

Язык и культура

№ 65

2024

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
2024

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).

Ответственный секретарь

Крайдер Анастасия Вадимовна, старший преподаватель, 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, honorary worker of higher professional education, distinguished worker of higher education, distinguished dean of Tomsk State University (Russia).

Deputy Editor-in-Chief

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

Associate Editor

Anastasiya V. Krajder, Senior Lecturer, National Research Tomsk State University (Russia).

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:

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

Prof. **Konstantin E. Bezukladnikov**, D.Sc. (Education), Professor, Perm State Humanitarian and Pedagogical University (Russia).

Prof. **David Gillespie**, Ph.D., Professor, University of Bath (UK); Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

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

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

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

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

Prof. **Nikolai N. Kazansky**, D.Sc. (Philology), Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences (Russia).

Prof. **Vladimir I. Karasik**, D.Sc. (Philology), Professor, State Institute of the Russian Language (Russia).

Prof. **Istvan Kecskes**, Ph.D., Professor, State University of New York, Albany (USA).

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

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

Prof. **Elizaveta G. Kotorova**, D.Sc. (Philology), Professor, Zelenogur University (Poland), Institute of German Philology (Russia).

Liliya T. Leushina, Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Dr. **Petr J. Mitchell**, Ed.D., Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Anastasia V. Moreva, Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Olga V. Nagel, D.Sc. (Philology), Dean of Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Russia).

Prof. *Nikolay N. Nechaev*, D.Sc. (Psychology), Professor, Academician of RAS (Russia).

Dr. *Irina V. Novitskaya*, D.Sc. (Philology), National Research Tomsk State University (Russia).

Dr. *Olga A. Obdalova*, D.Sc. (Education), National Research Tomsk State University (Russia).

Olga B. Panova, Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Prof. *Oleg G. Polyakov*, D.Sc. (Education), Professor, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).

Dr. *Denis N. Samburskiy*, Ph.D., Professor, Syracuse University (USA).

Prof. *Tamara S. Serova*, D.Sc. (Education), Professor, Perm National Research Polytechnic University (Russia).

Dr. *Vladimir M. Smokotin*, D.Sc. (Philosophy), National Research Tomsk State University (Russia).

Prof. *Pavel V. Sysoyev*, D.Sc. (Education), Professor, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).

Irina G. Temnikova, Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Svetlana G. Ter-Minasova, D.Sc. (Philology), professor, President of the Faculty of Foreign Languages, Moscow State University named after M. V. Lomonosov (Russia).

Evgeniya V. Tikhonova, Ph.D. (Education), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Prof. *Tamara V. Khvesko*, D.Sc. (Philology), Professor, Tyumen State University (Russia).

Prof. *Anatoly P. Chudinov*, D.Sc. (Philology), Professor, Chief Researcher, Ural State Pedagogical University (Russia).

Editorial and publisher address:

National Research Tomsk State University, Faculty of Foreign Languages
36 Lenina Avenue, Tomsk, Russia, 634050
Telephone / fax: + 7 (3822) 52-97-42

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЯ

<i>Одинокая М.А., Шередекина О.А., Пятницкий А.Н.</i> Развитие синонимии через призму эволюции мышления	8
<i>Савченко И.А., Тадевосян Т.В., Барсегян С.С.</i> Метанарратив и фразовый режим в дискурсе армянского города	28
<i>Смокотин В.М., Данилова А.П.</i> Концепция естественного человека в творчестве Д.Г. Лоуренса на примере избранных стихотворений из цикла «Птицы, звери и цветы» (1923)	55
<i>Scholte T., Fomina T.A., Polyakov O.G., Rakedzon T.</i> Politeness in dialogic pragmatics and in the pragmatics of dialogue: a case study of TV series	84

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Безукладников К.Э., Новоселов М.Н.</i> Типология культур Геерта Хофстеде как научная основа педагогического взаимодействия с зарубежными студентами	99
<i>Вострякова Н.А.</i> Обучение восприятию учебно-научного и песенного текстов математической тематики на элементарном уровне обучения РКИ	114
<i>Глумова Е.П., Жигалев Б.А., Морозова М.А.</i> Проектирование современного электронного учебного курса по иностранному языку для студентов технических вузов	143
<i>Колесников А.А.</i> В поисках способов организации онлайн-обучения студентов языкового вуза в условиях глобального форс-мажора: из опыта работы	167
<i>Колесникова Н.И., Невоструева Д.С.</i> Академическое письмо в Республике Корея и проблемы обучения	193
<i>Крайдер А.В., Гураль С.К., Лю Шанвэй.</i> Сравнительный анализ методических программ подготовки переводчиков в России и Китае	214
<i>Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О.</i> Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту	242
<i>Титова С.В., Темуриян К.Т.</i> Интеллектуальные агенты в обучении ИЯ: типология, возможности, вызовы	262

РЕЦЕНЗИИ

<i>Попова Н.В., Попова Е.Л.</i> Современная филологическая мозаика: рецензия на монографию «Мировые языки и культуры как объект филологического исследования»: коллективная монография / под общ. ред. О.Д. Вишняковой, А.А. Липгарта. М. : Наука, 2023	288
---	-----

CONTENTS

PHILOLOGY

<i>Odinokaya M.A., Sheredekina O.A., Pyatnitsky A.N.</i> Evolution of synonymy via the guman mind	8
<i>Savchenko I.A., Tadevosyan T.V., Barseghyan S.S.</i> Metanarrative and phrasal mode in the discourse of the Armenian city	28
<i>Smokotin V.M., Danilova A.P.</i> The concept of natural man in the works of D.H. Lawrence on the example of selected poems from the collection of poetry "Birds, beasts and flowers" (1923)	55
<i>Scholte T., Fomina T.A., Polyakov O.G., Rakedzon T.</i> Politeness in dialogic pragmatics and in the pragmatics of dialogue: a case study of tv series	84

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N.</i> Geert Hofstede's cultural dimensions as a scientific foundation of pedagogical interaction with foreign students	99
<i>Vostryakova N.A.</i> Teaching the perception of educational, scientific and song texts of mathematical subject at the elementary level of teaching Russian as a foreign language	114
<i>Glumova E.P., Zhigalev B.A., Morozova M.A.</i> Designing a modern training course in a foreign language for students of technical universities	143
<i>Kolesnikov A.A.</i> In search of ways to implement online learning for students of a language university in the global force majeure era: an empirical study	167
<i>Kolesnikova N.I., Nevostrueva D.S.</i> Academic writing in South Korea and the problems of teaching it	193
<i>Kraider A.V., Gural S.K., Liu Shangwei.</i> Comparative analysis of methodological programs for training translators in Russia and China	214
<i>Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O.</i> Feedback in foreign language teaching: from information technologies to artificial intelligence	242
<i>Titova S.V., Temuryan K.T.</i> Intelligent agents in teaching foreign languages: typology, opportunities, challenges	262

REVIEWS

<i>Popova N.V., Popova E.L.</i> Modern philological mosaic: review of the monograph "World languages and cultures as object of philological research": collective monograph / ed. O.D. Vishnyakova, A.A. Lipgart. M.: Nauka, 2023	288
---	-----

ФИЛОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 81-2

doi: 10.17223/19996195/65/1

Развитие синонимии через призму эволюции мышления

Мария Александровна Одинокая¹,
Оксана Анатольевна Шередекина²,
Алексей Николаевич Пятницкий³

^{1, 2, 3} Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург, Россия

¹ odinokaya_ma@spbstu.ru

² sheredekina_oa@spbstu.ru

³ pyatnitsky_an@spbstu.ru

Аннотация. Изучение языковой системы на современном этапе осуществляется в тесной связи с такими смежными науками, как психология, история, антропология и др. Междисциплинарность исследований позволяет в полной мере выявить причинно-следственные связи формирования современного языка, восстановить историческую хронологию определенного языкового явления, установить тенденции, оказывающие влияние на языковую систему, и спроектировать языковую картину будущего.

Работа выполнена в русле когнитивной лингвистики в рамках антропологического подхода, позволяющего провести не только синхронный анализ языкового явления на отдельных исторических срезах, но и диахронический. Последний дает возможность восстановить полноценную картину его развития. При этом изучение языкового материала, а именно семантики, производится в сопоставлении с мышлением человека, определяющим механизмы познания объективного мира, значимые в различные исторические периоды. В антропологическом подходе вектор взаимодействия мышления и языка характеризуется обратимостью. Сформированная в процессе эволюции мыслительного потенциала человека лексика является основополагающим фактором в становлении мировосприятия. Реверсивность процесса создания семантической картины мира проявляется в использовании готового лексического материала, реализуемого с течением времени в закреплении в сознании морфологической и семантической модели. Как следствие, оперирование знаниями об эволюции мышления позволяет восстановить историческую семантическую картину мира.

В фокусе исследования находится формирование синонимического ряда *bucket*, отражающего эволюцию человеческого разума и, следовательно, умственные способности человека воспринимать материальный мир, актуализируя определенные особенности объектов и создавая концептуальное видение его, актуальное в конкретные исторические периоды. Выбор объекта исследования определяется ранним периодом становления синонимического ряда *bucket*, представляющего один из наиболее древних лексических пластов и позволяющего проде-

монстрировать эволюцию семантического плана от синкретического представления до термина, и открытостью синонимической системы, способной модифицироваться в историческом плане.

В рамках антропологического исследования проведен семантический анализ элементов синонимического ряда, объединенного понятием *bucket* как семантически нейтральным компонентом, составлены семантические карты синонимического ряда *bucket* четырех исторических срезов (древнеанглийского, среднеанглийского, ранненовоанглийского и поздненовоанглийского периодов), сопоставлены полученные данные, реконструирована и описана семантическая картина синонимического ряда *bucket* с 1000 г. до конца XIX в. Основным источником семантического материала в исследовании выступили лексикографические источники, в том числе Большой Оксфордский словарь (The Oxford English Dictionary), включающий исторические данные о первом упоминании значений лексем в англоязычной литературе. Параллельно с выявлением семантического ядра синонимического ряда, являющегося основанием для объединения лексем на семантическом уровне, особое внимание уделялось выявлению доминирующего дифференциального признака, который реализовывался в уточнении ранее синкретического представления о предмете объективной действительности, начиная с функционального признака, отражающего нужды древнего человека.

Обоснован тезис о том, что ассоциативное мышление вызывает такие семантические преобразования, как метафоризация и метонимизация, которые приводят к расширению понятийного синонимического ряда. Специализация понятий в рамках синонимического ряда определяется как устойчивый исторический процесс от первых примитивных представлений древнего человека до научных терминов, которые дифференцируют повседневную лексику и понятия профессиональной сферы деятельности. В результате субъективность конечного продукта приводит как к количественным, так и к качественным преобразованиям анализируемого синонимического ряда.

Установлено, что наиболее продуктивным периодом расширения синонимического ряда *bucket* является среднеанглийский период, характеризующийся псевдонаучным знанием, а значит, стремлением к разграничению предметов объективной действительности на основании дифференциальных признаков, уточняющих область применения ведра, тогда как в поздненовоанглийском периоде отмечен резкий спад в количественном приросте синонимического ряда, что объясняется укоренившейся ассоциацией компонентов синонимического ряда с бытовой сферой деятельности человека. Тем самым в свете когнитивной лингвистики детальный антропологический анализ синонимического ряда позволил реконструировать семантическую картину мира, начиная с синкретизма и заканчивая терминосистемами. Об этом говорит тот факт, что со временем многозначность ряда лексических единиц, входящих в состав изучаемого синонимического ряда, реализуется не только в новых представлениях бытовой сферы деятельности, но и в специальных понятиях. Предлагаемый методологический подход может быть в дальнейшем использован для выдвижения гипотез, связанных с эволюцией семантики и мышления человека и прогнозирования дальнейшего их развития.

Ключевые слова: антропологический подход, синонимический ряд, семантическая картина мира, мышление

Для цитирования: Одинокая М.А., Шередкина О.А., Пятницкий А.Н. Развитие синонимии через призму эволюции мышления // Язык и культура. 2024. № 65. С. 8–27. doi: 10.17223/19996195/65/1

Original article

doi: 10.17223/19996195/65/1

Evolution of synonymy via the guman mind

Maria A. Odinskaya¹, Oksana A. Sheredekina², Aleksey N. Pyatnitsky³

^{1, 2, 3} Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University,
Saint-Petersburg, Russian Federation

¹ odinskaya_ma@spbstu.ru

² sheredekina_oa@spbstu.ru

³ pyatnitsky_an@spbstu.ru

Abstract. The study of the language system at the present stage is carried out in close connection with related sciences such as psychology, history, anthropology, etc. The interdisciplinarity of research makes it possible to identify the cause-and-effect relationships of modern language formation, restore the historical chronology of a certain linguistic phenomenon, establish trends that influence the language system, and design a linguistic picture of the future.

The work was carried out in line with cognitive linguistics within the framework of an anthropolinguistic approach, which allows both a synchronous analysis of the linguistic phenomenon on separate historical stages and a diachronic one, which allows to restore a historical picture. At the same time, the study of linguistic material, namely semantics, is carried out in comparison with human mind, which determines the mechanisms of the objective world cognition, significant in various historical periods. In the anthropolinguistic approach, the vector of interaction between mind and language is characterized by reversibility. The vocabulary formed in the process of evolution of a person's mental potential is a fundamental factor in the formation of world perception. The reversibility of the semantic picture of the world creation is manifested in the use of the vocabulary as a reflexion of morphological and semantic models fixed in consciousness. Consequently, the knowledge of the mind evolution makes it possible to restore the historical semantic picture of the world.

The research is focused on the formation of the synonymic line *bucket*, which reflects the evolution of the human mind and, consequently, the mental abilities of a person to perceive the material world, actualizing certain features of objects and creating a conceptual vision of it, relevant to the definite specific historical periods. The choice of the research object is determined by the early period of the formation of the synonymic line *bucket*, which represents one of the most ancient lexical layers, and allows to demonstrate the evolution of the semantic plan from a syncretic notion to a term, and the openness of the synonymic system, capable of being modified historically.

As part of the anthropolinguistic research, semantic analysis of the elements of the synonymic line united by the concept *bucket* as a semantically neutral component was carried out, semantic maps of the synonymic line *bucket* of four historical sections (Old English, Middle English, Early New English and Late New English periods) were compiled, the data obtained were compared, the semantic picture of the synonymic line *bucket* from 1000 to the end of the 19th century was reconstructed and described. The main sources of the semantic material are lexicographic sources, including The Oxford English Dictionary, which includes historical data on the first references of lexeme meanings in the English-language literature. In parallel with the identification of the semantic core of the synonymic line, which unites the lexemes, special attention is paid to specific features that differ the subjects of objective reality, such as the functional feature as the reflection of an ancient man's needs.

The article also substantiates the thesis that associative mind causes semantic transformations such as metaphorization and metonymization, which lead to the expansion of the conceptual synonymic line. The specialization of concepts within the synonymic line is defined as a stable historical process from the first primitive ideas of an ancient man to scientific terms that differentiate everyday vocabulary and concepts of the professional sphere. Ultimately, the subjectivity of the final product leads to both quantitative and qualitative transformations of the analyzed synonymic line. It has been established that the most productive period of the synonymic line *bucket* expansion is the Middle English period, characterized by pseudoscientific knowledge, and hence the desire to distinguish objects of objective reality on the basis of differential features clarifying the scope of all existing buckets, whereas in the Early New English period there was a sharp decline in the quantitative growth of the synonymic line, which is explained by the entrenched association of its components with the household sphere.

It is established that in the light of cognitive linguistics, a detailed anthropolinguistic analysis of synonymic lines allows us to reconstruct the semantic picture of the world, starting with syncretism and ending with terminology. It is proved by the fact that over time, the ambiguity of a lexemes united by synonymic relations is realized both in new representations of the household sphere of activity, and special concepts. The proposed methodological approach can be further used to put forward hypotheses related to the evolution of human thinking and semantics, and to predict their further development.

Keywords: anthropolinguistics, synonymic line, semantic picture of the world, human mind

For citation: Odinskaya M.A., Sheredekina O.A., Pyatnitsky A.N. Evolution of synonymy via the human mind. *Language and Culture*, 2024, 65, pp. 8-27. doi: 10.17223/19996195/65/1

Введение

На переднем плане научных изысканий наблюдается возросший интерес к вопросам взаимодействия *homo sapiense*, языка, культуры, в частности, к изучению способов репрезентации «мышление человека – язык и его функционирование» и «мышление человека – язык и его функционирование», к выявлению причинно-следственных связей формирования современного языка; восстановления исторической хронологии определенного языкового явления; оживления интереса к установлению тенденций, оказывающих влияние на языковую систему и проектирование языковой картины будущего в контексте когнитивной парадигмы в языкознании.

Обзор научной литературы по обозначенной проблематике свидетельствует, с одной стороны, об узкой направленности и уникальности рассматриваемого явления, а с другой – о его сложности, многоаспектности и междисциплинарном характере. Бесспорно, ученые отмечают трудность рассмотрения данной проблематики, а сами исследователи становятся в роли ретроспективного конструктора взаимодействия человека, языка и культуры.

Слово – это результат исторического процесса, отражающий потребность общества в осмыслении реального мира. С точки зрения А. Лосева, слово может рассматриваться как деятель мысли и жизни [1. С. 32]. Слово обладает свойством запускать механизм суггестивного воздействия на адресата [2. С. 32]. Язык как биологически ориентированная структура [3] впитывает и отражает интенцию как мотивационный механизм словесных действий [4. С. 39] и все фактические обстоятельства конкретного периода посредством человеческого разума. Первопричиной антиномии *язык – разум* является способность человека воспринимать окружающую действительность, таким образом, человек выступает в качестве естественной точки отсчета. Как справедливо отмечает М. Хайдеггер, сущность *homo sapiense* и происходящие процессы между разными социальными слоями общества отражаются в языке [5]. Чтобы познать фактические обстоятельства конкретного периода, нужно вступить в диалог с языком. В ходе этого процесса объективный материальный мир рассматривается через призму индивидуального своеобразия языка. Таким образом, человеческий фактор становится основанием для исследований первичной и вторичной реальностей.

Объективный материальный мир, т.е. первичная реальность, в которой существует объект, является промежуточным звеном между усложняющейся умственной деятельностью и словарным запасом как элементом вторичной реальности. Человеческое сознание, хранящее субъективную информацию о денотате, и ощущения как источник эмоционального выражения реализуются в представлении как невербальное образование, которое приобретает языковое выражение только на втором этапе формирования концепта. Опосредованность словаря мышлением не позволяет констатировать идентичность первичной и вторичной реальностей.

Заслуживающим внимания в этой связи нам представляется взгляд на векторы взаимодействия мышления человека и языка. Векторы взаимодействия мышления человека и языка проявляются по двум ключевым направлениям:

- «мышление человека – язык и его функционирование» – воздействие мышления человека на язык и его функционирование;
- «язык и его функционирование – мышление человека» – влияние языка и его функционирования на мышление человека.

Вектор «мышление человека – язык и его функционирование» проявляется, как правило, в различных темпах языковой эволюции, связанных со стремлением человека изменить языковые нормы, переименовать те или иные явления и т.д. О векторе «язык и его функционирование – мышление человека» можно говорить как о воздействии культуры общества и его граждан на язык.

Представляется важным отметить, что полная семантическая картина мира может отображать и акцентировать внимание исследователей

на проблематике существующих лакун между разными социальными слоями общества, которые говорят на разных языках, имеют свои языковые особенности и отличное друг от друга мировосприятие, а также в совокупности не желающие выходить из привычного шаблона мировосприятия. Попытка восстановления полной семантической картины мира может способствовать пониманию природы познавательных процессов представителей конкретной лингвистической области.

Субъективная согласованность понятий как национальный продукт понимания объективного мира реализуется в неоднозначной, внутренне (в рамках конкретного менталитета) непротиворечивой исторической и социальной картине мира. Особенности объективно существующего материального мира представителей конкретной лингвистической области также определяют дифференциальные характеристики лексики, составляющие национальные языковые картины [6–9].

Методология исследования

Восстановление полной семантической картины мира через развитие человеческого разума требует проведения междисциплинарного исследования [10–15]. Опосредование семантики когнитивными способностями человека реализуется в антропологической лингвистике, сформулированной в июне 2004 г. Как часть антропологической лингвистики в ее широком смысле она изучает семантику через теорию о человеческом разуме и, в свою очередь, может восстановить эволюцию человека на основании активного словаря [16. С. 99]. Антропологический подход определяет и верифицирует семантическую эволюцию от простых форм (представлений) до терминов, формирующих научную профессиональную языковую картину мира, описанную в серии исследований [17–19]. Он рассматривает семантический анализ в панхроническом аспекте, который объединяет как синхронный, так и диахронический анализ лексического материала через знание эволюции мышления в результате многоаспектного процесса [20. С. 14]. Изучение отдельных семантических групп в разные исторические эпохи и их сравнение позволяют нам выявить как общие, или глобальные, особенности сознания определенного периода времени, так и конкретные проявления национального уровня и представить историю развития человеческого сознания и языка [21, 22].

Многозначность является одним из основных понятий, лежащих в основе антропологических исследований, позволяющих констатировать тот факт, что человеческий разум не статичен [23, 24]. Это языковое явление проявляется в наличии множества значений, приписываемых одной лексеме. Способность человека противопоставлять новые объекты реальности ранее существующим реализуется в противопоставлении первичных и вторичных номинаций.

В процессе первичной номинации важная роль отводится денотации, благодаря которой новое понятие занимает определенное место в языковой системе и является основой для формирования синонимического ряда (СР). Увеличение СР базируется на ассоциативной связи между лексемами как продуктом первичной номинации и объясняет ассоциативную природу человеческого разума как проявление обобщающей способности мышления. Реализация универсальной ассоциативной способности человеческого разума сравнивать образы характеризуется связью с определенным периодом [25]. Характер восприятия реальности опосредуется развитием мировоззрения человека, определяется социальной потребностью, которая зависит от социальной системы. Переход от первичных ко вторичным понятиям, социально обусловленным материальными потребностями, стимулировал совершенствование трудовой деятельности и, как следствие, объективного мира.

Ассоциативное мышление, основанное на определенных типах сравнений денотатов, считается продуктивным способом формирования семантики [26]. Основой для сравнения объектов материального мира является семантическая трансформация различных типов. Ассоциация, проявляющаяся во внешнем сходстве объектов материальной реальности, реализуется в метафорических понятиях. Выявленная близость денотатов, категориально дифференцированных различными научными областями, основана на сходстве одного или нескольких внешних признаков.

Сопоставление денотатов по определенному признаку реализуется в метонимической трансформации, которая характеризуется большей организованностью и производительностью моделей. Стандартом этого типа ассоциации является сравнение материала, из которого был изготовлен предмет. Эта модель отражается в словах, хронологически базовое понятие которых определяет некоторый химический элемент и трансформируется в объект, сделанный из него.

Объединение нескольких объектов с единым понятием является основой процесса семантического расширения. Эта семантическая модификация объясняется ускоренной эволюцией материального мира по сравнению с процессами номинации многочисленных сосудов.

Стереотип сужения объясняется отсутствием у человека способности к конкретизации на определенном этапе развития. По мере того как человек развивается, он раскрывает все большее число особенностей в ходе эпистемологического процесса. Развитие мышления реализовалось в том, что в постоянном поиске, отражая внешний мир, человеческое слово более строго и четко выражало идею наиболее существенного признака конкретного объекта, тем самым порождая понятие о нем. В XVIII в. познание природы приобретает научную форму, что подтверждается формированием терминологического значения лексемы *tun*,

связанного с пивоваренной промышленностью. Основой специализации концепта является сужение производного понятия за счет выявления максимального числа дифференциальных признаков.

Отражение этих семантических преобразований внутри лексемы может быть представлено в антрополингвистической карте (АК) [27]. Антрополингвистическая карта иллюстрирует хронологические взаимосвязи между концепциями разных эпох, основываясь на первой, как в разделе АК *bucket* (рис. 1) [28. Р. 612–613]. Анализ АК позволяет констатировать, что доминирующими семантическими трансформациями XVIII в. были функциональный перенос, объединявший два разных объекта на основе сходного функционального признака, и метафорический перенос. Антрополингвистическая карта указывает на общие тенденции и особенности ассоциативного мышления в определенный исторический период.

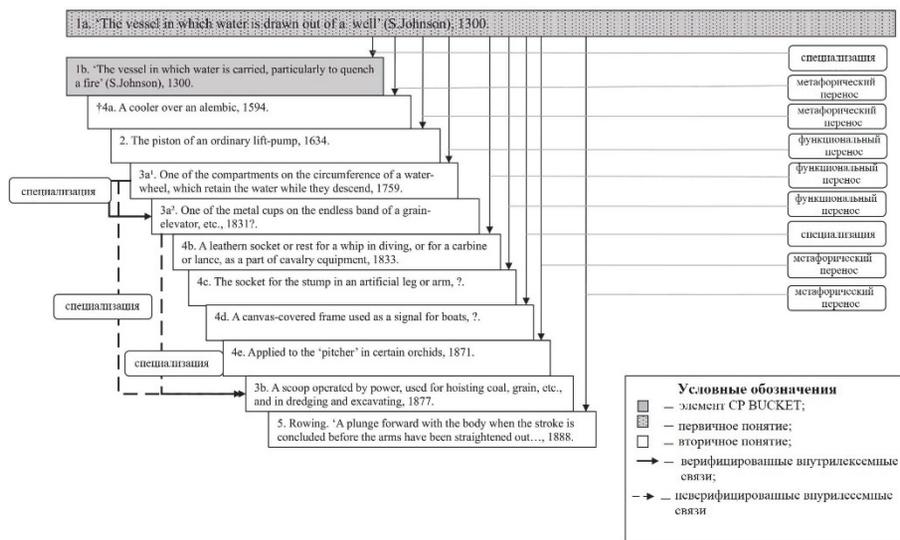


Рис. 1. Антрополингвистическая карта лексемы *bucket*

В антрополингвистической методологии выделяют четыре исторических типа мышления [20. С. 14]. Наивный тип мышления был присущ представителю Древнего мира вплоть до Средневековья. Это мышление основано на концепции синкретизма, который реализуется в представлениях, объединяющих комплекс объектов на основе единого денотата [29. Р. 270]. Синкретизм англосаксонского представления опосредован возможностями мыслительной деятельности сравнивать все существующие концепты на основе функциональных особенностей, что приводит к единству и неделимости исторически ранних представлений. Все

остальные характеристики, такие как размер, материал и форма, определяются как незначительные. Причиной отсутствия конкретизированных понятий на данном этапе формирования мышления является отсутствие какого-либо разделения труда, т.е. один человек мог выполнять сразу несколько функций внутри своего сообщества. Отсутствие дифференциации между повседневной жизнью и «профессиональной» деятельностью человека на начальном этапе частично исключает процесс специализации понятий. Например, одной из немногих сфер деятельности, которая стояла в стороне от повседневной жизни, была религия. Именно процесс христианизации населения объясняет формирование терминосистемы «Религии». Таким образом, основой для формирования древнеанглийского CP CHALICE является религиозное понятие *chalice/nomur*, которое восходит к 1000 г.

Формирование ремесленного типа мышления в Средние века проявилось в восприятии окружающей действительности по-новому. Возрастающая сложность познания характеризуется профессиональной деятельностью человека. Дифференциация людей по видам деятельности в этот период все еще ограничивается домашней сферой, но способствует формированию ремесел. Накопленный опыт в определенной сфере деятельности приводит к постепенному насыщению окружающей среды материальными объектами, которые необходимо продавать. Таким образом, формируются рыночные отношения. Потребность в продаже товара приводит к необходимости выделять больше дифференциальных признаков предметов, что реализуется в так называемых ремесленных терминах. Исторически обусловленный универсальный человеческий фактор, реализуемый в объектах материального мира, приводит к расширению концептуальной картины мира, представленной новыми понятиями в рамках лексической единицы. Синкретизм раннего понятия *pan* (897), как результат разнообразия материалов и отсутствия специфического использования этого сосуда, был нейтрализован к XVIII в. Это достигается за счет специализации понятия до *metal vessel used for crushing, mixing and melting ore* / *металлический сосуд, используемый для дробления, смешивания и плавки руды*.

Протонаучный период определяется как промежуточное звено между донаучным и научным периодами развития человеческого разума. Протонаучное мышление базируется на стремлении человека создавать специальные слова для обозначения объектов и явлений конкретных сфер. Эти слова достаточно конкретизированы, чтобы их можно было рассматривать как повседневные представления, но они еще не являются полноценными терминами. Прототермины, как правило, быстро меняют свой статус. Переход в область повседневной лексики обусловлен тесной связью прототерминов с ней. Некоторые понятия многозначной лексемы *pot*, такие как *vessel for plants, 1615* / *сосуд для растений* и

basket used for fishing, 1669 / корзина, используемая для рыбной ловли, потеряли статус специальных единиц в области цветоводства и рыболовства из-за широко распространенного денотата. Этот факт подтверждается отсутствием специальных примечаний об использовании этих значений в словарных статьях.

Современный тип мышления характеризуется окончательным отделением специальных знаний от повседневной сферы. С начала XVIII в. процесс профессионализации находит свое выражение в формировании терминосистем. Это отражается в количественном пополнении словарного запаса и более частом использовании специализированных лексем, отмеченных английскими словарями. Качественные изменения, способствующие уточнению понятий путем выявления максимального количества дифференциальных признаков, являются основными характеристиками научного периода. Теоретическое и практическое развитие научных дисциплин было реализовано в специализации CP CHALICE через археологический термин. Соотнесение повседневного знания с научным вводится в процессе ассоциативного сравнения понятий *glass (1a) / стакан* и *beaker (1c) / питьевой сосуд бикеров*, базирующегося на общей функциональной особенности, дифференцированной на хронологическом и этническом уровнях.

Проточеловеческий период формирования человеческого разума, характеризующийся наличием протослова, т.е. однословных лексических единиц, которые также представлены в период наивного типа разума, остается вне нашего исследования. Это связано с отсутствием фактического лексикографически зафиксированного материала, позволяющего установить природу качественных изменений в мышлении как исторической категории.

Исследование и результаты

Объектом проводимого исследования является CP BUCKET как продукт эволюционирующего человеческого мышления. Предметом является комплекс всех семантических преобразований, реализовавшихся в CP BUCKET. Опосредованность семантики человеческим фактором позволяет восстанавливать семантическую картину мира, выявляя трансформации в сознании и когнитивных способностях человека.

Постулирование взаимосвязи между человеческим мышлением и продуктом речевой деятельности реализуется в антропологическом подходе, который является фундаментальным в контексте проводимого исследования. Панхроническое опосредование анализируемой лексики человеческим разумом определяет CP как группу слов, близость значения которых выражается оттенками понятия, являющего собой

субъективное представление о существенных свойствах объектов. Объективность исследования обеспечивается выбором CP BUCKET как одного из древнейших лексических пластов. Данное преимущество позволяет выявить особенности человеческого мышления на всех этапах формирования языкового материала, ограниченного только периодом существования письменности. В данной статье анализируются лексикографически закреплённые значения.

Антропологический анализ понятийного CP BUCKET выявил 15 лексем. Синонимические отношения объединяют 21 понятие: *stop* (1) – *bit* (3) – *bowk* (1) – *can* (1a¹) – *pail* (1a¹) – *bucket* (1a) – *bucket* (1b) – *tankard* (1) – *skeel* (1) – *kit* (1a¹) – *tub* (1a¹) – *stoup* (1¹) – *stoup* (1²) – *kit* (1a²) – *piggin* (1) – *cannikin* (1a¹) – *piggin* (2) – *kit* (1a) – *can* (1a²) – *churn* (2) – *pipkin* (2). Существование понятий, объединённых эпидигматическими связями внутри CP, не исключает синонимии между этими значениями и понятиями, выраженными другими лексемами.

Понятие *bucket* является базовым для лексики древнего человека, что обусловлено преобладанием функционального компонента. Необходимость транспортировки жидкостей приводит к тому, что в дополнение к функциональному наивное мышление выделяет дополнительный элемент в понятии *bucket* как *provided with a bail or hooped handle* / *снабжённый дугообразной ручкой*. Материальное ограничение мира древнего человека привело к формированию функционального синкретизма, реализующегося в параллельном использовании различных предметов, выполняющих одну функцию. Таким образом, основой для образования CP BUCKET является древнеанглийская *stop* в значении ведро (725) как единственное представление древнего человека о бытовом предмете для переноски жидкостей. Отсутствие синонимичных понятий в это время указывает на отсутствие какого-либо активного ассоциативного механизма в области анализируемой лексики.

Образование минимального CP ВЕДРА восходит к 1000 г., когда в словарь англосаксов вошла лексема *bit* в значении *bit* (3) как *fire-bucket* / *пожарное ведро*. Особенностью этого понятия является его псевдоспецификация. Выбор нового функционального признака связан не с формированием специальной лексики, а с необходимостью обезопасить себя в случае пожара (англосаксы строили свои дома из дерева, используя солому для крыш). При этом денотат остается прежним, расширяется лишь его функциональность. Идентичное явление зафиксировано в понятии *bowk* (1) в значении *milk pail* / *ведро для молока*. Качественное изменение этого представления, которое должно было бы реализоваться в формировании специального понятия, нейтрализуется тем фактом, что повседневная жизнь англосаксов тесно связана с животноводческой деятельностью.

Полифункциональность денотата более очевидна в понятии *pail (1a')* благодаря расширению вариантов жидкостей, которые можно было транспортировать в ведре. Однако уже в 1000 г. обнаруживается новая внешняя характеристика объекта, связанная с его формой, как *cylindrical or truncated obconical shape / цилиндрическая или усеченная прямоугольная форма*. Данные понятия также имеют признаки «материал» и «способ изготовления».

Несмотря на сравнительно детализированное (для наивного мышления) представление об объекте, синкретизм, т.е. тенденция к нейтрализации дифференциальных признаков, находит свое отражение в староанглийском CP BUCKET. К примеру, понятие *can (1a1)*, идентифицирующее разнообразные сосуды, указывает на то, что древний человек не различал сферы деятельности.

В среднеанглийский период преемственность понятий проявлялась в функциональной идентификации денотата, представленного исторически дифференцированными понятиями. Феномен заимствования этого признака денотата обусловлен преобладанием его операционного признака, который сознательно выявляется человеком в процессе общения и впоследствии фиксируется лексикографически. В хронологическом CP BUCKET выделение функциональной характеристики денотата реализуется в заимствовании *bit (3)* как приспособления, необходимого для поддержания определенного уровня безопасности в домах и религиозных зданиях. В «Словаре английского языка Джонсона» (1755) *bucket (1b)* определяется как специфическое приспособление, используемое для транспортировки воды в случае пожара (1300).

Тенденция к сужению синкретических понятий как особенность ремесленного мышления реализуется в функциональной дифференциации CP BUCKET. В начале средневекового периода выявление новых денотативных характеристик не определяло терминологическую специализацию. Например, представление *bucket (1a)* в CP BUCKET, идентифицирующего колодезное ведро, не формирует новую сферу использования этого денотата, но проясняет синкретическое представление англосаксов. Отсутствие специализации понятий также подтверждается наличием древнескандинавской лексики *skjóla* в значении *ведро* и среднеанглийской *skeel* в значении *skeel (1)*, определяющем денотат как емкость с широким спектром бытового применения. В Средневековье сужение представлений англосаксов не выводит лексику за пределы общепотребительной сферы.

Дифференциация англосаксонских представлений осуществлялась за счет выявления новых свойств и, таким образом, заключалась в реализации способности человека сравнивать объекты материального мира на новом качественно более высоком уровне. В концептах Средне-

вековья выделяются новые денотативные признаки, относящиеся к описанию внешних характеристик объектов, как в случае с *kit (1a')*. Впервые в состав CP BUCKET входит лексема, включающая признак «размер», лексикографически представленный в определении *tankard (1)* как *large / большая*. Дифференциация компонентов CP BUCKET в XIV в. также происходит в *skeel (1)* за счет дополнительного элемента конструкции в виде ручки или ручек.

Значимость изучаемого объекта в Средние века подтверждается количественным расширением среднеанглийского CP BUCKET, представленного на рис. 2. В основе расширения CP лежит количественный прирост понятий к ранее существовавшим (за вычетом архаизированных концептов). Таким образом, понятийное единство *tub (1a')* с другими компонентами базируется на ассоциативном сходстве внешних признаков. Панхронический анализ демонстрирует прогресс, реализуемый в активном сопоставлении денотатов. Преемственность наблюдается между синонимичными понятиями *steel (1)* и *tub (1a')*. Функциональная характеристика *tub (1a')* заимствуется у *steel (1)*, тогда как ручка, как элемент конструкции, выпадает из поля зрения средневекового человека.

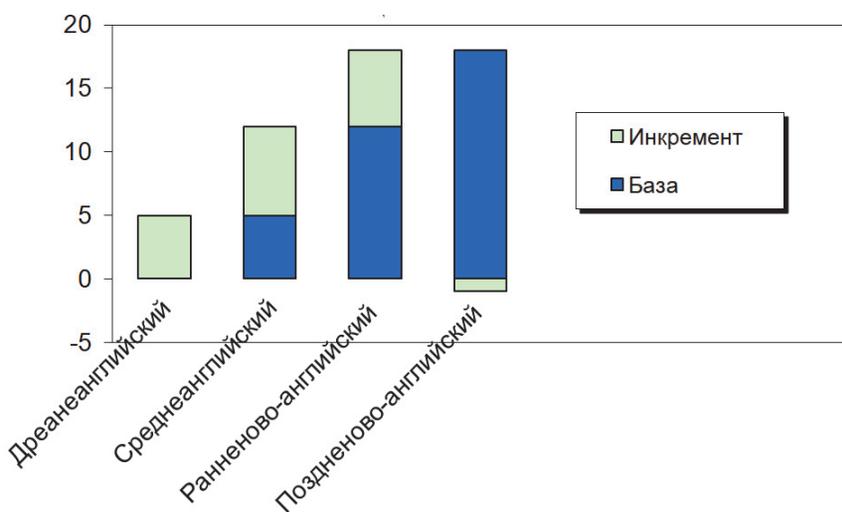


Рис. 2. Эволюция CP BUCKET

В среднеанглийском состав CP BUCKET был дополнен синонимичными понятиями *stoup (11)* и *stoup (12)*, которые полностью сопоставимы с хронологически базовым *pail (1a')* и являются вариантами понятия *stop (1)*. Понятие *stoup (1')* – абсолютный синоним среднеанглийского CP BUCKET, поскольку характеризуется отсутствием денотативных признаков на лексикографическом уровне. Таким образом, значение *stoup (1')* ограничено синонимичным толкованием *pail or bucket / ведро (1397)*. Единство основного значения *stoup (1')* с семантической *stoup (1²)*

как *stoup for water* / *ведро для воды* основано на сопоставлении функционального признака. Лексикографически имплицитное представление *stoup* (1¹) переходит на эксплицитный уровень в *stoup* (1²).

В XIV в. период активного расширения CP BUCKET сменился периодом застоя, который длился более 80 лет. В CP BUCKET позднего Средневековья был выявлен функциональный признак, ограничивающий сферу применения денотата домашним хозяйством и животноводством. Словарный запас бытовой сферы был пополнен в древнеанглийский и раннесредневековый периоды – эпоху формирования национального образа жизни и активного заимствования лексики. Расширение CP BUCKET в этот хронологический период было обусловлено региональной лексикой. К примеру, понятие *kit* (1a²) (1485) было представлено признаками «размер» как *vessels of various sizes* / *сосуды различных объемов* и «дополнительный элемент» как *with a lid* / *с крышкой*.

Тенденция к количественному расширению национального CP BUCKET в ранненовоанглийский период наметилась во второй половине XVI в., когда в состав CP вошел синоним *piggin* (1). В ранней английской лексике *piggin* имел синкретическое значение, как *vessel similar to the pail* / *сосуд, похожий на ведро*, что является проявлением спонтанного заимствования. Идентификация *piggin* (1) (1554) с *pail* (1a¹) основана на признаках «форма», «материал» и «дополнительный элемент», в словарной статье представлено слово *piggin* как *with one stave longer than the rest (a handle)* / *с одной клепкой длиннее остальных (ручка)*. Новое синонимическое значение *cannikin* (1a¹) характеризуется признаком «размер». Формирование новых понятий в этот период связано с выявлением дифференциальных денотативных признаков, этот процесс становится бессознательным и указывает на сложность познавательной деятельности человека, которая реализуется в протонаучном типе мышления.

Практика выделения определенных денотативных признаков отражена в CP BUCKET на семантическом уровне, как в лексеме *can*. Функциональный синкретизм древнеанглийского понятия *can* (1a¹), сохранившегося в среднеанглийском, был частично специализирован на *can* (1a²) в середине XVII в. Сужение древнего представления основано на выявлении специфических признаков денотата как «размер» *larger* / *больше* и «дополнительный элемент» как *with a handle* / *с ручкой* (1649). Частичное сужение понятия *can* (1a²) представлено в абстрактных формулировках признаков «материал» и «форма». Аморфный характер понятия объясняется длительным периодом доминирования *can* (1a¹) в языке, что ограничивало сужение *can* (1a²) даже на рубеже раннего английского и неоклассического периодов.

В конце ранненовоанглийского периода тенденция к расширению CP BUCKET за счет сужения как механизма формирования специальных

синонимичных понятий сменилась функциональным переносом. Человек начал сравнивать денотаты с различными областями применения, поскольку деятельность сельского населения вышла за рамки натурального хозяйства как примитивного вида производства. Значительное перепроизводство способствовало автоматическому заимствованию объектов материальной реальности в сферу торговли. Таким образом, расширение лексемы *piggin* привело к образованию понятия *piggin* (2) как *milking pail* / *доильное ведро*, являющегося абсолютным синонимом *bowk* (1).

Соотношение между бытовой и коммерческой сферами деятельности, реализуемыми в производственной цепочке *домашнее производство* → *рыночные отношения*, представлено в наборе понятии *kit* (1a⁴). Функциональный перенос с *kit* (1a³) на *kit* (1a⁴), т.е. со сферы домашнего хозяйства в область сельского хозяйства и коммерцию, был переходным на пути к специализации CP BUCKET.

Впоследствии функциональный перенос, реализовавшийся в понятии *churn* (2), дублировало развитие производственной сферы. Лексема *churn* была заимствована в древнеанглийский язык как специальное понятие. Формирование синонимичного понятия *churn* (2) базируется на древнеанглийском понятии *churn* (1). В основе специального понятия *churn* (1) лежит функциональный признак, идентифицирующий сосуд для приготовления масла. Смена функциональной составляющей *производство* → *транспортировка* способствовала выделению понятия *churn* (2) в значении *milk can* / *бидон* (1747).

Снижение интенсивности увеличения CP BUCKET продолжалось и в период формирования научного типа мышления, что объясняется повседневным статусом изучаемого денотата. Единственная единица, которая вошла в состав CP BUCKET, – это лексема *pipkin*, заимствованная в XVI в. в значении *small earthenware cookery pot* / *небольшой глиняный кухонный горшок* (1565). Процесс семантических модификаций в этот период ограничивался диалектами и основывался на внешнем несоответствии между понятиями *pipkin* (1) и *pipkin* (2). При сохранении признака «размер» были изменены такие характеристики денотата, как «материал», «форма» и «дополнительный элемент». В результате образуется синонимичное понятие, идентифицирующее *небольшой деревянный сосуд с ручкой* (1885). Ассоциативное единство двух понятий определяется функциональным сопоставлением денотатов, представленных неявно. Региональный статус синонима позволяет установить дифференциацию понятий на основе существующих объектов материальной реальности в определенной местности, таких как емкость для приготовления пищи для людей и животных.

Архаизация семантических значений внутри CP BUCKET также была актуальна в поздненовоанглийский период. Многокомпонентный

СР и полифункциональность абсолютного большинства синонимов, объединенных понятием *pail* (*1a'*), способствовали сужению СР за счет понятия *bowk* (*1*) в 1879 г. Конкурентное сосуществование вариантов написания *stop* и *stoup* с одним формантом в течение пяти столетий привело к консолидации лексем в 1895 г. в связи с архаизацией лексемы *stop*.

Заключение

Антропологический анализ синонимов выявил тесную взаимосвязь между мышлением как механизмом, перерабатывающим информацию, поступающую из окружающего мира, и языком как предметом человеческой деятельности. Актуальность емкостей в начале развития англосаксонской культуры реализуется в преобладании не только функциональной особенности предмета (что является основной характеристикой ранних представлений), но и некоторых особенностей внешней формы сосудов, таких как наличие ручки. Функциональный признак на практике не способствует специализации представлений и формирует общепотребительную лексику, что определяет отсутствие разделения домашнего и профессионального видов деятельности.

Средневековый СР определяется детализацией внешнего вида денотата и дальнейшим сужением ранних представлений путем выявления дополнительных характеристик концептуально унифицированных денотатов, таких как особенности размера, материала и др. Феодалное земледелие было промежуточным звеном между домашним производством и процессом индустриализации, который способствовал формированию прототерминов в эпоху Возрождения, как в случае с *kit*.

Научный тип мышления, характеризующийся выявлением наибольшего числа признаков предмета и способствующий формированию терминосистем, реализуется только в одном термине. Промышленный рост в XIX–XX вв. не способствовал приросту СР BUCKET, так как исследуемый сосуд в этот период претерпел значительные изменения и вошел в терминосистемы, смежные с исследуемым СР.

Несмотря на то что проведенный антропологический анализ ограничен только одним СР, он выявляет фундаментальные тенденции в формировании этой семантической группы на протяжении всей истории. Это проясняет явление синкретизма, которое можно обнаружить даже в поздних концепциях, и объясняет процесс терминообразования. Эти знания могут помочь восстановить как смысловую картину мира, так и эволюцию человеческого мышления.

Список источников

1. Лосев А.Ф. Философия имени. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. 269 с.

2. *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
3. *Waciewicz S., Żywiczyrski P.* Language evolution: Why Hockett’s design features are a non-starter // *Biosemiotics*. 2015. Vol. 8, № 1. P. 29–46. doi: 10.1007/s12304-014-9203-2
4. *Nuyts J.* Reflections on the intentionality of linguistic behavior // *Concepts of meaning*. Dordrecht: Springer, 2003. P. 39–59. doi: 10.1007/978-94-017-0197-6_3
5. *Хайдеггер М.* Время и бытие. М. : Республика, 1993. 447 с.
6. *Foley W.A.* Anthropological Linguistics: An Introduction. Maiden, MA : Blackwell Publishers, 1997. 495 p.
7. *Sorokina E.* Семантические процессы в лексике национального языка как отражение развития национальной культуры // *Polylogue. Neophilological Studies*. 2014. № 4. P. 217–228.
8. *Sinaga N.T., Sibarani R., Agustono B.* Performative Verb of Saluh Suh’s Incantation in Simalungun Ethnic: An Anthropolinguistic Study // *KnE Social Sciences*. 2019. P. 876–887. doi: 10.18502/kss.v3i19.4914
9. *Sibarani R.* Anthropolinguistics as Interdisciplinary Approach // *Journal of Anthropolinguistics*. 2020. Vol. 1, № 1. P. 1–8.
10. *Picht H.* The science of terminology: History and evolution // *Terminologija*. 2011. № 18. P. 6–26.
11. *Nosowicz J.F., Szerszunowicz J.* Preliminary Remarks on the Interdisciplinary Nature of Anthropolinguistics // *Linguistics and Literature Studies*. 2015. Vol. 3. P. 289–295. doi: 10.13189/lis.2015.030606
12. *Kravchenko A.V.* Two views on language ecology and ecolinguistics // *Language Sciences*. 2016. Vol. 54. P. 102–113.
13. *Фадеева Л.Ю.* Комплексный подход антропологистики как науки // *Волжский вестник науки*. 2017. № 4–6 (8–10). С. 70–72.
14. *Опарин М.В.* Лингвокультурология и этнолингвистика как смежные науки о языке и культуре в российском и германском научных пространствах // *Альманах современной науки и образования*. 2009. № 8-1. С. 112–115.
15. *Hatavand Z.* Modern schools of linguistic thought: A crash course. Palgrave Macmillan, 2020. 127 p.
16. *Савельева Е.К.* Антропологистика: к вопросу о научной номенклатуре // *Современные тенденции развития науки и технологий*. 2016. № 3-4. С. 98–100.
17. *Чернышова Л.А.* Отраслевая терминология в свете антропоцентрической парадигмы. М. : Изд-во МГОУ, 2010. 206 с.
18. *Закирова Е.С.* Профессиональная языковая картина мира с позиции антропологистики // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2012. № 6. С. 93–96.
19. *Болховитянов И.В.* Становление терминологической антропологистики и ее воздействие на исследование общих проблем перевода спортивной терминосистемы // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014. № 10-2. С. 33–35.
20. *Гринев-Гриневич С.В., Сорокина Э.А.* Язык как средство изучения познания и эволюции человека (к 10-летней годовщине появления антропологистики) // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика*. 2014. № 5. С. 12–25.
21. *Kieltyka R.* A panchronic account of equine verbal zoosemy // *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*. 2010. P. 53–63.
22. *Kos J.* Anthropolinguistic Analysis of the Semantic Field of the Verb «Cook» // *Crossroads. A Journal of English Studies*. 2015. № 01 (8). P. 24–37.
23. *Lee C.J.* Some hypotheses concerning the evolution of polysemous words // *Journal of Psycholinguistic Research*. 1990. Vol. 19, № 4. P. 211–219.
24. *Zhadeyko M.* Anthropolinguistic Aspect of English Polysemy. London : Lulu, 2010. 79 p.

25. *Durkin K., Manning J.* Polysemy and the subjective lexicon: Semantic relatedness and the salience of intraword senses // *Journal of Psycholinguistic Research*. 1989. Vol. 18, № 6. P. 577–612.
26. *Чернышова Л.А., Черникова Е.О.* Термины-метафоры в составе экологической терминологии // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2017. № 7 (120). P. 103–111.
27. *Одинокая М.А., Шередекина О.А.* К вопросу использования антрополилингвистической методики в формировании универсальных компетенций студента в техническом вузе // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2020. Т. 9, № 1 (30). С. 211–214.
28. *Oxford English Dictionary (OED): A new English dictionary on historical principles* : in 20 v. Oxford : Clarendon Press, 1989.
29. *Odinokaya M.A., Sheredekina O.A.* Formation of Transferable Skills in the Study of Lexis in Anthropological Aspect // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. 2018. P. 266–272. doi: 10.15405/epsbs.2018.12.02.29

References

1. Losev A.F. (1990) *Filosofija imeni [The Philosophy of Name]*. M.: Moscow University Press. 269 p.
2. Dreeva Dzh.M., Bolatov T.A. (2023) Sposoby realizacii poeticheskoj i emotivnoj funkcij jazyka v sovremennom anglojazychnom pesennom diskurse [Ways to implement the poetic and emotive functions of language in modern English-language song discourse] // *Yazyk i kul'tura*. 63. pp. 60–76. doi: 10.17223/19996195/63/4
3. Waciewicz S., Żywiczyński P. (2015) Language evolution: Why Hockett's design features are a non-starter // *Biosemiotics*. 8 (1). pp. 29–46. doi: 10.1007/s12304-014-9203-2
4. Nuyts J. (2003) Reflections on the intentionality of linguistic behavior // *Concepts of meaning*. Dordrecht: Springer. pp. 39–59. doi: 10.1007/978-94-017-0197-6_3
5. Heidegger M. (1993) *Vremya i bytiye [Time and Being]*. M.: Respublika. 447 p.
6. Foley W.A. (1997) *Anthropological Linguistics: An Introduction*. Maiden, MA: Blackwell Publishers. 495 p.
7. Sorokina E. (2014) Semanticheskie processy v leksike nacional'nogo yazyka kak otrazhenie razvitiya nacional'noj kul'tury [Semantic processes in the national language vocabulary as a reflection of the national culture development] // *Polylogue. Neophilological Studies*. 4. pp. 217–228.
8. Sinaga N.T., Sibarani R., Agustono B. (2019) Performative Verb of Saluh Suh's Incantation in Simalungun Ethnic: An Anthropological Study // *KnE Social Sciences*. pp. 876–887. doi: 10.18502/kss.v3i19.4914
9. Sibarani R. (2020) Anthropological Linguistics as Interdisciplinary Approach // *Journal of Anthropological Linguistics*. Vol. 1 (1). pp. 1–8.
10. Picht H. (2011) The science of terminology: History and evolution // *Terminologija*. 18. pp. 6–26.
11. Nosowicz J.F., Szerszunowicz J. (2015) Preliminary Remarks on the Interdisciplinary Nature of Anthropological Linguistics // *Linguistics and Literature Studies*. 3. pp. 289–295. doi: 10.13189/lsl.2015.030606
12. Kravchenko A.V. (2016) Two views on language ecology and ecolinguistics // *Language Sciences*. 54. pp. 102–113.
13. Fadeeva L.Yu. (2017) Kompleksnyj podhod antropolingvistiki kak nauki [Complex approach of Anthropological Linguistics as a science] // *Volzhskij vestnik nauki*. 4-6 (8-10). pp. 70–72.
14. Oparin M.V. (2009) Lingvokul'turologiya i etnolingvistika kak smezhnye nauki o yazyke i kul'ture v rossijskom i germanskom nauchnyh prostranstvah [Linguoculturology and

- ethnolinguistics as related sciences about language and culture in the Russian and German scientific spaces] // *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 8-1. pp. 112–115.
15. Hamawand Z. (2020) *Modern schools of linguistic thought: A crash course*. Cham.: Palgrave Macmillan. 127 p.
 16. Savel'eva E.K. (2016) *Antropolingvistika: k voprosu o nauchnoj nomenklature [Anthropolinguistics: on the issue of scientific nomenclature]* // *Sovremennye tendencii razvitiya nauki i tekhnologij*. 3-4. pp. 98–100.
 17. Chernyshova L.A. (2010) *Otraslevaya terminologiya v svete antropocentricheskoj paradigmy [Industry terminology in the light of the anthropocentric paradigm]*. M.: Izd-vo MGOU. 206 p.
 18. Zakirova E.S. (2012) *Professional'naya yazykovaya kartina mira s pozicii antropolingvistiki [Professional language picture of the world from the position of anthropolinguistics]* // *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 6. pp. 93–96.
 19. Bolhovityanov I.V. (2014) *Stanovlenie terminologicheskoy antropolingvistiki i ee vozdejstvie na issledovanie obshchih problem perevoda sportivnoj terminosistemy [The formation of terminological anthropolinguistics and its impact on research of general problems of translation of the sports term system]* // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 10-2. pp. 33–35.
 20. Grinev-Grinevich S.V., Sorokina E.A. (2014) *Yazyk kak sredstvo izucheniya poznaniya i evolyucii cheloveka (k 10-letnej godovshchine poyavleniya antropolingvistiki) [Language as a means of studying cognition and human evolution (for the 10-year anniversary of the appearance of anthropolinguistics)]* // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo uni-versiteta. Seriya: lingvistika*. 5. pp. 12–25.
 21. Kiełtyka R. (2010) *A panchronic account of equine verbal zoosemy* // *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*. pp. 53–63.
 22. Kos J. (2015) *Anthropolinguistic Analysis of the Semantic Field of the Verb 'Cook'* // *Crossroads. A Journal of English Studies*. 01 (8). pp. 24–37.
 23. Lee C.J. (1990) *Some hypotheses concerning the evolution of polysemous words* // *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 19 (4). pp. 211–219.
 24. Zhadeyko M. (2010) *Anthropolinguistic Aspect of English Polysemy*. London Lulu. 79 p.
 25. Durkin K., Manning J. (1989) *Polysemy and the subjective lexicon: Semantic relatedness and the salience of intraword senses* // *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 18 (6). pp. 577–612.
 26. Chernyshova L.A., Chernikova E.O. (2017) *Terminy-metaforj v sostave ekologicheskoy terminologii [Metaphoric terms as part of environmental terminology]* // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 7 (120). pp. 103–111.
 27. Odiнокaya M.A., Sheredekina O.A. (2020) *K voprosu ispol'zovaniya antropolingvisticheskoy metodiki v formirovanii universal'nyh kompetencij studenta v tekhnicheskom vuze [To anthropolinguistic techniques in the development of universal competences of a student in a technical university]* // *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. Vol. 9. 1 (30). pp. 211–214.
 28. *Oxford English Dictionary (OED): A new English dictionary on historical principles: in 20 vol.* (1989) // Simpson, Ja & Weiner, E.S.C. Oxford: Clarendon Press.
 29. Odiнокaya M.A., Sheredekina O.A. (2018) *Formation of Transferable Skills in The Study of Lexis in Anthropolinguistic Aspect* // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. pp. 266–272. doi: 10.15405/epsbs.2018.12.02.29

Информация об авторах:

Одинокaя Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия).
E-mail: odinokaya_ma@spbstu.ru

Шередкина Оксана Анатольевна – старший преподаватель, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: sheredekina_oa@spbstu.ru

Пятницкий Алексей Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: pyatnitsky_an@spbstu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Odinokaya M.A., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russian Federation). E-mail: odinokaya_ma@spbstu.ru

Sheredekina O.A., senior teacher, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russian Federation). E-mail: sheredekina_oa@spbstu.ru

Pyatnitsky A.N., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russian Federation). E-mail: pyatnitsky_an@spbstu.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.12.2023; принята к публикации 28.02.2024

Received 27.12.2023; accepted for publication 28.02.2024

Научная статья

УДК 81-2

doi: 10.17223/19996195/65/2

Метанарратив и фразовый режим в дискурсе армянского города

**Ирина Александровна Савченко¹, Тадевос Вруйрович Тадевосян²,
Светлана Сережаевна Барсегян³**

¹ *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

^{2,3} *Ванадзорский государственный университет им. О. Туманяна,
Ванадзор, Республика Армения*

¹ *teosmaco@rambler.ru, savchenko-514@mgpu.ru*

² *o.cafedra@yandex.ru*

³ *svetlana-barsegyan@yandex.ru*

Аннотация. Рассматриваются дискурсивные феномены, для изучения которых требуется одновременное применение так называемого фразового режима (или языковой игры) и классической метанарративной технологии, в то время как указанные подходы принято интерпретировать в лингвистике и философии языка как две несовместимые научные парадигмы. Показано, что эти «парадигмы» не только не отрицают друга, но, более того, их интеграция открывает большие возможности для современной науки.

Потенциалы конвергенции двух подходов концептуализируются на примере изучения дискурсивной специфики билингвальной среды современного армянского города. В качестве эмпирического материала используются данные, полученные посредством дискурс-анализа лингвососемантических признаков, смоделированных на основе русского языка прозвищ, которые бытуют в армянских городах в речи армянско-русских билингвов.

В рамках исследуемой проблематики получают развитие идеи С.К. Гураль о взаимообусловленности дискурсивных и социокультурных практик в контекстно-дискурсивной среде современного двуязычия, где познавательные и коммуникативные практики предопределяют и дополняют друг друга в дискурсивном взаимодействии. Концептуальные подходы, представленные в работах С.К. Гураль, обретают новый исследовательский вектор и применяются для понимания природы функционирования прозвищ в билингвальных городских ареалах Республики Армения.

Для исследования феноменов городского билингвального дискурса (в данном случае «русских» прозвищ в речи горожан – армянских билингвов) впервые используется предложенная И.А. Савченко когнитивно-коммуникативная система координат городского дискурса.

Исследуемый массив прозвищ был получен методами анкетирования, опроса и включенного наблюдения, проведенных среди жителей ряда армянских городов. В итоге из более чем 200 лексических единиц была составлена картотека прозвищ по двум большим группам. Первая группа – прозвища, образованные от имен собственных: отантропонимические (отфамильные, отыменные и отпатронимные) прозвища, представляющие собой разные модификации официального

имени носителя прозвища. Подобные городские прозвища характеризуются переходной природой – от имен собственных к именам нарицательным, и являются модификацией паспортного имени. Ко второй группе относятся прозвища, сформированные на основе идентификационных ассоциативных и характерологических признаков: «внешне мотивированные» прозвища-идентификаторы; городские прозвища, мотивированные профессией, родом деятельности, увлечениями и хобби; прозвища, мотивированные стилем поведения из носителя; прозвища-идентификаторы, сформированные по типу социальной и территориальной принадлежности их носителя; прозвища, ассоциируемые с прецедентным именем.

Когнитивно-коммуникационный дискурс-анализ прозвищ, заимствованных из русского языка и ставших органичной частью дискурсивного пространства армянского города, позволил подтвердить гипотезу о возможностях интеграции метанарративного и фразового подходов в исследовании лингвокультурных явлений. Исследование показало, что, с одной стороны, формирование и характер функционирования русских прозвищ в городских языковых пространствах Армении может интерпретироваться учеными как языковая игра, поскольку развивается по принципу «фразового режима». В особенности это касается прозвищ, относящихся ко второй группе. С другой стороны, процесс и закономерности переноса лексической единицы из одного языка в другой (в котором она становится городским прозвищем) и в целом специфика функционирования двуязычного городского пространства не могут быть комплексно изучены без понимания одного языка через другой, т.е. без применения метанарративного подхода.

Выводы авторов выходят за пределы отдельной науки и обладают междисциплинарной и эпистемологической ценностью. В частности, установлено, что в современном массовом городском обществе нет четких границ между феноменами, с одной стороны, и метаконцептами – с другой. Они формируют интегрированную целостность, в которой складываются новые культурные образцы, генерируется новое знание и определяется новый коммуникационный контекст.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативная система координат городского дискурса, фразовый режим, языковая игра, метанарратив, дискурс-анализ, лингвосемантический признак, армянско-русский билингвизм, «русские» прозвища, эпистемология, контекст, генезис

Благодарности: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-18-00288, <https://rscf.ru/project/23-18-00288>

Для цитирования: Савченко И.А., Тадевосян Т.В., Барсегян С.С. Метанарратив и фразовый режим в дискурсе армянского города // Язык и культура. 2024. № 65. С. 28–54. doi: 10.17223/19996195/65/2

Original article

doi: 10.17223/19996195/65/2

Metanarrative and phrasal mode in the discourse of the Armenian city

Irina A. Savchenko¹, Tadevos V. Tadevosyan², Svetlana S. Barseghyan³

¹ *Moscow City University, Moscow, Russian Federation*

^{2,3} *Vanadzor State University, Vanadzor, Republic of Armenia*

¹ *teosmaco@rambler.ru, savchenko-514@mgpu.ru*

² *o.cafedra@yandex.ru*

³ *svetlana-barseghyan@yandex.ru*

Abstract. The reader's attention is drawn to discursive phenomena, the study of which requires the simultaneous use of the so-called phrasal mode (or language game) and classical metanarrative technology, while these approaches are usually interpreted in linguistics and philosophy of language as two incompatible scientific paradigms. It is shown that these “paradigms” not only do not deny each other, but, moreover, their integration opens up great opportunities for modern science.

The convergence potentials of the two approaches are conceptualized by studying the discursive specifics of the bilingual environment of the modern Armenian city. Russian Russian bilinguals use the data obtained through the discourse analysis of linguistic semantic features of nicknames modeled on the basis of the Russian language, which are common in Armenian cities in the speech of Armenian-Russian bilinguals, as empirical material.

The ideas of S.K. Gural about the interdependence of discursive and socio-cultural practices in the context-discursive environment of modern bilingualism, where cognitive and communicative practices predetermine and complement each other in discursive interaction, are being developed within the framework of the studied issues. The conceptual approaches presented in the works of S.K. Gural acquire a new research vector and are used to understand the nature of the functioning of nicknames in the bilingual urban areas of the Republic of Armenia.

For the first time, the cognitive–communicative coordinate system of urban discourse proposed by I.A. Savchenko is used to study the phenomena of urban bilingual discourse (in this case, “Russian” nicknames in the speech of Armenian bilinguals).

The studied array of nicknames was obtained by means of questionnaires, surveys and included observation conducted among residents of a number of Armenian cities. As a result, a file of nicknames was compiled from more than 200 lexical units. Armenian city nicknames are divided into two large groups: The first group: – nicknames formed from proper names: anthroponymic (namesake, namesake and otpatronymic) nicknames, representing different modifications of the official name of the nickname bearer. Such urban nicknames are characterized by a transitional nature – from proper names to common names and are modifications of the passport name. The second group includes nicknames formed on the basis of identification associative and characterological features: “externally motivated” nicknames-identifiers; urban nicknames motivated by profession, occupation, hobbies and hobbies; nicknames motivated by the style of behavior of the carrier; nicknames-identifiers formed by the type of social and territorial affiliation of their carrier; nicknames associated with a precedent name.

Cognitive-communicative discourse analysis of nicknames borrowed from the Russian language and which have become an organic part of the discursive space of the Armenian city, allowed us to confirm the hypothesis about the possibilities of integrating metanarrative and phrasal approaches in the study of linguistic and cultural phenomena. The study showed that, on the one hand, the formation and functioning of Russian nicknames in urban language spaces of Armenia can be interpreted by scientists as a language game, since it develops according to the principle of “phrasal mode”. This is especially true of nicknames belonging to the second group. On the other hand, the process and patterns of transferring a lexical unit from one language to another (in which it becomes an urban nickname) and, in general, the specifics of the functioning of a bilingual urban space cannot be comprehensively studied without understanding one language through another, that is, without using a metanarrative approach.

The authors' conclusions go beyond the limits of a separate science and have interdisciplinary and epistemological value. In particular, it is established that in modern mass urban society there are no clear boundaries between phenomena, on the one hand, and metaconcepts, on the other – they form an integrated integrity in which new cultural patterns are formed, new knowledge is generated and a new communication context is formed.

Keywords: cognitive-communicative coordinate system of urban discourse, phrasal mode, language game, metanarrative, discourse analysis, linguosemantic feature, Armenian-Russian bilingualism, "Russian" nicknames, epistemology, context, genesis

Acknowledgements: the study was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation No. 23-18-00288, <https://rscf.ru/project/23-18-00288>

For citation: Savchenko I.A., Tadevosyan T.V., Barseghyan S.S. Metanarrative and phrasal mode in the discourse of the Armenian city. *Language and Culture*, 2024, 65, pp. 28-54. doi: 10.17223/19996195/65/2

Введение

Современный город как конгломерат людей, фиксирующих свою жизнь и активность внутри и на пересечении потоков городской инфраструктуры, представляет собой дискурсивное явление и имеет коммуникативно-когнитивную природу. Дискурсивное развитие города отличается внутренней дихотомией. С одной стороны, город сам является производной дискурсивных (когнитивно-коммуникативных) процессов, с другой стороны, городская коммуникативно-когнитивная система формирует дискурсивные пространства и порождает новые дискурсы. Так возникают семантические поля, рождаются новые понятия, формируются новые коннотации и новые интерпретации известных ранее понятий.

Лингвокультурная динамика современного города характеризуется активным развитием межъязыковых контактов в разнообразных сферах человеческой деятельности. Именно в условиях города со свойственными ему интеллектуально-коммуникативными сетями [1. С. 198] языковые и культурные взаимодействия оказывают наиболее заметное

влияние на языковое мышление и концептуальную картину мира языковой личности. При анализе дискурсивных трансформаций урбанизированного пространства актуальным становится описание речевого портрета типичной для современного города билингвальной личности и ее лингвокультурной системы. Лингвокультурная система билингва представляет собой динамичное образование, в котором особое место занимает набор поведенческо-языковых феноменов. Билингв, который коммуницирует в двух лингвокультурах, проявляет в своем речевом поведении различные особенности употребления иноязычных лингвистических и культурологических феноменов: фразеологизмов, прецедентных текстов, языковых вкраплений, антропонимов (имен собственных, прецедентных имен, прозвищ и пр.) и т.д.

Когнитивно-коммуникативный процесс билингвов часто осложняется языковыми барьерами, стереотипами и предрассудками [2. С. 198]. Понимание лингвокультурной системы языковой личности горожанина-билингва становится возможным в дискурсивном контексте посредством разработанной авторами статьи когнитивно-коммуникативной системы координат городского дискурса: «...культурно-специфичным, относящимся к идентичности субъекта, является не сам язык, а особенности его использования для решения разнообразных познавательных и коммуникативных задач в конкретной культурно-языковой среде» [3. С. 24].

В современном городе речь билингва представляет собой неоднородно структурированную композицию, демонстрирующую способность оперировать не только существующим метаязыковым материалом, но и креативным потенциалом языковой системы: приемами языковой игры, эмотивно-экспрессивным потенциалом, пародийным и словотворческим потенциалом, манипуляцией формой и содержанием языковых структур. В дискурсивной практике армянско-русских билингвов «происходит процесс бинарного восприятия в сознании билингва, который сталкивается с двумя культурами – своей и чужой. В этом столкновении формируется бинарная культура личности билингва. Эта бинарность проявляется как в единстве двух культур, так и в их противоречии: тексты (символы) культур (своей и чужой) в сознании билингва противопоставляются друг другу» [4. С. 190]. Все это объясняет необходимость каким-то образом интегрировать метанарративный подход и фразовый режим (языковую игру) для исследования специфики городского билингвизма.

В данном аспекте возникает потребность обращения к языковому сознанию горожан-билингвов. В качестве практической исследовательской базы наиболее целесообразным в данном случае видится анализ восприятия имен в ономастической системе, основанный на реконструкции прагматических установок субъекта речи, в том числе в связи

с дискуссионной проблемой лексического значения онимов [5, 6], поскольку именно онимы представляют собой «своеобразное зеркало концептуальной информации и результатов ментальной деятельности человека» [7. С. 54]. «Культурные доминанты» имен собственных в дискурсивно-семантической системе города функционируют «в единицах номинации в микро- и макроконтекстах как национально-культурный компонент», поэтому их изучение помогает выявить значимые черты определенного этноса и «типа языковой личности» [8. С. 74].

Ономастикон билингвальной личности современного горожанина, в частности армянско-русского билингва, представляющего собой самый распространенный тип билингвальной языковой личности в Армении, до сих пор не был предметом лингвосемантического исследования.

Цель статьи – показать возможности интеграции метанарративного подхода и фразового режима в лингвистике и на этой основе сделать шаг к пониманию дискурсивной специфики билингвальной среды современного армянского города, используя в качестве эмпирического материала результаты дискурс-анализа лингвосемантических признаков прозвищ, смоделированных на основе русских слов и бытующих в речи современных армянско-русских билингвов.

Методология исследования

Авторы разрабатывают новую системную методологию, которая позволит в междисциплинарном ключе изучать городское лингвокультурное пространство в рамках исследовательской модели – системы координат городского дискурса. Предлагаемая исследовательская модель даст возможность изучать город в дискурсивном ключе на пересечении двух научно-методологических плоскостей: лингвистической эпистемологии и теории коммуникации.

Город описывается нами как дискурсивная система, а феномены городской жизни интерпретируются как дискурсивные. Авторы предлагают методологию интерпретации явлений городского дискурса в двух измерениях (осях): интеллектуально-когнитивном (вертикальная ось – «сегментов человеческого знания» [13]) и коммуникативном (горизонтальная ось), где фиксируются состояния обмена и взаимодействия.

Авторы рассматривают город как дискурсивную систему, но не останавливаются на каком-то одном из подходов к пониманию дискурса: собственно лингвистическом [14], психолингвистическом [15] или (пост)структуралистском [13], а используют отдельные положения всех подходов. Дискурс, с одной стороны, понимается как текст, но с другой стороны, любая система социальных практик (и город в том числе), объединенная общей смысловой парадигмой, может быть интерпретирована

как текст и, следовательно, как дискурс. Системными элементами дискурса в таком случае становятся сегменты человеческого (со)знания, выраженные как лингвистическими, так и экстралингвистическими способами. В психолингвистике дискурс, как мы знаем, также характеризуется как выражение рефлексов сознания – индивидуального и (или) общественного [15. С. 215]. Таким образом, мы интерпретируем город как дискурсивную систему (а городскую жизнь – как систему дискурсов), формируемую на пересечении интеллектуальных и коммуникационных переменных. Сам дискурс при этом представляет собой определенную парадигму общественного сознания.

Авторы опираются на методологические положения, обоснованные С.К. Гураль, согласно которым лингвокультурные трансформации имеют контекстно-дискурсивную природу [16], что особенно ярко проявляется в современном двуязычии [17], где познавательные и коммуникативные практики обуславливают и дополняют друг друга в дискурсивном взаимодействии [18]. Идеи С.К. Гураль находят новое применение и используются для изучения функционирования прозвищ в динамике билингвизма в городских пространствах современной Армении.

В статье используются собственно лингвистические методы (лингвистическое наблюдение, структурно-словообразовательный анализ, этимологический анализ); общегуманитарные методы (описательный метод для анализа и классификации прозвищ, который включает в себя сбор фактического материала, наблюдение, классификацию, обобщение и интерпретацию); когнитивные методы (метод реконструкции фоновых знаний, мотивирующих появление прозвищ, моделирование смыслового содержания прозвища как особого формата знаний). В исследовании обретает новое применение метод дискурсивно-семантического анализа [19].

Употребление иноязычных онимов является одной из специфических особенностей дискурса в билингвальном сообществе современного города. Для исследования речи билингвов мы обращаемся к описанию особой дискурсивной категории – прозвищной лексике, в частности к заимствованным из русского языка словам, трансформировавшимся в прозвища в армянской лингвокультурной среде. В данной статье эти прозвища условно называются «русскими» и объединяют языковые единицы, характерные для русского языка и оформленные по русским фонетическим образцам и соотнесенные определенным (часто весьма специфическим) способом с русской культурой и с русским лингвокультурным потенциалом. Более того, к русским прозвищам в данной статье мы, также с некоторой долей условности, причисляем прозвища, заимствованные из европейских языков (английского, немецкого, французского), но через русский лингвокультурный контекст (например, *Фантомас* или *Чутик* – от названия сладостей *Чуна-чупс*).

Авторская методология дискурс-анализа, в основании которой – когнитивно-коммуникативная система координат городского дискурса, позволяет раскрыть когнитивно-коммуникативную основу многих лингвокультурных явлений, в данном случае прозвищ. Мы стремимся показать, что функционирование прозвищ в дискурсивной среде армянского билингвального города, с одной стороны, является продуктом и следствием социальной коммуникации – инструментальных процессов взаимодействия и обмена, с другой стороны, формируется посредством когнитивных факторов и продуцирует новое знание. Эпистемологическая составляющая прозвища как дискурсивного явления состоит в том, что его употребление и понимание обретают смысл только в контексте определенной гносеологической социокультурной оболочки, которой его наделяют акторы коммуникационного процесса. Прозвище – вариация имени, а имя предмета – «арена встречи воспринимающего и воспринимаемого, вернее, познающего и познаваемого» [20. С. 14]. За каждым «русским» прозвищем, распространенным в армянских городах, – определенный пласт знания, которое может сформироваться исключительно в билингвальной коммуникативной среде.

Методика сбора фактического материала. Процедура опроса. При сборе фактического материала мы выделили целевые группы носителей прозвищ, включив в опрос все возрастные категории. Как уже было отмечено, сбор материала проводился методом анкетирования, опроса и прямого наблюдения. Нами были разработаны два варианта анкет для разных целевых групп: молодежи (18–30 лет) и людей старшего возраста (старше 30 лет), чтобы максимально облегчить работу респондентов.

После окончания сбора фактического материала были отсортированы опросные листы. Однако более половины опросников оказались непригодными для анализа, так как либо не были заполнены должным образом, либо содержали отрицательный ответ о наличии прозвища. В итоге нами было собрано 133 прозвищных онима.

Более 70 прозвищ были получены методом включенного наблюдателя и опроса. Респонденты были опрошены путем живого интервью: как мы и предполагали, такая форма ответов в рамках городского дискурса была доминирующей, в то время как нас интересовали его наиболее устойчивые следы.

Обработка материалов опроса. Целью всех использованных методов сбора материала было выявление прозвищ, мотивации и ситуаций их использования, употребление и восприятие прозвищ билингвами, определение устойчивости или подвижности прозвищ. Для целевых групп главным вопросом был первый, направленный на фиксацию прозвища (с указанием ударения) и его подробную мотивацию. Вторым по значимости вопросом являлся тот пункт анкет, в котором указывалась

ситуативность использования прозвищ. Подобная структура опросника позволяет нам считать собранный материал достоверным, и на этом основании мы пришли к выводу, что зафиксированные единицы являются прозвищами, а не апеллятивной лексикой.

Исследование и результаты

Постановка проблемы: возможна ли интеграция парадигм?

Начиная с 1953 г. – момента, когда Л. Витгенштейн опубликовал «Философские исследования» [9], в лингвистике и философии языка сложилась традиция противопоставления двух парадигм: классической метаязыковой [10. С. 131–132] и «фразового режима» [11], именуемого также *sprachspiel* – языковой игрой [9]. Через анализ прозвищ, производных от русских слов, но ставших специфической и самостоятельной частью билингвального дискурса современного армянского города, авторы пытаются показать, что метанарративная и «фразовая» парадигмы не отрицают, а, напротив, могут концептуально дополнять друг друга.

В настоящем исследовании фиксируются многочисленные приемы языковой игры, функционирующие при формировании и использовании прозвищ в городском дискурсе. Эти приемы действуют в рамках системы конвенциональных правил [9], функционирующих в дискурсе билингвального города. Все это действительно подтверждает, что дискурсивные феномены развиваются и, соответственно, должны интерпретироваться в парадигме фразового режима.

Между тем понимание семантики заимствованных из русского языка слов (или принятых в русском языке способов словообразования, характерных, например, для русских отчеств или уменьшительно-ласкательных обозначений), ставших прозвищами в армянском языке, не представляется обоснованным без применения метанарративного метода, в котором один язык предназначается для понимания другого – «объектного» языка [12. С. 72]. Парадигма языковой игры вторгается в метанарративную парадигму парадоксальным образом: мы не всегда можем понять, какой именно язык является «объектным» – интерпретация смыслов происходит конверсионно: от русского к армянскому языку и наоборот.

Так или иначе, сегодня лингвистика выходит на новый уровень, где востребована интеграция, а не противопоставление парадигм. Билингвальный городской дискурс становится в данном случае благодатной почвой для научного поиска.

В рамках поставленной исследовательской проблемы формируется гипотеза: интеграция метанарративной и фразовой парадигм возможна и открывает новые возможности дискурс-анализа. Продуктивный эмпирический материал для подтверждения (или опровержения) этой

гипотезы можно получить посредством изучения прозвищ, образованных от русских словоформ и функционирующих в билингвальном дискурсе современного армянского города. Теоретико-методологической базой исследования может стать разработанная авторами статьи когнитивно-коммуникативная системы координат городского дискурса.

Концептуальная база исследования. В лингвистической парадигме изучения онимов прозвище определяется как вид антропонима: «...дополнительное неофициальное имя, данное человеку окружающими людьми в соответствии с его характерной чертой, сопутствующим его жизни обстоятельством, по какой-либо аналогии, по происхождению и другим мотивам» [21. С. 111].

М.Ю. Стрельцова подчеркивает, что прозвища «обладают следующими категориальными признаками: неофициальность, вторичность, факультативность, экспрессивность, непринужденность, мотивированность» [22. С. 9]. Прозвища являются яркими компонентами экспрессивно-выразительной речи в пространстве билингвального города. Они представляют собой описание поведенческих сценариев городских лингвокультур как сфер формирования определенных стереотипных представлений. Номинация (имянаречение) в данном случае осуществляется горожанином-билингвом, носителем двух лингвокультур – армянской и русской, при этом транслятором стереотипной лингвокультуры является русский язык. В дискурсе современного армянского города прозвища, заимствованные из русской языковой картины мира, с течением времени адаптируются и формируют своеобразную армянско-русскую концептуальную систему, становясь продуктом коллективного опыта. Инкультурация прозвищ в дискурсивное пространство города имеет эпистемологическую природу и происходит только тогда, когда они поддаются осмыслению на основе интерпретации имеющихся лингвокультурных знаний. Предпосылкой для употребления русских прозвищ в лингвистической действительности армянского города является речевая практика билингвов в употреблении языковых средств, которые служат для именованья концептов, генерирующих возникновение прозвищ.

Как уже было отмечено, прозвища выполняют различные функции (номинативную, эмотивно-экспрессивную, информативную), при этом характеризуют как адресата, так и адресанта. Культурный потенциал языковых единиц проявляется в прозвищах весьма выразительно, так как они являются универсальным средством эмоционально-оценочного именованья. Для «прецедентных антропонимов», к которым относятся псевдонимы и прозвища, характерен «культурно-исторический фон мотивировки». Так, например, князь *Юрий Владимирович* получил прозвище «Долгорукий» (от «долгие», т.е. «длинные», руки) из-за своего желания руководить «не только своим, Владимиро-Суздальским, но и другими княжествами Руси» [23. С. 94].

Прозвища заключают в себе особое коннотативное значение, которое обусловлено стереотипными и ассоциативными фоновыми знаниями. При использовании в речи билингвального горожанина русских прозвищ фоновые знания приобретают особое значение. Связь семантики прозвища с экстралингвистическими факторами и лингвокультурной каузальностью ставит результативность коммуникации в прямую зависимость от наличия у коммуникантов соответствующей presupпозиции.

Функционирование прозвищ в речи горожан – армянско-русских билингвов – непосредственно связывается с их метаязыковым сознанием и выражается в выборе тех или иных словоформ, в соблюдении или нарушении норм их употребления. Можно сказать, что происходит обратная лингвокультурная интерференция – проникновение в билингвальную речь жителя армянского города стереотипного миропонимания культуры русской действительности. В результате такого рода дискурсивных трансформаций реализуется перенос как языковых, так и внеязыковых элементов культуры, а прозвища, таким образом, аккумулируют лингвокультурный опыт носителей данных лексических единиц.

Процедура исследования и анализ результатов. Проанализированные в рамках данной статьи прозвища были получены методами анкетирования, опроса и включенного наблюдения, проведенных среди жителей ряда городов Армении (Ереван; города Армавирской области: Армавир, Эчмиадзин (Вагаршапат); Лорийской и Таушской областей: Ванадзор, Дилижан, Степанаван, Спитак, Ташир; Гехаркуникской области: Чамбарак). В результате нами была составлена картотека из более 200 лексических единиц.

Существуют различные классификации прозвищ: 1) собственно лингвистические (семантические, структурные и словообразовательные) [24]; 2) функциональные (например, распределение прозвищ по критерию их функционирования в разных возрастных группах [25]); 3) территориальные (прозвища, бытующие в разных городах и регионах [26, 27]). Авторы интегрируют классификации первого и третьего типов. Так, при анализе русских прозвищ, функционирующих в речи горожан – армянско-русских билингвов, авторы опирались на выявление способов номинации и мотивационной модели. Дискурсивно-семантический анализ позволил выделить две большие группы распространенных в армянских городах прозвищ:

1) прозвища, образованные от имен собственных, – отантропонимические (отфамильные, отыменные и отпатронимные) прозвища, представляющие собой разные модификации официального имени носителя прозвища. Городские прозвища данного типа характеризуются переходной природой – от имен собственных к именам нарицательным [28], представляя собой модификации паспортного имени;

2) прозвища, сформированные на основе идентификационных ассоциативных и характерологических признаков.

Детальное деление прозвищ на подгруппы будет проводиться по ходу анализа отобранного нами материала.

Отантропонимические городские прозвища. Отфамильные прозвища. В анализируемых единицах фамилия – опорный знак, за счет которой создается прозвище-образ. В данной группе нами отмечены прозвища, которые были созданы путем усечения основы – дериваты фамилий, имеющие ассоциативную связь с апеллятивной лексикой. Например: *Садó* – от фамилии *Садовский*, *Брут* – от фамилии *Брутян*, *Князь* – от фамилии *Князян*; усечения с фонетическими трансформациями (в некоторых случаях с прибавлением продуктивных и оценочных суффиксов *-ик/-чик*, что дополняет сферу функционирования прозвища), отражающими языковую игру и восходящими к ассоциативным связям с апеллятивной лексемой: *Шайба* – от фамилии *Шахбазян*, *Коза* – от фамилии *Казарян*, *Котик* – от фамилии *Костандян*. Отмечено также образование отфамильных прозвищ по созвучию звуковых комплексов и с частичной заменой звуков, в основе которых лежат аудиальные ассоциации: *Ельцин* – от фамилии *Яцин*, *Асетрина* – от фамилии *Асатрян*. При образовании данных прозвищ билингв проявляет умения словесного творчества и способность к языковой игре. Были зафиксированы случаи образования отфамильных прозвищ путем усечения армянского фамильного форманта *-ян* и прибавления русского фамильного форманта *-ов*: *Жамгаров* – от *Жамгарян*, *Арзуманов* – от *Арзуманян*, *Туманов* – от *Туманян*, *Саркисов* – от *Саркисян* и др.; по типу отчества с прибавлением разговорного суффикса русских отчеств *-ыч/-ич*, но с отсылкой не к отчеству, а к фамилии: *Арустамыч* – от фамилии *Арустамян*, *Акопыч* – от фамилии *Акопян*, *Григорич* – от фамилии *Григорян* и др. Интересным при использовании прозвища *Арустамыч* является то, что оно применяется с гендерной заменой, т.е. носителем данного прозвища является женщина.

Отыменные прозвища. Исходя из анализируемого материала, можно выделить следующие отыменные прозвища: вторичные имена, которые получаются в результате усечения основы и фонетической трансформации основного имени, что создает ассоциацию с апеллятивом: *Тигр* – *Тигран*, *Котик* – *Константин*, *Еж* – *Сережа*. Городские прозвища, которые были созданы путем метонимической или паронимической трансформации основы имени, также приобретают характер языковой игры: *Серый* – *Сережа*, *Амина-Кислота* – *Алина*. При образовании данных прозвищ, естественно, имеет место индивидуально-оказиональное словотворчество. Иногда при образовании отыменных прозвищ армянско-русские билингвы используют более сложные ассоциативные связи, переосмысления, лежащие в основе метонимических переносов:

Луна (параллельный вариант – *Планета*) *Лимонадовна* – от *Венера Серобовна* (*Серобовна* переосмысливается как *Сироповна*). В данном случае в качестве прозвища используется апеллятив, который входит в ту же лексико-семантическую группу, что и личное имя: происходит перенос семантического значения на основе смежности. Разного рода ассоциации лежат в основе таких производных от имени *Светлана* прозвищ, как *Светик-Семицветик* – *Цветана* – *Цветок*. При создании первых двух прозвищ применяется существующая лексическая модель – прецедентное имя, а прозвище *Цветок* образовано в результате фонетической ассоциации: краткая форма имени *Светлана* – *Света* имеет фонетическое совпадение с существительным «цвет» в значении «цветок». По этой же модели были образованы прозвища *Сóвет*, *Сметана* от имени *Светлана*; *Нóтар* (разговорный вариант слова *нотариус*) от *Нара*. Здесь можно проследить также фонетические диглоссивные изменения, характерные для языковой ситуации в городах Армении.

Несколько прозвищ было образовано путем замены родных или иноязычных заимствованных имен/фамилий русскими эквивалентами: *Сильвер* – *Серебро*, *Виктория* – *Победа*, *Лусине* («*луйс*» в переводе с армянского означает «свет») – *Светлана*, *Вард* – *Роза*, *Консулян* («*юпатос*» в переводе с армянского – «консул») – *Юпатосян*, *Арутюнян* («*артюн*» в переводе с армянского – «вознесение») – *Вознесенская* и др.

В пространстве современного города в речи армянско-русских билингвов бытует также множество модификаций личного имени – деминутивы, которые создаются путем прибавления к усеченной основе имени русских словообразующих формантов -к; -ик; -л; -ок; -ш-к; -с-ик; -о-чк и других: *Ирок*, *Сашок*, *Лизок*, *Ленка*, *Светка*, *Светик*, *Лёвик*, *Стелка*, *Анешка*, *Карик*, *Вовочка*, *Вовчик*, *Инусик*, *Инуля* и др. Однако данные образования в разряде прозвищ мы не рассматриваем подробно за исключением случаев, когда они привносят добавочную семантическую коннотацию.

Отпатронимные прозвища. Обращение по отчеству является типичной славянской традицией и не принято в армянской языковой действительности. Данные антропонимы зачастую могут употребляться отдельно. Однако в городском армянско-русском билингвальном дискурсе много прозвищ, которые были созданы на основе отчеств. Множество онимов, образованных от разговорной (краткой) формы самого отчества с суффиксом *-ич/-ыч*, впоследствии закрепились в речи как прозвища: *Сергеич*, *Давыдыч*, *Самвелыч*, *Кипроныч*, *Мурадыч*, *Георгич*, *Арменакич*, *Арамыч*, *Кареныч* и пр. Зафиксировано одно прозвище, которое было создано по типу отчеств, но от имени бабушки носителя: *Викторич* – *Виктория*. В данном подтипе интересным является прозвище *Сергеич*, данное женщине с гендерной заменой, что является своеобразным отраже-

нием внутренних качеств носителя прозвища – решительности и смелости. Прозвище *Дангратыч* от отчества *Багратыч* образовалось по возможной паронимической звуковой ассоциации от апеллятива *домкрат*. Того же человека прозвали *Грязь Багратыч*. Данное прозвище выявляет особенности характера его носителя. Мотивировкой для именованного носителя прозвища стал его плохой характер и «нечестные» поступки по отношению к другим.

Городские прозвища, сформированные на основе идентификационных ассоциативных и характерологических признаков. По идентификационным ассоциативным и характерологическим признакам собранный нами материал можно распределить по нескольким мотивационным моделям.

«Внешне мотивированные» городские прозвища-идентификаторы. Самая большая группа идентификаторов объединяет городские прозвища, указывающие на физические признаки носителя, телосложение, внешний облик, сходства с известными лицами (ассоциация с прецедентными именами). В этой группе прозвищ встречаются как прямые, так и косвенные номинации (онимизация на основе метонимического и метафорического переноса). В прямых номинациях признак эксплицируется через семантику апеллятива-аллюзии: *Курносая* – со вздернутым вверх носом (эта форма носа не идентифицирует армян); *Щекастик* – девушка с пухлыми щеками; *Панк* – по причёске в стиле панк, *Кука* – красивая девушка, похожая на куклу, *Карпуз(ик)* – распространенное прозвище в Армении, которое дается людям невысокого роста с округлыми формами, а вариант прозвища с суффиксом *-ик* употребляется при обозначении маленьких детей такого же телосложения; *Красавчик* – также распространенное прозвище, которое дается внешне симпатичным и красивым парням; *Фигур* («фигур») – армянский диглоссивный вариант русского слова «фигура») – мужчина со спортивной фигурой; *Стесняшка* – прозвище стеснительной, необщительной девушки; *Молоко* – дается светлокожим и веснушчатым людям как мужского, так и женского пола; *Чёрни* – прозвище мужчин со смуглой кожей; *Бистри* – прозвище быстрого в движениях человека; *Шрам* – носитель получил данное прозвище из-за шрама на лице; *Гарбати* – имеющий горб; *Смугли* (*Смуглянка* – с ассоциативной отсылкой к фильму «В бой идут одни старики», *Смугляночка*) – давалось людям по цвету кожи. В данных идентификаторах – прямых номинациях – характеризующая сема находится в центре лексического значения апеллятива.

В этой группе основу формирования многих прозвищных наименований составляют различные лексико-семантические переносы – метонимические, метафорические и по типу синекдохи. Онимизация про-

исходит на основе детальной внешней характеристики человека. В основе таких переносов лежат более сложные ассоциации при замене апеллятива, к которому восходит связанное с ним по смыслу прозвище.

Одной из примечательных особенностей внешности, которая часто реализуется в прозвищах, является *прическа* и все, что связано с *волосами*: *Ёж(ик)*, *Щетка* – прозвища мужчин с короткими, стоящими торчком волосами, похожими на щетину, щетку; *Рыжий(-ая)*, *Рыжик*, *Рыжбó* – прозвища даются людям с рыжим или русым цветом волос. Прозвище *Одуван (Одуванчик)* дается мужчинам/женщинам с пышной шевелюрой; *Бак* – мужчина, который носит бакенбарды в то время, как они уже давно не в моде. Пышные волосы или, наоборот, отсутствие волос также рождает экспрессивные прозвища: *Кудряшкой Сью* называют девушку с кудрявыми или завитыми волосами по имени героини одноименной кинокомедии. Традиционным является прозвище *Фантомас* (вариант – *Фанто*) – дается представителям мужского пола с полным отсутствием волос по имени главного героя французских комедий 1960-х гг.

Другие внешние признаки, в частности рост, также становятся предметом онимизации. В этих прозвищах может присутствовать дополнительная сема, подчеркивающая либо худобу, либо полноту: *Багет* – дается мужчинам высокого и худого телосложения; *Чупик* (от названия конфет на палочке Чупа-чупс) – прозвище худого мужчины высокого роста и с большой головой; *Мурзбó* (от *Мурзик*, клички, которой, по убеждению армян, в русской культуре нарекаются не только кошки, но и собаки) употребляется в армянско-русской билингвальной речи с фонетико-диглоссивной особенностью произношения: дается мужчинам маленького роста, внешне чем-то напоминающих собак или кошек; *Глобус* – толстый мужчина маленького роста; *Килька* – прозвище худых мужчин субтильного телосложения; *Каблбó* (от слова «каблук») – диглоссивный фонетический вариант онимизации в билингвальной дискурсивной практике) – прозвище мужчины невысокого роста, который носил обувь на высокой подошве, чтобы казаться выше; *Мелкая* – прозвище женщин, которое дается за маленький рост и миниатюрные формы.

Особенности телосложения и отдельных частей тела не менее активно участвуют в формировании прозвищ, восходящих к разным апеллятивам. Отношение к людям того или иного телосложения выражается в выборе апеллятивной лексики, который становится основой для прозвищ. Так, «пышные формы» служат активной базой онимизации, производной от названий хлебулочных изделий: *Булки*, *Бублик*, *Пышка* – прозвища, которые даются женщинам, обладающим дородной фигурой; *Понч* (от «пончик»), *Пончик* – прозвище «упитанных» мужчин. Ср., в Большом словаре русских прозвищ *Пончик* определяется как «прозвище полного человека небольшого роста» [29. С. 447]. В данной подгруппе встречается прозвище, образованное путем аббревиации: *Пушко* – от

слов «пушистый и косой» (во всяком случае, именно такое объяснение дает информант). Худое телосложение стало мотивировкой образования следующих прозвищ: *Скелет*, *Кощей*, *Килька*. Интересно происхождение прозвища *Малёк*, которое принадлежит женщине миниатюрного телосложения с походкой, напоминающей плавание рыбы. Однако это прозвище изначально имело армянское происхождение *Дзук* («рыба»), которое с течением времени было «переименовано» на *Малёк* – маленькая рыба, недавно вышедшая из икринки. В прозвищах мужчин *Мишка*, *Мальши* лексическое значение включает семы «маленький», «косопалый», «округлые формы», что прямо указывает на существенные признаки исходного значения апеллиатива. Такими прямыми ассоциациями, мотивированными апеллиативом в его основном значении, обладают прозвища *Капелька*, *Хрусталь*. Каждый сразу же сможет соотнести данные прозвища с красивой и хрупкой женщиной.

Прозвищные наименования включают также оценку отдельных частей тела человека: лицо, нос, ноги и др. Мотивацией «прозвищенаречения» в армянском городе могут стать как маленькие, так и слишком большие *глаза*. *Китаёза*, *Узбек*, *Узкоглазик* – прозвища, которые даются владельцам узких глаз, а *Глазастик*, *Глазок* – наоборот, обладателям слишком больших глаз. Форма *лица* также мотивирует появление прозвища: прозвище *Мрдó* (от «морда») обычно дается мужчинам с вытянутым лицом. Интерес представляют прозвища *Герцо*, *Герцогиня*, мотивировкой которых является маленькая родинка над губой. Эти два прозвища имеют стереотипно-ассоциативный характер, в основе которого – ассоциация с герцогиней Сассекской Меган Маркл. Необычный овал лица зафиксирован в прозвище *Детерминант*, которое было дано преподавателю с грубыми чертами лица и «квадратным» лицом. Можно сказать, что любая особенность внешности может стать базой для образования прозвищ: *Хрюша*, *Клубника* (по форме носа); *Зно* (от марки автомобиля «Запорожец») – прозвище девушки с кривыми ногами, правда, здесь отсутствует словообразовательное окончание женского рода -а; *Ушастик*, *Ушанка*, *Чебурашка* (по форме ушей); *Утка*, *Пингвин* (по походке).

Некоторые прозвища, характеризующие особенности внешности человека, были построены по принципу энантиосемии: *Худой* было дано очень толстому человеку; *Смугли* – белокожему мужчине; *Снегурочка* – некрасивой женщине; *Дюймовочка* – высокой девушке.

Интересными, на наш взгляд, являются прозвища *Наташа*, *Аленушка* и *Иван*, которые были образованы от русских имен собственных (по смыслу они не являются отыменными), но с гендерной заменой. Женским именем был назван мужчина, а мужским – женщина. Эти прозвища не только отражают внешние отличительные черты носителей, но и вызывают определенные ассоциации с людьми славянской внешности.

Яркой характеризующей семей и ассоциативным характером обладают прозвища *Чудó* и *Особик*, которые были даны людям с анатомическими отклонениями и особенной внешностью. Во втором случае особо следует отметить яркую эмоциональную окраску прозвища, достигаемую посредством субстантивации за счет присоединения формообразующего суффикса *-ик*, «общеобразовательной» единицы, с помощью которой описывается, в первую очередь, «лицо по каким-либо свойствам или склонностям характера, по физиологическим характеристикам или психическому складу, по болезням (дальтоник, диабетик, малярик, меланхолик, неврастеник, паралистик, ревматик и т.п.)» [30. С. 871].

Среди внешне мотивированных прозвищ были зафиксированы «двойные прозвища», или «прозвища для двоих», в которых эксплицируются параллельные значения. Прозвища *Гном* и *Кактус*; *Чук* и *Гек* были даны двум друзьям, которые отсылают нас к героям одноименного рассказа А. Гайдара; *Черная Туча* и *Ясное Небо* – прозвища друзей, которые внешне были очень разные: *Черная Туча* – мужчина со смуглой кожей и хмурым видом, а *Ясное Небо* – со светлой кожей, светлыми волосами, голубыми глазами и улыбчивым лицом. Прозвище *Корж* и *Борц* было дано отцу и сыну, которые дополняли друг друга.

Дифференцирующими признаками для образования городских прозвищ могут стать *запах*, исходящий от человека, и *манера речи*. Речь и запах, хотя и с некоторой оговоркой, мы также относим к прозвищам, идентифицирующим внешние характеристики человека.

Трап – характеристика носителя неприятного запаха; *Розочка*, *Пышка* – наоборот, женщина, которая всегда благоухает. Особенности речи именуемого отражены в городских прозвищах *Трактор*, *Крикун*, *Балабол(ка)*, *Барабан*, *Шептун*, *Сюська* – эти прозвища имеют характеризующую сему и несут ассоциацию с признаком апеллиатива.

Профессия, род деятельности, увлечения и хобби как мотивировка городских прозвищ-идентификаторов. По названию профессии были созданы следующие прозвища: *Хирург*, *Летчик*, *Генерал* (*генерал по званию*), *Полковник* (с ироническим оттенком – служил в армии и мечтал получить звание); по роду деятельности: *Латун* (занимался скупкой латунного лома), *Мастер* (умелый специалист), *Тавот* – занимался починкой машин, продавал запчасти, данное прозвище было дано с дополнительной семой «смуглой кожи»; прозвище *Апасни(й)* (с армянским диглоссивным вариантом произношения) дано боксеру, который «был опасен» и которого все остерегались. Характеризующая сема апеллиатива «киллер» – человек, совершающий убийство, – в значении прозвища метафорична, так как прозвище *Киллер* получил водитель автобуса, который неоднократно превышал скорость и нарушал правила дорожного движения. В городах Армении были зафиксированы также прозвища на основе бизнеса, которым владел его носитель: *Цемент*, *Песок* (бизнес

сахарного песка) и др. В данных примерах очевидно наличие в составе прозвищного наименования смысловой нагрузки апеллятива.

Увлечения, привычки и хобби носителей также становятся базой для формирования поведенческих прозвищ и отражены в следующих онимах: *Кучин* (любил слушать песни Ивана Кучина), *Дымó* (часто исполнял песню Боки (Бориса Давидяна) «Дым от сигареты»), *Блот* (превосходно играл в карточную игру «Белот»), *Корпус* (во время игры в футбол хорошо прикрывал мяч корпусом).

Городские прозвища-идентификаторы, мотивированные стилем поведения из носителя. Определяющим дифференцирующим признаком прозвища могут быть предпочитаемый стиль одежды, любимые слова, привычки. В дискурсивной практике армянско-русских билингвов были зафиксированы такие прозвища, как: *Шортик* (от «шортики» – армянский диглоссивный грамматический вариант образования и произношения) – девушка, которая любила носить шорты во все времена года; *Цилó* (от «цилиндр») – мужчина, который любил носить высокие шляпы с плоским верхом; *Колбас(a)* (с армянским диглоссивным произношением [калбас]) – любил колбасу и ел ее в неимоверном количестве; *Гельбари* (от «гербарий» – с дополнительной фонетической трансформацией) – в детстве часто собирал цветы; *Папирос(a)* – постоянно просил табачные изделия у других; *Вчёмик* – прозвище учителя черчения, который имеет привычку употреблять фразу «В чем дело?»; в данной категории также присутствуют двойные прозвища: *Чип и Дейл* – сестры, которые любят принимать участие в жизни других людей, даже если их об этом не просят. Данные онимы образованы по типу метонимии, лишь одно из зафиксированных прозвищ имеет метафорическое образование: *Чайник* – девушка, любившая стоять подбоченившись.

В прозвищном ономастиконе информантов можно выделить идентификаторы, которые были даны **ситуативно**. *Чук* – у него первым в городе был снегокат «Чук и Гек»; *Клапан* – все время жаловался, что у него клапан сердца плохо работает; *Пятьдесят три* с произношением [пис'аттри] – человек, получивший данное прозвище, храпел как грузовая машина ГАЗ-53; *Краз* – у носителя данного прозвища однажды за городом сломалась машина, он позвонил друзьям, чтобы они забрали его с трассы, а ориентиром назвал стоящий на обочине неисправный грузовой автомобиль КраЗ; *Солнышко* – во время мероприятия-праздника Масленицы исполняла роль Весны; *Снайпер* – после Великой Отечественной войны рассказывал, что убил более ста немцев; *Братуха* – со слов носителя прозвища, так его окрестил представитель уголовного мира в Краснодаре; *Осколка* – герой Карабахской войны, у которого все тело было в осколочных ранениях; *Братó* – в семье рождались одни девочки, после рождения брата сестры стали называть его Брато; *Дедó* – за мальчиком присматривал дедушка, водил в школу, опекал, во дворе

мальчика стали называть Дедо; *Хохол* – служил в Советской армии на территории Украины. Интересным с точки зрения происхождения является прозвище *Соратник*. Во время одной телепередачи Ваню Сирадегян (армянский политический деятель, ближайший сподвижник первого президента Армении Л. Тер-Петросяна) рассказал историю происхождения данного прозвища: когда И.Ф. Паскевич-Эриванский в первый раз приехал в Армению, ему помог найти дорогу один армянин, которого Паскевич прозвал *соратником*. После этого случая в Армении всех тех, кто помогает высокопоставленным должностным лицам, называют Соратником.

Городские прозвища, сформированные по типу социальной и территориальной принадлежности. Пресуппозитивная информация о **социальной оценке** идентифицируемого также становится мотивантом для создания таких прозвищ, как *Профессор*, *Умник* – очень умный, начитанный человек (может даваться также с иронией, по принципу энантиосемии); *Князь*, *Цар(ь)* – даются очень богатым людям; *Бомж*, *Экóном* – наоборот, живущим по формуле «экономии», простой, небогатой жизнью. Ср.: В Большом словаре русских прозвищ «Профессор – 1. Прозвище человека, обладающего энциклопедическими знаниями» [29. С. 457]. Все эти прозвищные наименования по своему происхождению имеют метонимические соотношения с прямым апеллятивом.

Название **территории, места жительства** также может привести к образованию прозвища: *Чкалов (выходец из села Чкалов Лорийского региона Армении)*; *Киров* (от прежнего названия города Ванадзора – Кировакан; *Красный* (от прежнего названия города Чамбарак – Красносельск). Особую «территориальную» окраску получает прозвище *Крыш(а)*. Данное прозвище идентифицирует человека, живущего на последнем этаже.

Собранная нами картотека прозвищ позволяет установить, что внутренняя форма данных лексических единиц гораздо шире его мотивированности, так как один идентификатор может объединять в себе не одно, а ряд признаков. Одно и то же прозвище может репрезентировать разные когнитивные уровни и привести к образованию омонимичных прозвищ. Ср.: прозвище *Коза*, с одной стороны, восходит к фамильной антрополоксемке Казарян, с другой – к «несообразительному» животному со специфической бородкой. Прозвище *Молокан* может даваться человеку за молоканский говор (в Армении молоканские поселения – не редкость), а может – за голубые глаза и славянскую внешность; *Кексик* – за «сдобную» внешность, округлые формы или за запах выпечки; *Кобра* – за хмурый вид и очки в роговой оправе и за «змеиный» характер. Прозвище *Зуб* может носить врач-стоматолог или человек со вставленным золотым зубом; ср. в Большом словаре русских прозвищ: «Зуб – студент стоматологического факультета» [29. С. 238].

Прозвища, ассоциируемые с прецедентным именем. Большую группу прозвищ по идентификационным ассоциативным и характерологическим признакам составляют прозвища, основанные на ассоциации с прецедентным именем. При переходе собственного имени в разряд прецедентных «происходит генерализация характеристик того “культурного предмета”, на который оно указывает; последний начинает восприниматься как типичный, выступает как эталон, образец свойств, присутствующих целой группе объектов, но не теряет при этом своей индивидуальности» [25. С. 77].

При образовании городских прозвищ часто применяются лексические модели прецедентных имен. Прозвища, мотивированные теми или иными личностями, известными в русскоязычном культурном пространстве, базируются на разных свойствах именуемого (внешность, характер, одежда, род занятий и пр.) и отражают идентификационные свойства человека, которые стали прототипами для их создания.

В дискурсивной практике билингов наиболее распространены мотивационными моделями образования прозвищ становятся ассоциации с историческими лицами, героями кинофильмов и мультфильмов, телепрограмм, художественными образами. Употребление прецедентных имен как мотив образования прозвищ позволяет воссоздать характерные приметы внешнего облика и внутреннего мира данных лингвокультурем. Прецедентные имена можно считать проявлением высокой степени лингвокультурных проявлений речевого репертуара армянско-русских билингов, который требует широкого лингвострановедческого фонда знаний.

Устойчивые ассоциации с **внешними признаками**, стоящими за прототипами – прецедентными именами, в армянских городах стали основой для создания следующих прозвищ: *Путин, Ельцин, Горбачев, Чапаев, Ленин, Мичурин, Гагарин, Рейган* (исторические лица); *Вицин, Никулин, Шурик, Капитан Тенкеш, Рон* (от имени *Рональда* из кинофильмов о «*Гарри Поттере*»), *Кинг-Конг, Кудряшка Сью, Тарзан* (герои кинофильмов); *Колобок, Кощей (Кащей), Домик Бабы-Яги* (за неопрятность); *Дюймовочка (Дюймовка), Крыска-Лариска, Шапо* (от *Шапокляк* – за внешнее сходство и характер); *Кузя, Пух* (от *Винни-Пуха*), *Фунтик* (также трансформированный диглоссивный вариант *Швуитик*), *Чебурашки* (двойное прозвище двойняшек с большими ушами) – герои сказок и мультфильмов; *Пушко* (от фамилии *Пушкин*), *Телепузик* (телепрограмма). Ср. Дюймовочка в Большом словаре русских прозвищ: «1. Прозвище красивой девушки маленького роста. 2. Миниатюрная молодая и стройная учительница» [29. С. 210].

Общий **типаж** (характер, манера и пр.) прецедентных имен также может служить мотивантом возникновения прозвищ-идентификторов: *Жирик* (от фамилии *Жириновский*), *Сталин*; *Огурцов* (от фамилии героя

из кинофильма «Карнавальная ночь»), Геббельс (от фамилии одиозного немецкого политика и пропагандиста из кинофильма «Семнадцать мгновений весны»), Клосс (от фамилии разведчика из кинофильма «Ставка больше, чем жизнь»), Леди Макбет Кировоаканского уезда (трансформированный вариант названия повести Н. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда»), Штирлиц (от фамилии советского разведчика штабс-капитана СС из кинофильма «Семнадцать мгновений весны») – так прозвали мужчину, который постоянно ходил в черных высоких сапогах и носил черный длинный плащ.

Как можно заметить из примеров, прецедентные феномены – мотивемы прозвищ – отражают общность лингвокультурного опыта, сформированного в городском пространстве.

К наиболее специфичным «билингвальным» прозвищным образованиям можно отнести произзвища *Апуш кин* и *Януковна*. Эти два прозвища аккумулируют «языковые формулы двух языковых систем, двух лингвокультур» [31. С. 12], каждая из которых влияет на их образование. Данные прозвища свидетельствуют о творческом потенциале и языковой изобретательности городских билингов, и эти прозвища следует отнести к особой подгруппе городских прозвищ – **билингвально-мотивированной**. История возникновения прозвища *Апуш кин* такова: во время посиделок друзей, когда все называли свои увлечения, одна девушка сказала, что любит читать произведения А. Пушкина (она произнесла инициал и фамилию поэта как одно слово), после чего ее стали называть *Апуш кин*. Слово «апуш» в армянском языке имеет значение «идиот», а «кин» – «женщина». Таким образом, ее прозвище можно перевести на русский язык как «идиотка-женщина». Второе прозвище – *Януковна* – также восходит к армянской апеллятивной лексике, мотивантом для возникновения которого послужил армянский фразеологизм «յիւր ւրիշ» [yənə tarac] со значением «тронутая умом» или «лишенная ума». Данное прозвище было образовано по типу русских отчеств при помощи армянского корня с прибавлением русского словообразующего форманта «-овна». Эти два прозвища образовались в результате межъязыковой паронимической ассоциации и носят характер языковой игры, при этом большую роль приобретает также созвучие, т.е. аудиальная ассоциация. Примеры анализа подобных прозвищ ярче всего иллюстрируют интеграцию якобы несовместимых метанарративного подхода и фразового режима.

Заключение

В динамике городского дискурса прозвища выполняют роль лингвокультурных интенций и своеобразного языкового отображения куль-

турных символов. Семантика городских прозвищ обусловлена фоновыми знаниями горожан и стереотипными представлениями, формирующимися в дискурсивной среде современного города.

Логика исследования антропонимов показывает, что прозвище, рождающееся и функционирующее в условиях города, становится отображением смысло-вербальных кодов. Городские прозвища, как и другие имена собственные, аккумулируют и транслируют информацию о культуре, знаниях, опыте, стереотипах, оценках, формируемых в дискурсе города. Прозвища, таким образом, образуют пласт окказиональных лексических единиц, так как их семантика коннотирует дополнительную информацию пресуппозитивного интерпретирующего характера. Прозвища как продукт языковой изобретательности и языковой игры выступают в качестве лексики открытого класса, склонной к постоянному пополнению новыми единицами. При образовании прозвищ, как можно было заметить из примеров, городскими билингвами используются всевозможные языковые средства как лексико-грамматического, так и культурно-выразительного характера. Можно сделать вывод, что языковая игра и изобретательность – ингерентная часть билингвального городского дискурса – свидетельствуют о высоком уровне языковой компетенции (грамматиконе, лексиконе и прагматиконе), а также о творческом и лингвокреативном потенциале билингвальных горожан. Таким образом, лиотаровский фразовый режим действительно можно считать основой понимания алгоритмов разветвления городских дискурсивных практик.

В то же время мы не можем игнорировать и метанарративную методологию. Русские прозвища в армянском городском городе не могут быть проанализированы вне метаязыковых приемов. Билингвальная среда современного города познается путем понимания одного языка через другой. Так, характер грамматикона речи двуязычного горожанина определяет выбор способов словопроизводства и модификации в целом, так как изучаемый тип прозвищ имеет морфемное членение русского слова. При этом лингвокогнитивный уровень функционирования прозвища выражается в выборе обобщенных понятий, апеллятивной лексики, концептов, идей и соответствующих им прозвищ, которые отражают структуру мировосприятия, т.е. тезаурус армяно-русского билингва.

Многие основы отмеченных нами прозвищ семантически и формально мотивированы апеллятивной лексикой, которая в культурной традиции русского народа коннотируются устоявшимися в лингвокультурной памяти когнициями, для других же прозвищ в качестве основ-конкретизаторов выступают имена личные. Метаязыковые трансформации имеют специфический характер. Процесс образования городских прозвищ в некоторых случаях сопровождается семантической и структурной адаптацией: билингв изменяет прозвища по моделям армянского

языка. В то же время в речи двуязычных горожан прослеживаются фонетические и грамматические особенности армянского языка, адаптация к его звуковой и морфологической системе. В русском языке сильные фонетические позиции противопоставляются слабым, а в армянском языке такого противопоставления нет. В русском языке ударение может быть на любом слоге фонетического слова, а в армянском языке оно реализуется только на последнем слоге и не имеет смыслоразличительной функции. Эти отличия фиксируются при адаптации прозвища к строю армянского языка. Например: изменение места ударения (*Чудó, Пушкó*), опущение конечного согласного звука (*Красн[и], Черн[и]*) или комбинаторные изменения согласных (*Данграт*), своеобразное усечение слова, которое характерно для образования армянских коротких имен с конечным ударным «ó» (*Чудó, Пушкó*) и др. Несмотря на то что данные прозвища, образованные от русских слов, в той или иной степени интегрированы в армянский разговорный язык, тем не менее, они продолжают сохранять лингвокультурные коды и традиции именования русского языка.

В плане мотивации русские прозвища речи армяно-русских билингвов укладываются в известные в ономастической науке классификации, рамки которых можно расширить с учетом билингвального языкового и творческого потенциала опять же за счет интегрирования метаязыковой методологии и методологии фразового режима: 1) прозвища, употребляемые как прямые заимствования; 2) прозвища, адаптированные и приспособленные к языковой системе заимствующего языка; 3) эрративные лингвокреативные образования на основе двух лингвокультур.

Таким образом, на основе изучения городского дискурса посредством интеллектуально-коммуникационной системы координат авторы сделали попытку «примирить» (пост)структуралистские (Ж.-Ф. Лиотар, М. Фуко и др.) и метанарративные теории, показав возможности развития идеи «культуры и цивилизации» применительно к дискурсивному анализу города и понять, могут ли на городской (массово-цивилизационной) почве сохранять себя этно- и лингвокультурные общинности, и, более того, могут ли возникать и развиваться в нашу эпоху новые культуры и диалекты, или же городская цивилизация неминуемо ведет к культурному, и, следовательно, к дискурсивному (интеллектуально-коммуникативному) универсализму и стандартизации общественного сознания.

На примере городских русских прозвищ в билингвизме армянского города авторы показали, что в эпоху массовой городской цивилизации, тем не менее, формируются новые самобытные дискурсивные поля, созданные по новым лингвокультурным образцам. Интерпретация динамики этих полей посредством применения исследовательской модели – когнитивно-коммуникативной системы координат городского

дискурса – показывает, каким образом новый социально-коммуникативный контекст развивается в генезисе нового знания на фоне осмысления взаимопроникновения двух культур: собственной (армянской) и заимствованной (русской) лингвокультуры. Такое осмысление становится возможным за счет интеграции двух парадигм. «Языковая игра», продолжая набирать обороты, вопреки прогнозу, не стала причиной «краха великого нарратива»: оба подхода сегодня формируют новую методологию лингвокультурного поиска.

Список источников

1. *Савченко И.А., Козлова Ю.В.* «Право на свой город»: проект эпистемологической урбанистики // Эпистемология и философия науки. 2022. Т. 59, № 3. С. 185–201.
2. *Савченко И.А., Алоян Ж.Л., Барсесян С.С.* Русский язык в современной Армении: элементы компаративного обучения // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 483. С. 195–208.
3. *Герман Н.Ф.* Языковые параметры лингвокультурной идентичности субъекта современной межкультурной коммуникации // Лингвистические аспекты исследования идентичности личности в изменяющемся мире. Челябинск, 2012. С. 8–43.
4. *Савченко И.А., Барсесян С.С.* Билингвизм как феномен транскультурной коммуникации в процессе преподавания иностранного языка // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 463. С. 188–195.
5. *Иванцова Е.В.* Концепция ономастикона диалектной языковой личности: лексикографический проект // Вопросы ономастики. 2015. № 2 (19). С. 156–170.
6. *Голев Н.Д., Дмитриева Л.М.* Единство онтологического и ментального бытия топонимической системы (к проблематике когнитивной топонимики) // Вопросы ономастики. 2008. № 5. С. 5–18.
7. *Родина Н.А.* Ономастическая составляющая языковой личности российского военнослужащего // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2021. № 1. С. 51–60.
8. *Катермина В.В.* Личное имя собственное: национально-культурные особенности функционирования (на материале русского и английского языков) : дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 1998.
9. *Витгенштейн Л.* Философские исследования. М. : АСТ, 2018. 352 с.
10. *Барт Р.* Литература и метаязык // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1994. С. 131–132.
11. *Lyotard J.F.* Discourse, Figure. 1-st ed. UMN Twin Cities, the U of M : Univ Of Minnesota Press, 2011. 512 p.
12. *Садовский В.Н.* Основания общей теории систем: Логико-методологический анализ. М. : Наука, 1974. 276 с.
13. *Фуко М.* Порядок дискурса. Лекция / пер. С.В. Табачниковой // Гуманитарный портал. URL: gtmarket.ru/library/articles/777?ysclid=lh86zpl97457627557
14. *Бенвенист Э.* Общая лингвистика. 2-е изд., стер. М. : УРСС, 2002. 446 с.
15. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. 5-е изд. М. : Лабиринт, 1999. 350 с.
16. *Гураль С.К., Антонова Е.С.* Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск, 2009. 176 с.
17. *Сулейманова Г.А., Гураль С.К.* Формирование двуязычия // Язык и культура : сб. ст. XXVI Междунар. науч. конф. Томск, 2016. С. 82–86.
18. *Гураль С.К., Ким-Малони А.А.* Дискурс-анализ и обучение межкультурной коммуникации // Антропоцентрические науки в образовании. Воронеж, 2019. С. 15–21.

19. **Гробицкая А.М.** Дискурсивно-семантический анализ событийного макродискурса (на материале англоязычных газетных текстов) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб. : СПбГУ, 2013. 216 с.
20. **Лосев А.Ф.** Философия имени. М. : Академический проект, 2009. 300 с.
21. **Подольская Н.В.** Словарь русской ономастической терминологии / отв. ред. А.В. Суперанская. М. : Наука, 1988. 187 с.
22. **Стрельцова М.Ю.** Прозвищные именованья в русском языке (денотативные типы и структурно-семантические модели) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Владивосток, 2010.
23. **Головина Л.С.** Русская ономастика в лингвокультурологической репрезентации для иноязычного адресата. Псков : Псков. гос. ун-т, 2012. 222 с.
24. **Суперанская А.В.** Современные русские прозвища // Хабарши вестник. Филология. Серия филологическая. 2004. № 6 (78). С. 43–50.
25. **Гудков Д.Б.** Прецедентное имя и проблемы прецедентности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1999. 152 с.
26. **Флоровская В.А.** Прозвища в русских говорах Кубани // Ономастика Кавказа. Махачкала : Дагестан. учеб. пед. изд-во, 1976. С. 300–305.
27. **Дмитриева О.П.** Неофициальные антропонимы города Россоши // Сборник научных работ молодых ученых и аспирантов филологического факультета ВГУ. Вып. 1: Языкознание. Воронеж : ВГУ, 2002. С. 16–19.
28. **Супрун В.И.** Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал. Волгоград : Перемена, 2000. 172 с.
29. **Вальтер Х., Мокиенко В.М.** Большой словарь русских прозвищ. М. : ОЛМА Медиа Групп, 2007, 704 с.
30. **Ефремова Т.Ф.** Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : [в 2 т.]. Т. 2: А–О. М. : Рус. яз., 2000. 1084 с.
31. **Барсегян С.С.** Эпративные конструкты в условиях армянско-русского билингвизма // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. М., 2017. С. 9–16.

References

1. Savchenko I.A., Kozlova Ju.V. (2022) 'Pravo na svoj gorod': proekt epistemologicheskoy urbanistiki [The Right to Your City: the project of epistemological urbanism] // Epistemologija filosofija nauki. 59 (3), pp. 185–201.
2. Savchenko I.A., Alojjan Zh.L., Barsegjan S.S. (2022) Russkij jazyk v sovremennoj Armenii: elementy komparativnogo obuchenija [Russian language in modern Armenia: elements of comparative education] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 483. pp. 195–208.
3. German N.F. (2012) Jazykovye parametry lingvokul'turnoj identichnosti subjekta sovremennoj mezhkul'turnoj kommunikacii [Linguistic parameters of the linguocultural identity of the subject of modern intercultural communication] // Lingvisticheskie aspekty issledovanija identichnosti lichnosti v izmenjajushemsja mire. Kollektivnaja monografija. Cheljabinsk. pp. 8–43.
4. Savchenko I.A., Barsegjan S.S. (2021) Bilingvizm kak fenomen transkul'turnoj kommunikacii v processe prepodavanija inostrannogo jazyka [Bilingualism as a phenomenon of transcultural communication in the process of teaching a foreign language] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 463. pp. 188–195.
5. Ivancova E.V. (2015) Koncepcija onomastikona dialektnoj jazykovoj lichnosti: leksikograficheskij proekt [The concept of the onomasticon of a dialect linguistic personality: lexicographic project] // Voprosy onomastiki. 2 (19). pp. 156–170.
6. Golev N.D., Dmitrieva L.M. (2008) Edinstvo ontologicheskogo i mental'nogo bytija toponimicheskoy sistemy (k problematike kognitivnoj toponimiki) [The unity of the

- ontological and mental being of the toponymic system (on the problems of cognitive toponymy)] // *Voprosy onomastiki*. 5. pp. 5–18.
7. Rodina N.A. (2021) Onomasticheskaĵa sostavljajushhaja jazykovej lichnosti rossijskogo voennosluzhashhego [Onomastic component of the linguistic personality of the Russian serviceman] // *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. Ser.: Filologija, pedagogika, psihologija. 1. pp. 51–60.
 8. Katermina V.V. (1998) Lichnoe imja sobstvennoe: nacional'no-kul'turnye osobennosti funkcionirovanija (na materiale russkogo i anglijskogo jazykov) [Personal proper name: national and cultural features of functioning (based on the material of the Russian and English languages)]. Philology cand. dis. Krasnodar. 165 p.
 9. Wittgenstein L. (2009) *Philosophical Investigations*, 4th Edition. Oxford: Wiley-Blackwell. 592 p.
 10. Bart R. (1964) *Littérature et méta-langage* // Barthes R. *Essais critiques*. P.: Seuil. pp. 106–107.
 11. Lyotard J.F. (2011) *Discourse, Figure*. UMN Twin Cities, the U of M: Univ of Minnesota Press; 1-st edition. 512 p.
 12. Sadovskij V.N. (1974) *Osnovanija obshhej teorii sistem: Logiko-metodologičeskij. Analiz* [Foundations of the general theory of systems: Logical and methodological. analysis]. M.: Nauka. 276 p.
 13. Foucault M. (1981). The order of discourse. In: *A Post-Structuralist Reader*, Routledge & Kegan Paul. pp. 51–78. URL: gtmarket.ru/library/articles/777?ysclid=lh86zpl97457627557
 14. Benveniste E. (1971) *Problems in General Linguistics*. Miami: University of Miami Press. 317 p.
 15. Vygotsky L.S. (1987). *Thinking and Speech*. In R.W. Rieber, & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Vol. 1, Problems of General Psychology*. pp. 39–285. N.-Y.: Plenum Press.
 16. Gural' S.K., Antonova E.S. (2009) *Diskurs-analiz v svete sinergetičeskogo videnija* [Discourse analysis in the light of a synergetic vision]. Tomsk. 176 p.
 17. Sulejmanova G.A., Gural' S.K. (2016) *Formirovanie dvujazyčhija* [Formation of bilingualism] // *Jazyk i kul'tura*. Sbornik statej XXVI mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. pp. 82–86.
 18. Gural' S.K., Kim-Maloni A.A. (2019) *Diskurs-analiz i obučenie mezhkul'turnoj kommunikacii* [Discourse analysis and teaching of intercultural communication] // *Antropocentričeskie nauki v obrazovanii*. Kollektivnaja monografija. Voronezh. pp. 15–21.
 19. Grobickaja A.M. (2013) *Diskursivno-semantičeskij analiz sobytijnogo makrodiskursa (na materiale anglojazyčnyh gazetnyh tekstov)* [Discursive-semantic analysis of the event macrodiscourse (based on the material of English-language newspaper texts)]. Abstract of Philology cand. dis. SPb: SPbGU. 216 p.
 20. Losev A.F. (2009) *Filosofija imeni* [Philosophy of name]. M.: Akademičeskij proekt. 300 p.
 21. Podol'skaja N.V. (1988) *Slovar' russkoj onomastičeskoj terminologii* [Dictionary of Russian onomastic terminology] / Otv. red. A.V. Superanskaja. M.: Nauka. 187 p.
 22. Strel'cova M.Ju. (2010) *Prozvišhnye imenovanija v russkom jazyke (denotativnye tipy i strukturno-semantičeskie modeli)* [Nickname naming in the Russian language (denotative types and structural-semantic models)]. Abstract of Philology cand. dis. Vladivostok.
 23. Golovina L.S. (2012) *Russkaja onomastika v lingvokul'turoloģičeskoj reprezentacii dlja inozazyčnogo adresata* [Russian onomastics in linguoculturological representation for a foreign-language addressee]. Pskov: Pskovskij gosudarstvennyj universitet. 222 p.
 24. Superanskaja A.V. (2004) *Sovremennye russkie prozvišha* [Modern Russian nicknames] // *Filologija*. Serija filologičeskaja. 6 (78). Almaty: Kazak universitet. pp. 43–50.
 25. Gudkov D.B. (1999) *Precedentnoe imja i problemy precedentnosti* [Precedent name and problems of precedent]. M.: Izd-vo Mosk. un-ta. 152 p.

26. Florovskaja V.A. (1976) Prozvisshha v russkih govorah Kubani [Nicknames in the Russian dialects of Kuban] // Onomastika Kavkaza. Mahachkala: Dagest. ucheb.ped. izd-vo. pp. 300–305.
27. Dmitrieva O.P. (2002) Neoficial'nye antropimny goroda Rossoshi [Unofficial anthroponyms of the city of Rossosh] // Sb. nauch. rab. molodyh uchenyh i aspirantov filol. f-ta VGU: Vyp. 1. Yazykoznanie. Voronezh: VGU. pp. 16–19.
28. Suprun V.I. (2000) Onomasticheskoe pole russkogo jazyka i ego hudozhestvenno-esteticheskij potencial [Onomastic field of the Russian language and its artistic and aesthetic potential]. Volgograd: Peremena. 172 p.
29. Val'ter H., Mokienco V.M. (2007) Bol'shoj slovar' russkih prozvissh [A large dictionary of Russian nicknames]. M.: OLMA Media Grupp. 704 p.
30. Efremova T.F. (2000) Novyj slovar' russkogo jazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj. [New dictionary of the Russian language. Explanatory-word-formation]. M.: Rus. jaz. Vol. 2. 1084 p.
31. Barsegjan S.S. (2017) Errativnye konstrukty v uslovijah armjansko-russkogo bilingvizma [Errative constructs in the conditions of Armenian-Russian bilingualism] // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. M. pp. 9–16.

Информация об авторах:

Савченко И.А. – доктор социологических наук, профессор, руководитель проектного офиса гуманитарной аналитики, профессор департамента философии и социальных наук, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: teosmaco@rambler.ru, savchenko-514@mgpu.ru

Тадевосян Т.В. – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков и литературы, Ванадзорский государственный университет им. О. Туманяна (Ванадзор, Республика Армения). E-mail: o.cafedra@yandex.ru

Барсегян С.С. – преподаватель кафедры иностранных языков и литературы, Ванадзорский государственный университет им. О. Туманяна (Ванадзор, Республика Армения). E-mail: svetlana-barsegjan@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Savchenko I.A., D.Sc. (Sociology), Professor, Head of the Project office of Humanitarian Analytics, Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Moscow City University (Moscow, Russian Federation). E-mail: teosmaco@rambler.ru, savchenko-514@mgpu.ru

Tadevosyan T.V., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Head of the Chair of Foreign Languages and Literature, Vanadzor State University (Vanadzor, Republic of Armenia). E-mail: o.cafedra@yandex.ru

Barseghyan S.S., lecturer, Vanadzor State University (Vanadzor, Republic of Armenia). E-mail: svetlana-barsegjan@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 15.08.2023; принята к публикации 28.02.2024

Received 15.08.2023; accepted for publication 28.02.2024

Научная статья

УДК 821.111

doi: 10.17223/19996195/65/3

Концепция естественного человека в творчестве Д.Г. Лоуренса на примере избранных стихотворений из цикла «Птицы, звери и цветы» (1923)

**Владимир Михайлович Смокотин¹,
Анастасия Павловна Данилова²**

¹ *Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия, vladimirmokotin@yandex.ru*

² *Литературный институт имени А.М. Горького, Москва, Россия,
anastasia.p.danilova@yandex.ru*

Аннотация. Исследование философии природы и концепции естественного человека в творчестве выдающегося представителя романтизма в английской литературе первой половины XX в. Дэвида Г. Лоуренс, приобретает особую актуальность в настоящее время в процессе роста экологического сознания и влияния экологической культуры в результате возрастания негативной роли антропологических факторов в ходе глобализации, ускорившейся в конце XX – начале XXI в. Цель – исследовать особенности взглядов Лоуренса на природу и взаимоотношения человека с природой, его неприятие индустриальной революции, которая привела к утрате человеком неразрывной связи с природой и «живым космосом», и его взгляды на то, что необходимо сделать для возвращения к состоянию естественного человека былых времен. Соответственно поставленной цели авторы искали ответы на ряд вопросов, связанных с литературной и политической деятельностью Лоуренса как романиста, поэта и эссеиста на протяжении всей его короткой жизни. Наиболее важными из этих вопросов являются следующие: 1) В чем видит Лоуренс основную опасность индустриального развития и применения новых технологий для человеческого общества и какой путь он предлагает для восстановления единства (openess) человека со Вселенной? 2) Каким образом Лоуренс разрешал основные дихотомии в своем творчестве – «ум/тело», «социальное я/естественное я», «инстинкт/идея», «жизнь/смерть»? 3) Как концепция естественного человека проявляется в цикле стихотворений Лоуренса «Птицы, звери и цветы»?

Литературная и политическая деятельность Лоуренса выделяется его отказом от принятой в его время системы ценностей западного мира, основанной на идее рационализма и эмпиризме Древней Греции, и на христианской религии, постепенно вытеснившей языческие обычаи и практики. Ведущей темой в творчестве Лоуренса, красной нитью проходящей через его литературные произведения, эссе и переписку с современниками, является природа и взаимоотношения человека с природой. Промышленная революция, по его мнению, привела не только к постепенному уничтожению природы с ее богатством животного и растительного мира, но и к утрате органической связи человека и природы, которая существовала с доисторической эпохи. Идеализация Лоуренсом первобытной жизни на лоне природы, нетронутой цивилизацией и денежными отношениями, заслужила

ему репутацию «примитивиста» как представителя движения в искусстве, изображающего людей первобытного общества, как обладающих моральными и эстетическими нормами, значительно превосходящими систему ценностей современного цивилизационного общества. Так, согласно утопическому видению Лоуренса, люди, живущие в индустриальной цивилизации, не должны слишком полагаться на технологические средства и приоритизировать действия по накоплению материальных богатств. Вместо этого им следует как можно скорее установить контакт с «динамической Вселенной» для возрождения своих чувств, утраченных в процессе изоляции человека от природы в ходе урбанизации и промышленного развития.

В творчестве Лоуренса просматривается ряд дихотомий, в частности «ум/тело» (mind/body), «жизнь/смерть» (life/death), «социальное я/естественное я» (social self/natural self) и другие, которые трактуются им согласно его философии природы и его концепции естественного человека. В дихотомии «ум/тело» Лоуренс противопоставляет ментальное сознание и интуицию, при этом отдает предпочтение именно интуиции. Лоуренс видел опасность в излишней рационализации человеческих жизней, считая, что идеи и идеалы, как производные ума, не должны подавлять человеческие импульсы в спонтанной жизни индивидуума. Его благоговение перед телом и интуитивной жизнью и отвержение материализма, науки и других механических элементов нашей цивилизации лежат в основе примитивизма. При рассмотрении дихотомии «социальное я/естественное я» Лоуренс, на основе концепции естественного человека, высказывает разочарование утратой естественности, индивидуальности, вызванной потерей человеком своей связи с природой, с «живым космосом» и заменой индивидуального сознания социальным. В дихотомии «жизнь/смерть» Лоуренс подчеркивает наличие в человеке желания созидания и желания разложения dissolution, ни одно из которых не может быть отвергнуто, так как и то и другое необходимы для самореализации. Лоуренс восхищается чудесным явлением жизни, ее красотой, ее тайной. Его представления о происхождении жизни не совпадают ни с научными, ни с религиозными космогоническими взглядами. Жизнь по Лоуренсу предшествует материи и порождается неизвестной силой космоса. Тайна происхождения жизни, с точки зрения Лоуренса, никогда не будет раскрыта. Цель жизни отдельного человека Лоуренс видит в достижении чистых взаимоотношений человека с окружающей нас живой Вселенной.

Важной частью исследования творчества Д.Г. Лоуренса является рассмотрение цикла стихов «Птицы, звери и цветы» с точки зрения концепции естественного человека. Стихи демонстрируют взгляды поэта на неограниченное естество бытия и на «божественную сущность» в каждом живом существе, повествуют о чистом, натуральном, о природе, о живых созданиях растительного и животного мира. Естественность и является абсолютным достоинством бытия, а человек выступает как неотъемлемая часть природы. Естество бытия и естественный человек получают в данном цикле стихов свое дальнейшее развитие при описании жизни и смерти. Из черного, мрачного хаоса, где нет света и жизни, прорывается душа мира – лава. Бушующая лава дает бытие миру. Сравнение души мира с лавой обнаруживает убеждение Лоуренса, что жизнь возможна только в страсти, в чувствах. При описании смерти как тления и умирания Лоуренс подчеркивает естественность смерти. В бытии смерти, по Лоуренсу, есть, пробивается жизнь. Естественность бытия требует бесконечного движения жизни. Душа, стремящаяся к вечному совершенству, к чистому идеалу – вот естественный, смертный и живой человек.

Установлено, что концепция естественного человека, неразрывным способом связанного с природой, получила свое развитие в творчестве Д.Г. Лоуренса на

протяжении большего периода его деятельности как поэта, так и писателя и эссеиста. Технологический прогресс, по его мнению, ведет к потере человеком способности чувствовать и ощущать окружающий его мир и быть его частью. Лоуренс воспекает способность человека интуитивно познавать мир и подчеркивает неспособность ума познать тайны Вселенной, прежде всего тайну происхождения жизни. Спасение человечества от потери своей связи с окружающим миром Лоуренс видит в восстановлении ущерба, нанесенного природе индустриальной цивилизацией, и в сдерживании ничем не контролируемого бурного развития технологий. В наше время взгляды Лоуренса находят свое отражение в движении энвайронменталистов, последовательно выступающих в защиту природы путем контроля над антропологическим воздействием на окружающий мир, и в возникновении философии «глубинной экологии», которая, в отличие от антропоцентризма энвайронментализма, предполагает более глубокий взгляд на взаимоотношение человека с миром природы.

Ключевые слова: творчество Д.Г. Лоуренса, естественный человек, примитивизм, романтизм, энвайронментализм, глубинная экология

Для цитирования: Смокотин В.М., Данилова А.П. Концепция естественного человека в творчестве Д.Г. Лоуренса на примере избранных стихотворений из цикла «Птицы, звери и цветы» (1923) // Язык и культура. 2024. № 65. С. 55–83. doi: 10.17223/19996195/65/3

Original article

doi: 10.17223/19996195/65/3

The concept of natural man in the works of D.H. Lawrence on the example of selected poems from the collection of poetry “Birds, beasts and flowers” (1923)

Vladimir M. Smokotin¹, Anastasia P. Danilova²

¹ National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, vladimirsmokotin@yandex.ru

² The Maxim Gorky Literature Institute, Moscow, Russia,
anastasia.p.danilova@yandex.ru

Abstract. The present philological research into the philosophy of nature and the concept of natural man in the works of the outstanding representative of romanticism in the English literature of the first half of the 20th century, David H. Lawrence, acquires special relevance in our time in the process of the growth of ecological conscience and the influence of ecological culture as a result of increase in the negative role of anthropological factors in the course of globalization, which accelerated in late 20th – early 21st centuries. The authors of this article have set the goal of investigating peculiarities of Lawrence’s views of nature and interrelationships of man with nature, his rejection of industrial revolution, which has led to the loss of man’s unbreakable bond with nature and with “the living cosmos”, as well as his views on what must be done to return to the state of natural man of prehistoric times. In accordance with the set goal, the authors of this work sought answers to a number of questions connected with Lawrence’s literary and political activities as a novelist, poet and essayist during his rather short life. The most important of these questions are the following: 1) Where does Lawrence see the main danger of industrial development and use of new technologies for human society, and what way does he suggest for the restoration of “oneness” of man and nature?

2) In what way does Lawrence resolve basic dichotomies in his creative work – mind/body, social self/natural self, instinct/idea, and life/death? 3) How does the concept of natural man manifest itself in Lawrence's collection of poems "Birds, Beasts and Flowers"?

Lawrence's literary and political activities, as the present research shows, stand out by his rejection of the western world's system of values, which was based in his time on the the idea of rationalism, the empirism of ancient Greece and on Christian religion, which gradually ousted pagan customs and practices. The leading theme in Lawrence's creative work, which runs like a red thread through his literary work, essays and correspondence with contemporaries, is nature and interrelations of man with nature. Industrial revolution, in his opinion, has brought about not only a gradual destruction of nature with its wealth of animal and plant life, but it also led to the loss of organic bond of human beings and nature, which has been in existence since prehistoric epoch. His idealization of primitive life in the lap of nature, untouched by civilization and monetary relations, has earned Lawrence the reputation of a "primitivist", as a representative of the movement in arts depicting people of the primitive society exhibiting moral and esthetic norms much superior to the system of values of modern civilized society. Thus, according to Lawrence's utopian vision, people living in industrial civilization must not rely too heavily on technological means, and prioritize actions directed at accumulating material wealth. Instead, they should, as soon as possible, establish a contact with the "dynamic universe" in order to restore one's senses that have been lost in the process of isolation of humans from nature in the course of urbanization and industrial development.

In Lawrence's work, a number of dichotomies can be clearly observed, in particular, mind/body, life/death, social self/natural self and the others, which he treats in accordance with his philosophy of nature and his concept of natural man. In the dichotomy mind/body, Lawrence counterposes mental conscience and intuition, and, in doing this, he gives his preference to intuition. Lawrence saw danger in excessive rationalization of human lives as he believed that ideas and ideals, as derivatives of mind, must not suppress human impulses in an individuum's spontaneous life. His reverence for the body and intuitive life, and his rejection of materialism, science and other mechanical elements of our civilization lie at the basis of his primitivism. When we consider the dichotomy "social self/natural self", Lawrence, on the basis of the concept of natural man, expresses his disappointment in the loss of naturalness, individuality caused by the loss of the bond between humans with nature, the living cosmos, and by the replacement of individual conscience with social conscience. In the dichotomy "life/death", Lawrence emphasizes the presence in a human being of the wish of creation and the wish of dissolution, neither of which can be rejected since both are necessary for self-realization. Lawrence admires the wonderful phenomenon of life, its beauty and its mystery. His views about the origins of life do not coincide either with contemporary science or with religious cosmogonic ideas. Life, according to Lawrence, precedes matter and is generated by an unknown force of the cosmos. The mystery of life's origins, according to Lawrence, will never be disclosed. The purpose of life of an individual, as he saw it, was in achieving pure relationships of a human being with the surrounding us living universe.

An important part of the present research into D.H. Lawrence's work is considering of the collection of poems "Birds, Beasts and Flowers" from the perspective of his conception of natural man. Lawrence's poetry demonstrates his views on unlimited nature of existence and on the "divine essence" in every living being. His poems depict pure and natural, they tell us about nature, about living beings of the plant and animal world. Indeed, naturalness is the absolute quality of existence, and humans are an inseparable part of nature. The nature of existence and natural man are further developed in the given collection of poems by Lawrence when describing life and death. Out of black and gloomy chaos, where there is no light and no life, the soul of the world – lava – is

breaking through. The raging lava gives to the world its existence. Comparing the soul of the world with lava reveals Lawrence's conviction that life is possible only in passions, in feelings. When describing death as decay and fading, Lawrence emphasizes the naturalness of death. In the existence of death, according to Lawrence, there is life that is breaking through. A soul that is striving for eternal perfection, for the pure ideal – here is the natural, mortal and living man.

As a result of the present investigation it has been found out that the concept of natural man inextricably linked with nature was developed in D.H. Lawrence's work during the most part of his career both as a poet and a writer and essayist. Technological progress, in his opinion, leads to the loss by human beings of their ability to feel and experience the environment and be a part of it. Lawrence eulogizes the ability of human beings to cognize the world intuitively, and he emphasizes the mind's inability to disclose the mysteries of the universe and, first of all, the mystery of the origin of life. Lawrence sees the salvation of humanity from the loss of its bond with the surrounding world in redressing the lasting harms to nature that have been caused by the industrial civilization, and in containing the tempestuous development of technologies. In our time, Lawrence's views are reflected in the movement of environmentalists, who consistently advocate the protection of nature by means of control over the anthropological impact on environment, and in the emergence of the philosophy of "deep ecology", which, unlike anthropocentrism of environmentalists, presupposes a more profound access to interrelations of human beings with the world of nature.

Keywords: creative work of D.G. Lawrence, natural man, primitivism, romanticism, environmentalism, deep ecology

For citation: Smokotin V.M., Danilova A.P. The concept of natural man in the works of D.H. Lawrence on the example of selected poems from the collection of poetry "Birds, beasts and flowers" (1923). *Language and Culture*, 2024, 65, pp. 55–83. doi: 10.17223/19996195/65/3

Введение

Глобализация, понимаемая как беспрецедентный рост международных экономических, финансовых, научных и культурных связей, привела не только к значительному увеличению уровня жизни в странах, участвующих в глобализационных процессах, но и усилила опасения за необратимые изменения в окружающей среде, которые могут привести к потере животного и растительного мира планеты и нанести ущерб среде обитания самого человечества. Резкое нарушение экологического баланса в системе «человек – среда обитания» из-за расширения границ урбаносферы и техносферы спровоцировало интенсивную деградацию естественных экосистем, что привело к росту экологического сознания и к экологическому активизму в форме движения в защиту окружающей среды или энвайронментализма.

В настоящее время, когда экологическое сознание становится мейнстримом в общественной жизни стран, делаются попытки нахождения источника движения в защиту окружающей среды. При этом чаще всего называют научно-популярную книгу Рейчел Карсон «Безмолвная весна» (Silent Spring), впервые изданную в 1962 г. Карсон описала губительное

воздействие пестицидов на окружающий природный мир, в особенности на птиц [1]. Однако корни движения энвайронментализма могут быть прослежены в творчестве английского романиста, поэта и эссеиста Дэвида Герберта Лоуренса, который последовательно выступал против губительных последствий промышленной революции и безудержного развития технологий на протяжении большей части своей литературной и публицистической деятельности. Как в своих литературных произведениях, так и в многочисленных эссе и переписке Лоуренс отвергал современные ему западные ценности, основанные на рационализме и стремлении к наживе, и высказывал мнение о том, что индустриальное общество лишило человека его неразрывной связи с природой, его эмоциональности, спонтанности и способности интуитивного восприятия окружающего мира.

В качестве объекта исследования в данной статье выбрана концепция естественного человека в творчестве Д.Г. Лоуренса, которая складывалась на протяжении большей части его творческой деятельности, и наиболее ярко представлена в его предпоследнем романе «Любовник Леди Чаттерлей» [2], в котором Оливер Меллорс является отражением концепции естественного человека. Связь человека с природой и концепция естественного человека также являются основной темой поэзии Лоуренса. В данной статье также будет представлен анализ цикла его стихов «Птицы, звери и цветы» (Birds, Beasts and Flowers) [3] с целью выявления приемов, используемых поэтом, для выражения концепции естественного человека.

Актуальность данного исследования определяется не только малоизученностью творчества Д.Г. Лоуренса в отечественной филологии, но и возросшим интересом в наше время к источникам идей энвайронментализма в отечественной и зарубежной художественной литературе.

Целью данного исследования является выявление особенностей и характерных черт понятия «естественный человек» в творчестве Д.Г. Лоуренса на основе анализа его взглядов на взаимоотношения человека и природы, его отвержения промышленной революции и технологического прогресса, а также путем выяснения взглядов Лоуренса на спасение человечества от разрушительных эффектов машинной цивилизации. Для достижения поставленной цели авторам данной работы потребовалось найти ответы на следующие вопросы: 1) Каким образом негативные последствия промышленной революции и рационального мышления для человечества отражаются в творчестве Д.Г. Лоуренса? 2) Какие пути предлагает Лоуренс для устранения вреда, нанесенного бурным развитием технологий природе, и для восстановления утраченного единства человека с окружающим его миром? 3) Каким образом Лоуренс разрешал основные дихотомии в своем творчестве – «ум/тело», «социальное я/естественное я», «инстинкт/идея», «жизнь/смерть»? 4) Каковы приемы и способы выражения концепции естественного человека в цикле стихов Д.Г. Лоуренса «Птицы, звери и цветы»?

Методология исследования

В исследовании были использованы следующие методы, отвечающие принципу системного подхода к анализу рассматриваемых явлений: исторический, позволяющий определить место рассматриваемых явлений в общей социокультурной и языковой ситуации мира на различных этапах развития; лингвистический, который дает возможность определить влияние языковых явлений на различные аспекты литературного творчества; компаративный, необходимый для определения специфики использования различных литературных приемов для достижения определенных целей в литературном творчестве; аналитический, позволяющий выявить особенности сложного взаимодействия языка и культуры, а также роли поэтических средств в стихосложении; системный метод, который дает возможность выявить взаимосвязь различных языковых и культурных явлений и их комплексное влияние на реализацию авторами литературных произведений поставленных творческих задач.

Методологической основой послужили работы ученых-филологов в области литературной критики, а также теории и истории литературы, среди которых необходимо выделить труды Г. Хофа (Hough), С. Сэндерса (Sanders), Т. Зан (Zan), Уи. Тинделла (Tindall) и Эны Маес-Елинек (Maes-Jelinek). Литературное и публицистическое творчество Д.Г. Лоуренса привлекло к себе значительный исследовательский интерес лишь после Второй мировой войны, хотя временные рамки его основной творческой деятельности ограничены периодом с 1913 до 1930 г. Известность Лоуренса при его жизни имела в основном скандальный характер из-за откровенного описания сексуальных сцен в его романах. Сам автор стал объектом судебных разбирательств, в которых основным обвинением было неприличное содержание его книг. Враждебное отношение к его творчеству вынудило Лоуренса покинуть Великобританию и жить в добровольном изгнании. Во второй половине XX в. в результате кардинальных изменений в политической, общественной и культурной жизни стран мира взгляды Лоуренса и его творчества вместо враждебности и предубеждения стали предметом многочисленных исследований его литературного творчества как гениального поэта и писателя. Отвержение Лоуренсом современной ему западной цивилизации, прежде всего христианства, промышленной революции, антисексуальности, уже не вызывает в наше время такой отрицательной реакции, которая была характерна в активный период его творческой деятельности. Грэм Хоф в своем исследовании литературного наследия Лоуренса, *The Dark Sun*, впервые опубликованном в 1957 г., представляет неортодоксальные взгляды Лоуренса без восхваления его гения, но и без прежнего предубеждения, подчеркивая при этом, что «витализм Лоуренса имел та-

кой же разрушительный и в то же время плодотворный эффект, как эстетизм в XIX веке» [4]. На противопоставлении природы и промышленной цивилизации как основного мотива произведений Лоуренса указывает Скотт Сэндерс: «Дихотомии ум/тело, социальное я/естественное я, инстинкт/идея – можно свести к радикальному конфликту между требованиями культуры и требованиями природы» [5. Р. 13].

Китайский исследователь-лингвист Тяньнин Зан в результате изучения философии природы Д.Г. Лоуренса приходит к выводу о том, что его взгляды на взаимосвязь Вселенной и человека во многом схожи с восточной философией, в особенности взгляды на загадку природы, двойственность и единство природы, взаимную идентичность между человеком и природой, вопросы о Боге и эволюции, уме и теле, жизни и смерти, сексуальности, а также ряд вопросов, касающихся интуиции, спонтанности и примитивизма [6]. Зан, сравнивая отличия в позиции Лоуренса от философов-дуалистов, указывает на схожесть его взглядов с древней китайской философией таоизма, согласно которой противоположности в китайской космогонии, инь и ян, не отрицают, а дополняют друг друга [6. Р. 45].

Вопросу примитивизма в творчестве Д.Г. Лоуренса посвящено исследование Уильяма Тинделла, который указывает, что «возрождение естественного мира древних людей было целью большинства поздних эссе и романов Лоуренса» [7. Р. 86].

Эна Маес-Елинек в монографии «Критика общества в английском романе между войнами» (1970) подвергла анализу творчество двенадцати английских писателей, включая Д.Г. Лоуренса, Вирджинию Вульф, Олдоса Хаксли и Джорджа Оруэлла. При этом критическое отношение к западному обществу в творчестве Лоуренса оценивается ею как наиболее радикальное. Маес-Елинек отмечает стремление Лоуренса к естественности и его протест против искусственных барьеров, которые общество воздвигает между природой и человеком: «Лоуренс критикует все, что препятствует (thwarts) ничем неограниченной, инстинктивной жизни индивидуума». Герои романов Лоуренса не стремятся к достижению гармонии с обществом, но, напротив, удаляются от него. Маес-Елинек, в ее описании критики Лоуренсом современного ему общества, называет его первым современным английским писателем, который, со свойственной ему проницательностью, подверг анализу более глубокие тенденции современной цивилизации. В то же время ученый делает вывод о том, что Лоуренс в своем творчестве не смог отчетливо представить практические рамки (framework) своей «религии естества» (religion of the blood): «Он разрывался между желанием реформировать мир и его отвращением перед практическим применением своих теорий, что объясняет нежелание его героев перейти от слов к действию» [8. Р. 161].

Исследование и результаты

Начало литературной деятельности английского поэта, романиста и эссеиста Д.Г. Лоуренса датируется концом 1907 г., когда он стал победителем конкурса на лучший рассказ, объявленного газетой *Nottinghamshire Guardian*. Однако к этому времени он уже работал над первыми стихами, рассказами и романом, который позднее вышел под названием *The White Peacock* («Белый Павлин»). Наиболее продуктивным периодом его творчества, в течение которого он выделился как наиболее противоречивый литератор своего времени, оказался период с 1913 по 1930 г., когда Лоуренсом были написаны пять романов и многочисленные стихи и эссе. Именно в этот период Лоуренс представил читателям свою систему взглядов на мир, природу и человека, которую литературный критик Тьяньин Зан охарактеризовала как «философию природы Д.Г. Лоуренса» [6. Р. 1].

Система взглядов Д.Г. Лоуренса, или его «философия природы», в своей основе имела его протест против промышленной революции и машинной цивилизации, которые привели, по его мнению, к утрате человеком своей неразрывной связи с природой, с «живым космосом». Промышленная революция и бурное развитие технологий фундаментальным образом изменили традиционный уклад жизни и превратили финансовый успех в деятельности людей в цель их существования. Подвергая критике промышленную революцию, основанную на машинном производстве и превращающую самого человека в машину, лишённую чувств, Лоуренс выступает против мировоззрения, основанного на основных христианских ценностях. Учение христианства о любви к ближнему основано на уравнилельской концепции и приводит к чувству обязательства обеспечивать людей материальным благополучием. Согласно Лоуренсу, идеал христианской любви ответствен за многое из зол современного общества [8. Р. 163].

Первым романом Лоуренса, в котором он открыто критикует индустриальное преобразование общества, ведущее к дегуманизации человека и к деградации личности в процессе утраты единства с природой, был *The Rainbow*, опубликованный в 1915 г. [9]. Из-за откровенной сексуальности роман вызвал фурор в английском обществе, тираж книги был конфискован полицией и запрещен к распространению сразу же после публикации. Роман показывает уродливый облик индустриализации, ее дезинтегрирующее воздействие на окружающую среду и на человека, который ей служит. Героиня романа, Урсула, отвергает идею современного ей общества, в котором величайшим благом является материальное процветание, основанное на деньгах. Она не согласна с мнением, что люди равны, если они имеют одинаковое количество денег: «Я ненавижу равенство на монетарной основе. Это – равенство грязи» [9. Р. 435]. Само

название романа – «Радуга» – символизирует, однако, надежду на то, что разрушения, нанесенные индустриальной революцией человеческому обществу, которые привели к воздвижению искусственных барьеров между человеком и природой, будут устранены и люди смогут вернуться к своему естественному состоянию. Сексуальность в произведениях Лоуренса отражает его взгляды на естественное состояние человека, на способность человека выражать свои чувства и желания. Человек, с точки зрения писателя, действительно живет посредством своих чувств и желаний в энергичной связи с окружающим его миром людей и природы. Цель жизни, согласно Лоуренсу, состоит в «этом достижении чистых взаимосвязей между нами и живой Вселенной вокруг нас» [10. Р. 528].

Система взглядов Д.Г. Лоуренса, или его «философия природы», наиболее ярко представлена в его концепции естественного человека, которая складывалась на протяжении большей части творческой деятельности писателя, воплощением которой является Оливер Меллорс, герой одного из последних романов Лоуренса *Lady Chatterley's Lover* («Любовник Леди Чаттерлей», впервые опубликован в 1928 г.) [11]. Понятие «естественный человек» (natural man) в противоположность цивилизованному человеку (man of civilization) было представлено еще в трудах Жан-Жака Руссо, франко-швейцарского философа и мыслителя эпохи Просвещения. Руссо в своем споре с Томасом Гоббсом, который утверждал, что человек в «естественном состоянии» не имеет представления о добре и зле, он естественным образом порочен, так как не знает добродетели, возражал против такого подхода [12]. Руссо, напротив, поддерживал мнение о том, что в состоянии природы (state of nature) человек отличается «неиспорченной моралью» [13].

В своей работе «Рассуждение о происхождении неравенства» (1755) [14] Руссо представил умозрительное описание человечества до возникновения обществ и описание развития до урбанизации и модернизации обществ его времени. Философ представил естественного человека как человека свободного от алчности и страсти к наживе, характерных для современного ему «коммерческого общества». Согласно Руссо, естественный человек (человек в естественном состоянии) движим единственным чувством его существования в данный момент. У него нет никакого желания доминировать над другими, и его собственные нужды и желания ограничены. В своем дискурсе о неравенстве людей в гражданском обществе Руссо заявляет, что неравенство в гражданском обществе проявляется в «богатстве, чине или аристократическом статусе, власти и в личных заслугах» [14. Р. 66]. Руссо выражает весьма отрицательное мнение о современном ему гражданском обществе, в котором человек удалился от своего «естественного состояния», личной независимости и свободы удовлетворения своих индивидуальных нужд и желаний. В ка-

честве основной части своей концепции естественного человека Д.Г. Лоуренс представляет «естественное состояние», в котором, как он считал, люди пребывали до возникновения человеческого общества и цивилизации. Он идеализирует естественного человека, свободного от уз, накладываемых цивилизацией, которые отделяют его от природы, от Вселенной. Согласно Лоуренсу, «искусственные человеческие законы мешают индивидуумам осознать свое спонтанное “я”, не позволяют быть самим собой... Быть собой не означает утверждение своего эго, а означает быть верным своей целостности (integrity) как человеку в своей чистой настоящей взаимосвязи со Вселенной» [15. Р. 457].

Единство естественного человека со Вселенной становится для Лоуренса принципом идеальных отношений, своего рода религиозным восприятием мира. Не должно быть разделения между самим собой и внешним миром, человеческая жизнь не отличается от жизней других существ и вещей. Человеческие существа должны брать в себя энергию или качества ото всех существ на земле. Лоуренс делает вывод: «...человек может овладеть собой только путем обретения жизненных сил каждого живого существа, как этого требуют обстоятельства» [16. Р. 29]. Исследуя изменения культуры в процессе индустриальной революции, Лоуренс наблюдает трансформацию английского общества из органического целого, отражающего естественный образ жизни, в механизм, отрицающий право человека быть самим собой и превращающий его в обыкновенный «винтик в машине». В романе *Women in Love* («Влюбленные женщины»), опубликованном в 1920 г., Лоуренс пишет: «...представление о людях, объединенных общими обязанностями, благодаря общей цели, перестало существовать» [17. Р. 27].

Взгляды Д.Г. Лоуренса на эволюцию человеческого общества и его концепция естественного человека могут быть наглядно представлены на дихотомиях «ум/тело», «инстинкт/идея», «жизнь/смерть», «естественное я/социальное я», «воля/чувства», «рациональность/интуиция», «сознательное/бессознательное», которые постоянно противопоставляются в его творчестве. В дихотомии «ум/тело» Лоуренс отвергает рационализм современного ему общества и его зависимость от ума и науки скорее, чем от тела, т.е. от подсознательных механизмов, опирающихся на интуицию. В период творческой деятельности Лоуренса он проявляет себя как воплощение тенденции в литературе и искусстве того времени выступать против интеллекта (на примере имажистов и сюрреалистов) и обращаться к бессознательному, инстинктивному и интуитивному, следуя учению Зигмунда Фрейда. Таким образом Лоуренс выражал свое недоверие интеллекту и уму и поддерживал идеи об интуитивной силе тела и души. Высказывая свои взгляды на преимущества «бессознательного тела» перед умственной деятельностью, Лоуренс утвер-

ждал, что органическая жизнь основана не на таких механизмах, как разум, наука, ум и умственная сознательная деятельность, а на инстинкте, интуиции. В своей переписке с современниками он аргументирует следующим образом свое предпочтение деятельности тела (т.е. бессознательного) перед умственной деятельностью: «Я действительно верю, что кровь и плоть мудрее, чем интеллект. Мы можем ошибаться, полагаясь на наши умы. Но то, что чувствует наша кровь, и то, что она нам говорит, – всегда истинно. Интеллект – это только удила и уздечка (a bit and a bridle)» [18. Р. 180].

Недоверие Лоуренса рациональности ума и подчеркивание им важности вовлечения в познание мира инстинктивного, интуитивного и бессознательного привели его к критике современной ему системы образования, построенной исключительно на стимуляции умственной деятельности. В эссе *Fantasia of the Unconscious* («Фантазия Бессознательного»), вышедшем в 1922 г., он аргументирует свою точку зрения на систему образования, основанную на рациональности как принципе приобретения знаний: «Образование означает раскрытие индивидуальной природы в каждом человеке до ее естественной полноты. Этого нельзя достичь путем стимулирования ума... Знание должно быть символическим, мифическим, динамическим» [19. Р. 72–73].

Дихотомия «жизнь/смерть» в литературном и публицистическом творчестве Лоуренса обнаруживает парадоксальное сочетание его веры в жизнь и в то же время его убеждения в необходимости смерти как важного условия органической жизни. Взгляд Лоуренса на жизнь как на динамичный процесс подчеркивает его отрицательное отношение к статичности и условностям современного ему общества. Уже в конце своей жизни, понимая, что он умирает, Лоуренс высказывает собственное восхищение жизнью и заявляет о своей вере в жизнь, в ее «неисчерпаемую, вечно раскрывающуюся, творческую искру» [20. Р. 219]. В эссе *The Reality of Peace* («Реальность мира») Лоуренс аргументирует связь понятий «жизнь и смерть»: «Пытаться отрицать свою природу равносильно отказу от самореализации. Во мне есть желание создания и желание распада. Должен ли я отрицать одно или другое? Тогда ни одно из них не будет достигнуто» [21. Р. 678–679].

Неприятие Лоуренсом современной индустриальной цивилизации, которая привела к деградации человеческой жизни во всех ее проявлениях, от политических движений и искусств и кончая личными взаимоотношениями, приводит писателя и поэта к идеализации жизни человека в «естественном состоянии», т.е. до возникновения человеческих обществ. Описывая жизнь на лоне природы и первобытной культуры и противопоставляя свои буколические видения цивилизованному индустриальному миру, Лоуренс воспекает добродетель, мудрость и невинность есте-

ственного человека, являющегося частью окружающего его мира. Основной темой его эссе и романов более позднего периода становится «восстановление естественного мира первобытных людей» [7. Р. 86]. Тинделл называет Лоуренса «самым выдающимся примитивистом нашего времени... так как он обратился к дикарю как воплощению инстинкта, чувства, духа, интуиции и всего того, что природа дала человечеству и что было уничтожено цивилизацией» [7. Р. 90]. Согласно Лоуренсу, первобытные люди во многом дали современному человеку своим стилем жизни и своей жизненной философией такие примеры, как инстинктивный путь мышления и образ жизни. Философия первобытных людей объясняется «отсутствием идеологии, машинизации и науки, и в их религии Лоуренс видит здравость и почитание природы и жизни» [6. Р. 203].

Описывая разрушение природы и утрату цивилизованным человеком своей связи с окружающим миром, своего единства (openess) с «живым космосом», Лоуренс ищет путь спасения человечества от губительных последствий промышленной революции через возрождение образа жизни и качеств древних людей согласно его концепции «естественного человека». Он полагает, что именно восстановление этих качеств, уничтоженных в процессе строительства цивилизованного мира, могло бы спасти людей от их декадентской цивилизации. Изучая аборигенные культуры народов мира, Лоуренс приходит к выводу о том, что будущее мира может обрести новую форму и содержание в результате творческого влияния «аборигенного духа и культуры». В статье, опубликованной в 1922 г. в воскресном приложении «Нью-Йорк таймс», Лоуренс писал: «Давайте попытаемся приспособиться вновь к мировоззрению американских индейцев, чтобы подобрать старую темную нить от их видения мира, и видеть вновь, как видели они... Мы должны вступить в новую эру, и наш электрический свет не покажет нам, как пересечь пропасть. Мы должны ощупью следовать по своему пути, держась за эту темную нить старого видения мира» [22. Р. 9]. В 1929 г. в эссе «Относительно романа *Lady Chatterley's Lover*» Лоуренс пишет о необходимости возрождения древнего ритма жизни и единства с космосом: «Величайшая необходимость человека заключается в возобновлении навечно полного ритма жизни и смерти... Современный человек должен вернуть свою активную и питательную связь с космосом и Вселенной. Путь к этому заключается в следовании ежедневного ритуала и пробуждения (reawakening)» [23. Р. 354–355].

В своих эссе и романах Лоуренс разрабатывает возможные пути возвращения к единству человека с окружающей природной средой. Эта целостность, по Лоуренсу, может быть возобновлена лишь только посредством следования старому образу жизни до машинизации и технизации общества. Его творческая деятельность, которая позволяет рас-

сма­тривать его как яркий пример романтизма, идейного и художественного направления в европейской и американской культуре, возникшего в конце XVIII в., ставит Лоуренса в ряд романтиков, заложивших основание развития нового экологического сознания (*environmental consciousness*) в литературе. Интерес к сохранению природы от негативных последствий индустриального развития может быть прослежен к английскому романтизму начала XIX в., представитель которого, Уильям Вордсворт, автор одного из самых изящных стихотворений в английском языке, *Daffodils* [24], посвященных красоте природы Озерного края, назвал последний «национальным достоянием, на которое у каждого есть право» [25. P. vi–viii]. Однако, в отличие от ранних романтиков, Лоуренс не просто восхищается нетронутой природой, а решительно протестует против разрушения природы в результате ничем не контролируемого бурного развития технологий.

Концепция естественного человека проявляется не только в романах и эссе Д.Г. Лоуренса, но и в его поэзии. Лоуренс пробовал себя в лирике еще с юности. Изначально он творил в привычной для того времени георгианской манере (предмодернистское течение в английской поэзии 1910-х гг.). Тем не менее в скором времени поэт выработал собственный, уникальный и неповторимый стиль, который имел некие оттенки имажизма. Поэзия Лоуренса весьма яркая, тонкая и чувственная. Она сильно выбивалась из тогдашних консервативных понятий о стихотворении. Именно по этой причине лирика Лоуренса не завоевала широкого признания критиков и читателей. При жизни поэтическими текстами автора зачитывался лишь узкий круг ценителей. Тем не менее сейчас лирические произведения Лоуренса считаются достоянием не только английской, но и всемирной литературы.

Цикл «Птицы, звери и цветы», избранное из которого мы будем рассматривать, был впервые опубликован в 1923 г. Стихотворения включают в себя некоторые из лучших размышлений Лоуренса об «инаковости» нечеловеческого мира.

Из цикла «Птицы, Звери и Цветы»

I. Сердце и Душа

Цикл Д.Г. Лоуренса «Птицы, звери и цветы» (*Birds, Beasts and Flowers*) [3] открывается стихотворением «Гранат» (*Pomegranate*). Магистральным оно становится неслучайно, как и неслучайно первой главой становятся «Плоды» (*Fruits*). Здесь автор начинает разговор интенсивный и экспрессивный о сложном и нет, о высоком и нет, о близком и нет – и все с читателем, к читателю – от сердца.

Читатель есть человек, как и сам Лоуренс, что не дает ему право осуждать, судить и т.д. Хотя стихотворение и построено на игре в полемику, правильный, верный, правдивый ответ предreshен – автор не оставляет шансов (перевод стихов – Д. Минина [26]).

<p>You tell me I am wrong. Who are you, who is anybody to tell me I am wrong? I am not wrong.</p>	<p>Ты говоришь, что я неправ. А кто ты есть – да кто б ни был – чтоб говорить мне, что я неправ? Я прав.</p>
---	--

Так открывается настроение философии Лоуренса о ничтожности и парадоксальном и неограниченном *естестве* бытия – только Бог знает. «В каждом живом существе <...> Лоуренс усматривает его “божественную сущность” и открывает особую тайну, которая заключается в сопричастности вечности и высшей мудрости чувственного бытия» [27]. Здесь речь идет о чистом, *натуральном*, природе (nature), созданных Богом, а человек – неотъемлемая часть всего сущего (nature). Но именно *естественность* и является абсолютным достоинством бытия.

И если посмотреть на человека, дав ему природные качества, то невероятно точно становится главное сравнение в этом стихотворении – ни что так не схоже с сердцем человека, как гранат. Интересно, что здесь присутствует и рассуждение о менталитете – откуда сердце (возлюбленной) родом, так и будет оно томиться и жить:

<p>In Syracuse, rock left bare by the viciousness of Greek women, No doubt you have forgotten the pomegranate-trees in flower, Oh so red, and such a lot of them.</p> <p>Whereas at Venice Abhorrent, green, slippery city Whose Doges were old, and had ancient eyes, In the dense foliage of the inner garden Pomegranates like bright green stone, And barbed, barbed with a crown. <...> Now in Tuscany, Pomegranates to warm your hands at; And crowns, kingly, generous, tilting crowns Over the left eyebrow.</p>	<p>В Сиракузах скалы обглоданы догола свирепостью греческих жен, Ты, конечно, не помнишь тамошние гранаты в цвету, Уж какие красные, да сколько!</p> <p>А вот в Венеции В жутком, зеленом, скользком городе Старых дождей с доисторическими глазами, В густой листве внутреннего сада Гранаты как ярко-зеленый камень, Да с шипами, с шипами венчиком. <...> А нынче в Тоскане Гранаты такие, хоть руки грей; И венцы щедрые, царские, набекрень венцы На левую бровь.</p>
--	--

Так, греческие сердца представлены страстными, дикими, «свирепыми»; венецианские – неприступными, «с шипами», холодными; тос-

канские – «щедрыми», теплыми, гостеприимными. Гранаты растут такими, какие сердца их выращивают, в каких руках они зарождаются. Такая метафора позволяет объединить природу, *естественное*, и человека, *естество*, в единое целое.

Однако основным мотивом стихотворения, на наш взгляд, является рациональное размышление о неидеальном: «И – коль посмеешь – трещина!» (And, if you dare, the fissure!). Сердца, как и жизнь человеческая, не могут быть гладкими, непорочными. Так автор добавляет в текст третье измерение – изнанку, зерна. Именно косточки в кислом соку под тончайшей оболочкой являются «сердцем» сердца. «Лоуренс не только не стремится представить человека венцом творения, он отказывает ему в праве считаться “мерой всех вещей”» [27]. И здесь мы видим истинную философию автора – идеальных, идеального не существует, и он яростно защищает свою идею, опять же полемично, но вопросы теперь, скорее, риторические:

Do you mean to tell me you will see no fissure? Do you prefer to look on the plain side? <...>	Хочешь сказать, что трещины ты не видишь? Хочешь глядеть с гладкой стороны? <...>
Do you mean to tell me there should be no fissure? No glittering, compact drops of dawn? Do you mean it is wrong, the gold-filmed skin, integument, shown ruptured?	Хочешь сказать мне, что трещины не нужно? Не нужно плотных, блестящих капель зари? Думаешь, неверно эту кожу с золотым отливом, эту кожуру – показывать треснувшей?

Так назревает очевидный для Лоуренса ответ – картонный, игрушечный, идеально-ненастоящий человек другому не нужен. Только разбитое, изуродованное, оскверненное сердце имеет право на сосуществование, и только так оно существует. «Глядеть с гладкой стороны» – удобный обман *естества* и самого себя. Идеального в природе не существует. А поскольку человек – то самое зерно природы, то он прекрасен в своем бытии хаоса:

For my part, I prefer my heart to be broken. It is so lovely, dawn-kaleidoscopic within the crack.	А мне вот нравится, когда сердце мое разбито. И внутри этот дивный заревой калейдоскоп.
---	--

Финальные строки стихотворения прекрасны кульминационным парадоксом. Лоуренс отрекается от учения Гегеля (хотя в некой степени и стремится к абсолютному идеализму) и принимает безобразие и бытийность бытия как единственно верное осознание *себя*. «Заревой калейдоскоп» – новые и чистые рассветы каждого последующего дня – дает

возможность жить, разбивая сердце и склеивая его снова и снова. Калейдоскоп зерен – бесконечно сменяющиеся впечатления – вот ради чего стоит неидеальным существовать в неидеальном.

В связи с тем, что автор начал с разговора о сердце, стоит поговорить и о душе. Стихотворение «Колибри» (Humming-bird) помещено в главу под названием, что весьма логично, «Птицы» (Birds) и расположено ближе к концу сборника. Примечательно, что сердце более на поверхности, нежели душа.

С первых же строк автор погружает нас в некое небытие, хаос, преднося свое видение зарождения мира:

I can imagine, in some otherworld Primeval-dumb, far back In that most awful stillness, that only gasped and hummed, Humming-birds raced down the avenues.	Воображаю: в некоем иномире, В глухом первобытье, В жуткой тиши, что только вздохнет да мыкнет порой, Просветами мчатся наперегонки колибри.
--	--

Легкая оговорка «воображаю» ничуть не нейтрализует авторскую позицию. «Просветами мчатся наперегонки колибри» – это юные, не прожившие души суетятся в небытии. Душа человека, как колибри, быстрая, резвая, непредсказуемая, чистая. Выбор именно колибри (Humming-bird – пер. с англ. «жужжащая птичка») неслучаен – это именно некая история про первоздания, о которых она ведаёт миру. Как пишет критик: «...то есть автор наделяет колибри неким мировым знанием, первозданным умением, которое весь остальной мир только пытается постичь» [28]. Здесь еще ни один человек не обрел души, но Лоуренс экспрессией стиля предвосхищает несогласия – вот летит первая душа, «опережая творенье»:

Before anything had a soul, While life was a heave of Matter, half inanimate, This little bit chipped off in brilliance And went whizzing through the slow, vast, succulent stems.	Покуда ни у кого еще не появилось души, А жизнь оставалась ворочаньем косной Материи, Откололась эта кроха во всем блеске Чиркать сквозь гигантские, сочные, неспешные стебли.
I believe there were no flowers, then In the world where the humming-bird flashed ahead of creation.	Наверное, тогда и цветов-то не было, В том мире, где колибри сверкнула, опережая творенье.

Образ души-первопроходчицы так нежен и естествен, как и суетливая, вечно спешащая колибри. Здесь видны и неуверенность, и опаска, но также и сила. Колибри-душа сражается всеми силами ради возможности существования, бытийности душ в целом: «Страшным была чудови-

щем, тычущим пикой своей» (Probably he was a jabbing, terrifying monster). Так Лоуренс показывает, что даже естественное для нас, нашего мироощущения было завоевано.

Финал стихотворения достаточно игрив, если не малодушен. Лоуренс успокаивает фразой:

We look at him through the wrong end of the long telescope of Time, Lucky for us.	Мы глядим на нее не с того конца долгого телескопа Времени. К счастью для нас.
--	---

Так мы понимаем – это не нашей душе пришлось сражаться, что это легенда, и было все давным-давно. Однако это мимолетное «к счастьем для нас» порождает удивительно бесконечную полемику о том, что душа у каждого своя, сильная ли слабая – как повезет и т.д. И опять же, только Богу дано решать, повезет ли вообще.

II. Женщина и Мужчина

Как несложно догадаться, если разговор затронул вопросы сердца и души (о сердце и душе), то неотвратимо он придет к описанию Женщины и женского начала. Автор дает максимально исчерпывающее олицетворение – смоква. В стихотворении «Фиги» (Figs) из главы «Плоды» (примечательно, что из той же, что и «Гранат», т.е. первая глава о *естестве* во всем его высоком и физиологическом проявлении) автор раскрывает нам тайный, страстный, целомудренный и порочный образ вечной спутницы Мужчины. Если в Библии Ева была создана из ребра Адама, то у Лоуренса:

Every fruit has its secret. <...> As you see it standing growing, you feel at once it is symbolic: And it seems male. But when you come to know it better, you agree with the Romans, it is female. <...> Symbols. There was a flower that flowered inward, womb-ward; Now there is a fruit like a ripe womb. It was always a secret. That's how it should be, the female should always be secret.	У каждого плода свой секрет. <...> Глядя на растущее дерево, сразу чувствуешь его символичность И мужскую природу: инжир. Но узнав его поближе, мы согласимся с римлянами: это женщина, смоква. <...> Символы. Был цветок, цветущий в нутро, в утробу; Стал плод похожий на спелую утробу. Во всякое время – тайна. Так и следует, женщина всегда должна быть тайной.
---	--

Женщина создана из мужчины, однако флер таинства и таинственного не дает покоя. Автор играет с читателем, начиная стихотворение с разговора о морали в завуалированной, но все же эротической форме:

<p>THE proper way to eat a fig, in society, Is to split it in four, holding it by the stump, And open it, so that it is a glittering, rosy, moist, honied, heavy-petalled four-petalled flower. Then you throw away the skin</p> <p>Which is just like a four-sepalled calyx, After you have taken off the blossom with your lips. But the vulgar way Is just to put your mouth to the crack, and take out the flesh in one bite.</p>	<p>В приличном обществе фигу едят так: Разрезают на четверти, держа за черенок, И раскрывают блестящим влажно, розо- ватым, медвяным цветком о четырех ле- пестках тяжелых. Потом шкурку выбрасывают, Похожую на чашечку о четырех чашели- стиках, Из которой губами взяли цветок. А если по-простому – Прижать губы к трещине и вытянуть соч- ную плоть одним махом.</p>
---	---

Хотя игре в поедании фиги и свойственна некая дидактика, автор оставляет свободу действий. Он будто томно, небрежно описывает *естественное*, однако с толикой снобизма опытного любовника. И некое кокетство и бравурство в начале стихотворения к середине обретают более четкие, лаконичные и неоспоримые формы истинного *знания*:

<p>The Italians vulgarly say, it stands for the female part; the fig-fruit: The fissure, the yoni, The wonderful moist conductivity towards the centre. Involved, Inturned, The flowering all inward and womb-fi- brilled; And but one orifice. <...> And milky-sapped, sap that curdles milk and makes ricotta, Sap that smells strange on your fingers, that even goats won't taste it;</p>	<p>Итальянцы говорят без экивоков, что фига означает женские части: Расселина, йони, Чудесное влажное прохождение к центру. Свернутое, Нутряное, Цветущее внутрь себя и утробно-воло- книстое; И лишь единожды отверстие. <...> Сочится молочком, створаживающим молоко в рикотту, Оставляющим странный запах на паль- цах, таким что и коза не лизнет;</p>
---	---

Интересно, что сам Лоуренс определяет часть о целомудрии и *естестве* «vulgarly say», изначально же ведь он стремится *говорить*. Как нам кажется, отсылка к Риму дает ему право обойти острые углы. И здесь, что примечательно, ни в коем случае не чувствуется неловкость и стыдливость – отношение к разговору о женщине исключительно возвышенно.

Но Лоуренс вдруг отрезвляет читателя от дурмана, создавая образ нынешней ему женщины – целомудренной, скрытной, недоступной. И так создается контраст *идеального* восприятия с восприятием *настоящего*:

<p>Folded upon itself, enclosed like any Mohammedan woman, Its nakedness all within-walls, its flowering forever unseen, One small way of access only, and this close-curtained from the light; Fig, fruit of the female mystery, covert and inward, Mediterranean fruit, with your covert nakedness, Where everything happens invisible, flowering and fertilisation, and fruiting</p>	<p>Закуклена в себе, закутана, как мусульманка, Нагота ее под замком, цветенье вовек незримо, Лишь один узкий лаз к ней, да и тот занавешен от света дня; Фига, плод женской тайны, сокровенной, нутряной, Средиземноморский плод сокровенной наготы, Где все происходит незримо – цветенье, оплодотворенье и созревание</p>
--	---

Однако и здесь, в этом сугубом для понятий Лоуренса бытии, бьется жизнь. Автор начинает размышлять о целомудрии, отталкиваясь от истории о Еве:

<p>When Eve once knew <i>in her mind</i> that she was naked She quickly sewed fig-leaves, and sewed the same for the man. She'd been naked all her days before, But till then, till that apple of knowledge, she hadn't had the fact on her mind.</p>	<p>В тот миг, когда Ева <i>умом поняла</i>, что обнажена, Она наскоро сметала одежду из фиговых листьев себе и мужчине. Все прежние дни она ходила нагой, Но до той поры, до яблока познания, этот факт не приходил ей на ум.</p>
--	--

Это тонкое «умом поняла» – камень в сторону женщин. Здесь ведется завуалированный разговор об ограничительных моральных рамках приличия, будто Лоуренс приоткрывает завесу тайны *раскрепощенности и свободы естества*.

И теперь разговор обращен напрямую к женщине. Лоуренс очень тонко, чтобы не спугнуть, рассказывает, говорит, увлекает и завлекает, даруя ту самую вольность, ведь границы пристойного определяются каждым лично:

<p>In the inwardness of your you, that eye will never see Till it's finished, and you're over-ripe, and you burst to give up your ghost. <...> And then the fig has kept her secret long enough. So it explodes, and you see through the fissure the scarlet. And the fig is finished, the year is over. That's how the fig dies, showing her crimson through the purple slit Like a wound, the exposure of her secret, on the open day. Like a prostitute, the bursten fig, making a show of her secret.</p>	<p>В той внутренности твоего «ты», никому не видной, До последней поры, когда ты, перезревшая, лопнешь, чтоб дух испустить. <...> И тогда уж довольно хранила она свою тайну. И она взрывается, и сквозь трещину видать алое. И фиге конец, и году конец. Так умирает фи́га, выказывая свое алое сквозь лиловую щель, Подобную ране, раскрытым секретом, при свете дня. Как проститутка, лопнувшая фи́га, выставляющая напоказ свой секрет.</p>
---	---

Нота разговора вдруг и сразу сменяется на серьезную, правдивую, неумолимую. Автор говорит о скоротечности и одновременно вечности бытия. Фига созреет и упадет с дерева, так и отойдет юность женщины.

Затем Лоуренс дает неоднозначный финал. В его реальности *естества* женщины осознают свою природу – начинается бунт, обращенный, как ни парадоксально, в первую очередь к Богу:

<p><i>What then, good Lord! cry the women. We have kept our secret long enough. We are a ripe fig. Let us burst into affirmation. They forget, ripe figs won't keep. Ripe figs won't keep.</i></p>	<p><i>Что ж теперь, благий Боже! кричат женщины. Довольно мы хранили нашу тайну. Мы – спелые фиги. Взорвемся же утверждением. Они забывают, что спелые фиги не лежат. Спелые фиги не лежат.</i></p>
--	---

Калейдоскоп женщин, желающих любви, обозначен кратко: «Млечно-медовые фиги севера, черные южные с алым внутри» (Honey-white figs of the north, black figs with scarlet inside, of the south). Но теперь, обратив их в свою веру, автор гнусно и зло смеется, обрубая крылья каждой решившейся:

<p><i>Ripe figs won't keep, won't keep in any climate. What then, when women the world over have all bursten into affirmation?</i></p>	<p><i>Спелые фиги не лежат, не хранятся ни- где. Что ж теперь, когда женщины всего мира взорвались утверждением?</i></p>
--	--

Но посмеявшись, Лоуренс с легкой иронией замечает, освобождая *естество* от предрассудков: «А спелые фиги – не лежат?» (And bursten figs won't keep?). Так вновь восстанавливается гармония.

Если фигу – Женщина, то Мужчина раскрыт в образе винограда. Стихотворение «Виноград» (Grapes) также расположено в главе «Плоды». Примечательно, что начало построено на антитезе – Лоуренс вновь говорит о вечной спутнице, теперь розе, чтобы предвосхитить появление аллегии на мужчину в сборнике:

<p><i>So many fruits come from roses From the rose of all roses From the unfolded rose Rose of all the world. Admit that apples and strawberries and peaches and pears and blackberries Are all Rosaceæ, Issue of the explicit rose, The open-countenanced, skyward-smiling rose.</i></p>	<p><i>Как плодоносят нам розы Роза роз плодоносная Раскрытая роза Роза всего мира. Признаем, что и яблоки, и клубника, и персики, и груши, и ежевика – Все розоцветные, Все восходят к розе явной, Розе лицом открытой, улыбкою к небу.</i></p>
--	--

Однако прекрасная роза чахнет без стержня и стебля:

What then of the vine? Oh, what of the tendrilled vine?	А как же лоза? Ах, как же лоза с усиками?
--	--

Интересно, как автор утраивает на контрасте последующее повествование. Он обозначает, что ныне мир принадлежит женщинам (важно отметить, цикл написан в 1923 г.) и мужчина на их фоне – незрим:

Ours is the universe of the unfolded rose, The explicit, The candid revelation. <...> Look now even now, how it keeps its power of invisibility Look how black, how blue-black, how globed in Egyptian darkness Dropping among his leaves, hangs the dark grape! See him there, the swart, so palpably invisible: Whom shall we ask about him?	Наш мир – мир развернутой розы, Явной, Явленной откровенно. <...> И ныне, даже ныне, гляди, они умеют быть незримиы Гляди, какие черные, иссиня-черные сгустки тьмы египетской Свисают меж листьев, темные виноград- ные гроздьа! Видишь эти смуглые, такие осязаемо не- зримиые: Кого спросить о них?
---	--

И дальше тонко и с интонацией легкой иронии изображает адамовый мир до Евы – полный хаоского *естества* – «сумеречный, бесцветный мир»:

But long ago, oh, long ago Before the rose began to simper supreme, Before the rose of all roses, rose of all the world, was even in bud, Before the glaciers were gathered up in a bunch out of the unsettled seas and winds, Or else before they had been let down again, in Noah's flood, There was another world, a dusky, flower- less, tendrilled world And creatures webbed and marshy,	Но в прежние, ах, в прежние времена, Еще до улыбки августейшей жеманницы розы, Когда еще и в бутоне не было розы всех роз, розы мира, Когда еще не сгрудились ледники из неугомонившихся морей и ветров, Или же когда их еще не распустили об- ратно в Ноевом потоке, Тогда был другой мир, сумеречный, бес- цветный, мир усиков витых, С тварями болотными, перепончатопальцами,
--	---

Здесь вырисовывается контраст миров, становится очевидным, что без Женщины для Мужчины даже *естественность* бытия безобразна, безлика, «неугомогнившаяся». Этот мир «усиков витых» без розы невозможен.

Примечателен образ Адама. Он довольно нейтрален, однако выделяется на фоне «болотного» и «ледникового»:

<p>And on the margin, men soft-footed and pristine, Still, and sensitive, and active, Audile, tactile sensitiveness as of a tendril which orientates and reaches out, Reaching out and grasping by an instinct more delicate than the moon's as she feels for the tides.</p>	<p>И на краю его – человек, легконогий ди- карь, Тихий, чуткий, деловитый, На слух, наощупь чуткий, как усик, вы- сунувшийся на разведку, Высунуться и уцепиться инстинктом тончайшим, как у луны, нащупывающей приливы.</p>
--	--

Тонко и с неким кокетством подобраны эпитеты: «тихий», «чуткий», «деловитый». Нежность в Адаме, сравненная с виноградным усиком, все же обыграна свойственным для человечества инстинктом рациональным. Деловитость представлена отнюдь не пороком, а одним из основоположных столпов хорошего качества в людях.

Как только в Человеке рождается смелость «высунуться», в бытие появляется роза:

<p>Of which world, the vine was the invisible rose, Before petals spread, before colour made its disturbance, before eyes saw too much. <...> Vistas, down dark avenues As we sip the wine.</p>	<p>В коем мире лоза была розой незримой, Пока не раскрылись лепестки, не вторгся цвет, глаза не увидели лишнего. <...> Что за виды сквозь сумрак, Когда отхлебнешь вина.</p>
---	--

Лоуренс создает впечатление, что Мужчина совершенно не мог остаться без Женщины, в сумраке бытия нужен был свет. Однако это гротескное, с истинно британским юмором пока «глаза не увидели лишнего», оставляет послевкусие сладкой горечи. И рождается новая истина в философии автора – бытие естества абсолютно абстрактно и призматически разнообразно. Так рождаются чувства: «Что за виды сквозь сумрак, // Когда отхлебнешь вина».

Теперь, когда Мужчина соединился с Женщиной, разлука невозможна – так и будет испокон веков:

<p>Take the fern-seed on our lips, Close the eyes, and go Down the tendrilled avenues of wine and the otherworld.</p>	<p>Взять на язык папоротниково семя, Закреть глаза и уйти Меж усиков витыми тропами вина и ино- мира.</p>
---	---

Естество становится иномиром, в котором и которому «слепо повинуются». Однако бытие полов впитывает в себя терпкость вина – оно создано из винограда и розы.

III. Жизнь и Смерть

Если есть Любовь, то есть и Жизнь. В стихотворении «Мир» (Pease) тончайше прорисован не только миръ, но и мѣръ – в стихии, движении, *естестве* бытия. За двигающую, бесконечную силу Лоуренс принимает лаву, здесь в интенсивности бега, рождается жизнь:

Brilliant, intolerable lava Brilliant as a powerful burning-glass Walking like a royal snake down the mountain towards the sea.	Пылающая, нестерпимая лава, Жгучая, как мощная линза, Шагает царственным змеем вниз по склону к морю.
Forests, cities, bridges Gone again in the bright trail of lava. Naxos thousands of feet below the olive-roots, And now the olive leaves thousands of feet below the lava fire.	Леса, города, мосты Пропали там, где жарко прошла лава. Накос на тысячи футов ниже корней олив, А теперь листья олив на тысячи футов ниже огня лавы.
Peace congealed in black lava on the doorstep.	Мир запекся в черной лаве на пороге.

Из черного, мрачного хаоса, где нет света и жизни, прорывается душа мира – лава. Она несется, убивая, и, парадоксально, порождая жизнь. Бушующая, ни из чего и из всего одновременно, она дарует бытие миру:

Within, white-hot lava, never at peace Till it burst forth blinding, withering the earth; To set again into rock Grey-black rock.	А внутри – лава белого каления, не знающая мира, Пока не выплеснется – слепящая, сжигающая землю; Чтобы снова застыть в камень, Серо-черный камень.
Call it Peace?	Назовем его Миром?

«Серо-черный камень» – земля – тот самый обетованный мир, спокойный и необходимый каждому. Однако велика ирония автора, начинающего стихотворение так:

PEACE is written on the doorstep In lava.	«МИР» – написано на пороге Лавой.
--	--------------------------------------

И теперь мир и покой априори имеют совершенно ничтожное место в бытии, где бушует *естество* – будто коврик у входной двери. И не понятно, то ли здесь указывается входная дверь в Ад, то ли в земное существование. Определенно, это не Рай – жизнь возможна только в страсти, в чувствах, а в раю все исключительно рафинировано.

Каждая жизнь обрывается смертью. Или, напротив, начинается в смерти. В стихотворении «Мушмула и рябина» (Medlars and sorb-apples) тонко обрисовано увядание. Примечательно, тление и умирание у Лоренса выглядят *естественнее* жизни:

I love you, rotten, Delicious rotteness. <...>	Люблю вас, гнилые, Обожаю испорченность. <...>
--	--

What a rare, powerful, reminiscent flavour Comes out of your falling through the stages of decay: Stream within stream.	Что за редкостный, сильный, памятный вкус Вызревает, если провалиться сквозь все стадии тления: Струя в струе.
--	---

Далее автор неожиданным образом будто идентифицирует себя с Мойрами. Описание, как забирается жизнь, построено на нежной, интенсивной антитезе мерзкого и прекрасного:

I love to suck you out from your skins So brown and soft and coming suave, So morbid, as the Italians say.	Люблю высасывать из кожицы Буровой, морщинистой вашу нежную мякоть, Морбидную, говоря по-итальянски.
--	--

Но от признания Лоуренс движется к риторике, дабы убедить читателя, что в бытии смерти есть, пробивается жизнь:

What is it, in the grape turning raisin, In the medlar, in the sorb-apple, Wineskins of brown morbidity, Autumnal excrementa; What is it that reminds us of white gods?	Что такое в виноградине, ставшей изюмом, В мушмуле, в рябине, В этих бурдюках буровой морбидности, В экскрементах осени – Что напоминает нам о белых богах?
---	---

Здесь ягоды – как смысл жизни и смерти – ласково и едко обзываются «экскрементами осени». Сама же осень часто является образом, символом смерти, но в такой иллюзорной детали – ягодах – рождается *естественность* разговора.

Из исповеди автора рождается истина – жизнь после смерти бьет ключом именно в аду, и он по сердцу Лоуренсу:

I say, wonderful are the hellish experiences Orphic, delicate Dionysos of the Underworld.	Дивен мне этот вкус преисподней Орфический, тонкий Дионис Тартара.
---	--

Дальше следует изысканное описание бытия после жизни, бытия смерти и *естества* одновременно:

A kiss, and a vivid spasm of farewell, a moment's orgasm of rupture, Then along the damp road alone, till the next turning. And there, a new partner, a new parting, a new unfusing into twain, A new gasp of further isolation, A new intoxication of loneliness, among decaying, frost-cold leaves.	Поцелуй и яркая судорога прощанья, мгновенный оргазм разрыва, Затем сырой одинокий путь, до следующего поворота. А там новая встреча, и снова разлука, вновь развал надвое, Вновь задыхаться в заключении, Вновь пьянеть одиночеством среди тления примороженных листьев.
---	--

Прощание, неминуемый разрыв с миром и после – встречи и разлуки с душами некогда близких. «Пьянеть одиночеством» – так душа бытует среди других душ.

Но душе необходимо бесконечное движение жизни, в этом и заключается естественность бытия – даже после смерти душа остается жива:

Going down the strange lanes of hell, more and more intensely alone, The fibres of the heart parting one after the other And yet the soul continuing, naked-footed, ever more vividly embodied Like a flame blown whiter and whiter In a deeper and deeper darkness Ever more exquisite, distilled in separation.	Бродить чужими переулками ада, в нарастающем одиночестве, Когда фибры сердца лопаются одна за другой, Но душа не сдается, босоногая, держится все крепче за тело, Как пламя раздуваемое все белей и белей Посреди сгущающейся тьмы Возгоняется к чистоте совершенной.
---	---

«Босоногая» душа, стремящаяся к вечному совершенству, к чистому идеалу – вот *естественный*, смертный и живой человек, который найдется даже в «чужих переулках ада». Бесконечное саморазвитие – вот что отличает чистые души.

Однако даже в «кривых переулках ада» душе свойственно уходить наедине с собой:

Each soul departing with its own isolation, Strangest of all strange companions, And best. <...> Intoxication of final loneliness.	Всякая душа отходит со своим одиночеством, Наистраннейшим из спутников, Но и лучшим. <...> Хмель последнего одиночества.
--	--

В чем-то дидактическая, а в чем-то живая, искренняя история о вечной смертности, бытии бытия закольцовывается классицистическим образом осени.

Medlars, sorb-apples More than sweet Flux of autumn	Мушмула, рябина Слаще сладкого Течение осени
---	--

Так Лоуренс учит прощаться.

В данном анализе стихотворений Д.Г. Лоуренса основное внимание было уделено тому, как он выражает естество физического, бытийность и как преподносит концепцию жизни человека – от сердца и души к жизни полов и неминуемой смерти. Примечательно, что даже смерть в стихотворении Д.Г. Лоуренса абсолютно живая, в ней есть интенсивная энергия, заставляющая жизнь. Так даже рождается ощущение, возможно и неложное, – жизнь нужна только для того, чтобы умереть. И здесь выступают, что и неудивительно, библейские мотивы – *смертию смерть поправ*, если будет угодно. Автор выстроил уникальный, искренний разговор о бытии настолько цельно (мы взяли только шесть стихотворений

из цикла «Птицы, звери и цветы»), что в его ощущениях хочется задержаться. В этих размышлениях, порой риторических, а иногда и дидактических, рождается чистая истина *естества*.

Женщина и Мужчина у Лоуренса – то живое, без чего сама Жизнь невозможна. Они – двигающая сила естественного, физического, настоящего. И дарованная автором открытость и свобода, пусть на 1923 г., только в текстах, зародили нынешнее, расцветшее за сто лет бытие. Автор уловил некие тончайшие детали, порой кажущиеся очевидными, но часто незамечаемые, например то, что человек не может жить не с разбитым сердцем.

Д.Г. Лоуренс – уникальный символист и тончайший стилист. Именно из мельчайших деталей и запоминающихся образов рождается *естество физического* и сама Жизнь – вначале в его стихотворениях, а затем и в жизнях читателей.

Заключение

Таким образом, концепция естественного человека разрабатывается Д.Г. Лоуренсом на протяжении большей части его творчества и в своем окончательном виде представлена в его романе «Любовник Леди Чаттерлей». Естественный человек, с точки зрения писателя, неразрывно связан с природой, с «живым космосом», он не потерял способности чувствовать и ощущать и в своей спонтанной жизни не подавляет собственные человеческие импульсы. В своей деятельности естественный человек следует собственным инстинктивным, интуитивным реакциям тела скорее, чем указаниям своего ума. В современном мире естественный человек вынужден отдаляться от цивилизованного общества, утратившего свое единство с окружающей природой, и предпочитает проводить время вдали от урбано-сферы, на лоне природы, еще не тронутой промышленным развитием.

С точки зрения концепции естественного человека стихи Лоуренса демонстрируют его взгляды на неограниченное естество бытия и на «божественную сущность» в каждом живом существе. Естественность выступает как абсолютное достоинство бытия, а человек выступает как неотъемлемая часть природы. Концепция естественного человека в стихах Лоуренса наиболее ярко проявляется в его представлении жизни как чего-то, что возможно только в страсти, чувствах. Смерть, соответственно, рассматривается как что-то естественное – в бытии смерти есть, пробивается жизнь.

Список источников

1. *Carson R.* Silent Spring. Houghton Mifflin Company, 1962.
2. *Lawrence D.H.* Lady Chatterley's Lover. London : Harper Collins Publishers, 2015.
3. *Lawrence D.H.* Birds, Beasts and Flowers. Santa Rosa : Black Sparrow Press, 2001.
4. *Hough G.* The Dark Sun: A Study of D.H. Lawrence. Gerald Duckworth & Co Ltd, 1983.
5. *Sanders S.* D.H. Lawrence: The World of the Five Major Novels. 1st ed. Viking Press, 1974.

6. **Zang T.** D.H. Lawrence's Philisophy of Nature (An Eastern View). A Thesis, University of Northumbria at Newcastle for the PhD, June 2006.
7. **Tindall W.Y.** D.H. Lawrence & Susan His Cow. Columbia University Press, 1939.
8. **Maes-Jelinek H.** Criticism of Society in the English Novel Between the Wars. Liege : Universitaires de Liege, Les Belles Lettres, 1970.
9. **Lawrence D.H.** The Rainbow. Cambridge : Cambridge University Press (First published 1915), 1989.
10. **Lawrence D.H.** Morality and the Novel. Phoenix: The Posthumous Papers of D.H. Lawrence. Heinemann ; London, 1970 (First publishing 1936).
11. **Lawrence D.H.** Lady Chatterley's Lover. Penguin Books, 1961.
12. **Hobbes T.** Leviathan. Wordsworth Editions, 2014 (First published 1651).
13. **Rousseau J.-J.** Discours sur l'Origine, et les Fondments de l'Inegalite parmi les Hommes // *Eu-vres Completes*, 3: du Contrat Social – *Ecris politiques*. Paris, 1964 (First published 1755).
14. **Rousseau J.-J.** Discourse on the Origin of Inequality. Indiana : Hackett Publishing Co., 1992.
15. **Lawrence D.H.** Love Was Once A Little Boy. Phoenix, 2. Viking Press, 1978.
16. **Lawrence D.H.** Pan in America. Phoenix. Viking Press, 1936.
17. **Lawrence D.H.** Women in Love. London, 1930.
18. **Lawrence D.H.** The Collected Letters of D.H. Lawrence / ed. by Harry T. Moore. Vol. I. Heinemann, 1962.
19. **Lawrence D.H.** Fantasia of the Unconscious. Heinemann ; London, 1961.
20. **Lawrence D.H.** Phoenix, The Posthumous Papers of D.H. Lawrence. London, 1961.
21. **Lawrence D.H.** The Reality of Peace; Phoenix. Heinemann ; London, 1970.
22. **Lawrence D.H.** Certain Americans and an Englishman // *New York Times Magazine*. 1922. December 24.
23. **Lawrence D.H.** A Propos of Lady Chatterley's Lover // *A Selection From Phoenix*. Published by Penguin, 1971.
24. **Wordsworth W.** Daffodils and Other Poems. Michael O'Mara, 2017.
25. **Gill S.** Wordsworth Guide to the Lakes. Frances Lincloln, 2008.
26. **Манин Д.** Переводы стихотворений Дэвида Герберта Лоуренса из книги «Птицы, звери и цветы». URL: <http://www.flagimedia.ru/piece/644> (дата обращения: 15.09.2023).
27. **Ионкин Г.Э.** Поэзия Д.Г. Лоуренса в контексте идейно-эстетических исканий 1910–1920-х годов. URL: Дэвид Герберт Лоуренс. Критика. Особенности поэзии Д.Г. Лоуренса (md-eksperiment.org)
28. **Петросян М.С.** Образы ацтекской мифологии в поэзии Дэвида Герберта Лоуренса // *Вестник ТГГПУ*. 2017. № 3 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazy-atstekskoj-mifologii-v-poezii-devida-gerberta-lourensa> (дата обращения: 30.10.2023).

References

1. Carson R. (1962) *Silent Spring*. Houghton Mifflin Company.
2. Lawrence D.H. (2015) *Lady Chatterley's Lover*. Harper Collins Publishers, London.
3. Lawrence D.H. (2001) *Birds, Beasts and Flowers*. Black Sparrow Press, Santa Rosa.
4. Hough G. (1983) *The Dark Sun: A Study of D.H. Lawrence*. Gerald Duckworth & Co Ltd.
5. Sanders S. (1974) *D.H. Lawrence: The World of the Five Major Novels*. Viking Press, First Edition.
6. Zang T. (2006) *D.H. Lawrence's Philisophy of Nature (An Eastern View)*. A Thesis, University of Northumbria at Newcastle for the PhD.
7. Tindall W.Y. (1939) *D.H. Lawrence & Susan His Cow*. Columbia University Press.
8. Maes-Jelinek H. (1970) *Criticism of Society in the English Novel Between the Wars*. Presses Universitaires de Liege, Les Belles Lettres. Place of Publication: Liege, France.
9. Lawrence D.H. (1989) *The Rainbow*. Cambridge: Cambridge University Press (First published 1915).

10. Lawrence D.H. (1970) *Morality and the Novel*. Phoenix: The Posthumous Papers of D.H. Lawrence – Heinemann, London (First publishing 1936).
11. Lawrence D.H. (1961) *Lady Chatterley's Lover*. Penguin Books.
12. Hobbes T. (2014) *Leviathan*. Wordsworth Editions (First published 1651).
13. Rousseau J.-J. (1964) *Discours sur l'Origine, et les Fondments de l'Inegalite parmi les Hommes*, in *Euvres Completes*, 3: *du Contrat Social – Ecris politiques*, Paris (First published 1755).
14. Rousseau J.-J. (1992) *Discourse on the Origin of Inequality*. Hackett Publishing Co. Indiana, Indianapolis.
15. Lawrence D.H. (1978) *Love Was Once A Little Boy*. Phoenix, 2. Viking Press.
16. Lawrence D.H. (1936) *Pan in America*. Phoenix. Viking Press.
17. Lawrence D.H. (1930) *Women in Love*. London.
18. Lawrence D.H. (1962) *The Collected Letters of D.H. Lawrence*, Harry T. Moore, ed. Vol. 1. Heinemann.
19. Lawrence D.H. (1961) *Fantasia of the Unconscious*. Heinemann, London.
20. Lawrence D.H. (1961) *Phoenix, The Posthumous Papers of D.H. Lawrence*. London.
21. Lawrence D.H. (1970) *The Reality of Peace*; Phoenix. Heinemann, London.
22. Lawrence D.H. (1922) *Certain Americans and an Englishman*. *New York Times Magazine*, December 24, 1922.
23. Lawrence D.H. (1971) *A Propos of Lady Chatterley's Lover*. In: D.H. Lawrence. *A Selection From Phoenix*. Published by Penguin.
24. Wordsworth W. (2017) *Daffodils and Other Poems*. Michael O'Mara.
25. Gill S. (2008) *Wordsworth Guide to the Lakes*. Frances Lincoln.
26. Manin D. *Perevody stikhotvorenyy Devida Gerberta Lourensa iz knigi 'Ptitsy, zveri i tsvety'* [Translations of poems by D.H. Lawrence into Russian from collection *Birds, Beasts, and Flowers*]. URL: <http://www.flagimedia/piece/644> (Accessed: 15.09.2023).
27. Ionkins G.E. *Poezia D.G. Lourensa v kontekste ideino-esteticheskikh iskanii 1910-1920 godov* [Poetry of D.H. Lawrence in the context of ideological and aesthetic quests of the 1910–1920s] // URL: Дэвид Герберт Лоуренс. Критика. Особенности поэзии Д.Г. Лоуренса (md-eksperiment.org)
28. Petrosyan M.S. (2017) *Obrazy atstekskoy mifologii v poezii Devida Gerberta Lourensa* [Images of Aztec mythology in the poetry of David Herbert Lawrence] // *Vestnik TGGPU*. 3 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazy-atstekskoy-mifologii-v-poezii-devida-gerberta-lourensa> (Accessed: 30.10.2023).

Информация об авторах:

Смокотин В.М. – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры английского языка в сфере научной коммуникации, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: vladimirsmokotin@yandex.ru

Данилова А.П. – студентка 4-го курса, Литературный институт имени А.М. Горького (Москва, Россия). E-mail: anastasia.p.danilova@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

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

Danilova A.P., fourth-year student, The Maxim Gorky Literature Institute (Moscow, Russia). E-mail: anastasia.p.danilova@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.12.2023; принята к публикации 28.02.2024

Received 27.12.2023; accepted for publication 28.02.2024

Original article

UDC 81-119

doi: 10.17223/19996195/65/4

Politeness in dialogic pragmatics and in the pragmatics of dialogue: a case study of TV series

Tom Scholte¹, Tatiana A. Fomina², Oleg G. Polyakov³,
Tzipora Rakedzon⁴

¹ University of British Columbia, Vancouver, Canada

² MGIMO-University, Moscow, Russia

³ G.R. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia

⁴ Technion – Israel Institute of Technology, Haifa, Israel

¹ tom.scholte@ubc.ca

² wesna85@bk.ru

³ olegpo@rambler.ru

⁴ hutzipi@technion.ac.il

Abstract. Polite language, i.e. use of appropriate words and face-saving strategies in communication, is often assumed to be a norm-centered practice one needs to follow to achieve pragmatic aims. However, it takes more than one to be polite. In cases of politeness there are at least two actors engaged in an interaction with each other and their own experience of the world. Upon such a dialogic pragmatic view of language, proposed in the article, word and utterance meaning is relationally co-authored and co-constructed.

It is hypothesized that politeness is a discursive interplay of attitudes and emotions where one's understanding of a word as polite or offensive, pleasant or rude, appropriate or tabooed depends not as much upon the ontological "denotatum" of this word as upon the interaction with another's understanding of the word. This relational approach to language politeness is informed by such schools of epistemology as pragmatism and empiricism, dialogism and constructivism.

The research material is based on the dialogic discourse of the TV show *Desperate Housewives*. The evidential base of the research is built on the pragmatic analysis of discourse conducted on two levels, monologic and dialogic. The former is a textual, logical interpretation of (im)polite language as semantic units and/or speech acts. The latter is empirical investigation of communicative interactions between those who act upon the semantic units in question. Contradictions over the affective status of words revealed on the monological level are resolved on the dialogic one. A conclusion is made that in monological pragmatics language politeness depends upon what words we use. In dialogic pragmatics polite language depends upon what relations we construct with others and what experience we have of them.

Keywords: dialogism, dialogics, pragmatism, methodological pragmatism, double contingency, experiential context

For citation: Scholte T., Fomina T.A., Polyakov O.G., Rakedzon T. Politeness in dialogic pragmatics and in the pragmatics of dialogue: a case study of tv series. *Language and Culture*, 2024, 65, pp. 84-98. doi: 10.17223/19996195/65/4

Научная статья

doi: 10.17223/19996195/65/4

Вежливость в диалогической прагматике и прагматике диалога (на материале англоязычного кинодискурса)

Том Шолте¹, Татьяна Анатольевна Фомина²,
Олег Геннадиевич Поляков³, Ципора Ракедзон⁴

¹ Университет Британской Колумбии, Ванкувер, Канада

² Московский государственный институт международных отношений (Университет)
МИД России, Москва, Россия

³ Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, Тамбов, Россия

⁴ Технион – Израильский технологический институт, Хайфа, Израиль

¹ tom.scholte@ubc.ca

² wesna85@bk.ru

³ olegpo@rambler.ru

⁴ hutzipi@technion.ac.il

Аннотация. Категория вежливости, заключающаяся в корректном использовании стратегий коммуникативного сохранения лица, чаще всего предполагает знание норм и правил, следование которым приведет к достижению прагматических целей. Тем не менее вежливость не бывает монологична, поскольку возникает только во взаимодействии как минимум двух субъектов друг с другом и с собственным познавательным опытом. С точки зрения диалогической прагматики, в рамках которой языковая вежливость рассматривается в данном исследовании, значение слова и высказывания принадлежит авторству нескольких участников коммуникации.

Выдвигается гипотеза о том, что вежливость – это дискурсивное взаимодействие эмоционально-оценочных ориентиров, используемых коммуникантами для достижения понимания в меняющихся условиях развертывания диалога. Толкование говорящим одного слова или выражения как вежливого, подходящего и предпочтительного, а другого – как невежливого, грубого или оскорбительного зависит не от денотата или референта слова и выражения, указывающих на связь с внешним миром, а от толкований собеседника, с которым говорящий находит общие ориентиры в процессе диалога. Реляционный подход к вежливости, развиваемый в данной статье, основан на идеях американского прагматизма, теории конструктивизма и диалогизма.

Материалом исследования послужил американский кинодискурс на примере телесериала «Отчаянные домохозяйки». Исследование фрагментов коммуникативных взаимодействий проводится на двух уровнях лингвистического анализа. На монологическом уровне значение высказывания рассматривается как часть текста, обусловленного заранее заданными семантическими параметрами, такими как словарные дефиниции и аксиологические универсалии. На уровне диалогической прагматики значение анализируется как часть взаимных действий и реакций, доступных эмпирическому наблюдению благодаря игре актеров на экране. Делается вывод о том, что в монологическом смысле вежливость языка зависит от того, какие слова мы используем. В диалогическом понимании вежливость зависит от того, какие отношения мы выстраиваем с другими и каким опытом познания мы руководствуемся.

Ключевые слова: диалогизм, диалогика, методологический прагматизм, принцип двойной случайности, экспериментальный контекст

Для цитирования: Scholte T., Fomina T.A., Polyakov O.G., Rakedzon T. Politeness in dialogic pragmatics and in the pragmatics of dialogue: a case study of tv series // *Language and Culture*. 2024. № 65. P. 84-98. doi: 10.17223/19996195/65/4

Introduction

In language studies the problem of politeness began to be widely researched amid the growing interest in a sociocultural aspect of speech, meaning and their pragmatics [1–3]. On the level of utterance, politeness is viewed most generally as an individual’s strategy of saving face in a particular speech act [4, 5], i.e. mitigating potential threats to the face of the speaker or hearer by using different means of making requests, expressing indirectness, showing inclusiveness, etc. [6]. As a meaning of words shared by a community of language users, politeness is analyzed in a variety of terms and across a wider range of topics. Keith Allan and Kate Burridge [7] proposed the concept of *cross-varietal synonymy* to refer to X-phemisms, i.e. words and expressions that may sound offensive (dysphemistic), pleasant (euphemistic) or neutral (orthophemistic) depending on the context. In recent years, polite language tends to be conceptualized in terms of political correctness that allows “discourse [to] wipe its feet before it enters the public domain and leave before it breaks wind” [8. P. 95] with euphemisms codified as more accurate terms of sensitive topics [9] removing “the stigma of negative social stereotypes” [8. P. 97]. Typological research and sociocultural analysis of discourse have brought insights on the variation of (the concept of) politeness from culture to culture [10, 11], between human groups and societies [12], in different contexts and times [8], across regions and dialects [13].

While the scope of language politeness studies is comprehensive, they all start from one important epistemological premise – that *logos*, i.e. words and speech, thought and value, discourse in general, comes as a one-way formation “from without”, as a linearity in its isolated, singular, *mono*-existence or realization. There are several reasons for such a well-established *monological* approach to linguistic politeness. First, politeness is understood and further investigated on the basis of various norms, ideologies and other universals supposed to exist ontologically as a social objectivity [14] or a cognitive given in the minds of language users (the concept of taboos and forbidden words, emotionally positive or negative “denotata”). Secondly, politeness, its pragmatics and semantics have mostly been researched with the focus either on the intentions of an individual (speech act theory) or on the interactional behavior of a social group as a whole. Such an approach underplays the important concept of co-existence and mutuality of two entities – the private and the public, the individual and the social, which means that any ethical or moral judgment should become scientifically objectified only through “reciprocal determination of activity and content” by means of logical, sociological and, importantly, psychological analysis [15].

With this in mind, the present research attempts to bring Lakoff's logic of politeness [1] closer to the principle of reciprocity and aims to introduce a shift from the monological to a *dialogic* view on linguistic politeness and affectivity, or rather, show, in theory and practice, the contrast between the two approaches to some sustained problems of communicative pragmatics. By these problems we mean contradictions and illogicalities in definitions, interpretations and even the terms of linguistic phenomena functioning on the relational level of pragmatics.

Methodology

Dialogics, dialogism and pragmatism. When treated monologically, discourse (logos) is always separate from something else – it is either the speaker's activity or the hearer's content, the writer's text or its reader's interpretation, it is either a subjective realization of a meaning or an objective reality of meanings, it is the knowledge of the world but not the world itself. When treated dialogically, discourse is something *relational*, it is not a singular "or" in opposition, it is a relational "across" in unity (from Greek *dia*, "across", "between"). Such a logic of relations, termed as *dialogic*, is a concept of systems theory and derives from dialectics, "linking the inside and outside processes in a complementary, concurrent and antagonistic way" [16. P. 207]. Every explanation "concerning being, organization, behavior, the evolution of eco-dependent open beings (and that concerns not only living beings, but also human societies and even our ideas) cannot isolate or exclude one from the other, either the internal logic of the system or the external logic of the situation" and must be dialogic (ibid). In his "Theory of Inquiry" John Dewey wrote that "an organism does not live in an environment; it lives by means of an environment" [17. P. 25].

In linguistics, *dialogism* is a theoretical alternative to studying discourse [18–20] based on the concept of intersubjectivity: "all there is are relationships between the individual subject and the other(s) and between an individual and the world" [18. P. 6]. Within this theoretical framework, language is action and *interaction*, dialogically related with the world [19. P. 40]. Meaning is open-ended and contextually modified in the process of intersubjective mutual adaptations, or communication, because one's understanding of a word depends not as much upon the ontological "denotatum" of this word as upon the dialogic interplay with another's understanding of the word [21] (Cf. Immanuel Kant's principle of community as reciprocity of action and reaction [22. P. 121]). Thus, "utterance meaning cannot be fully determined, neither language-internally, nor by pragmatic inference" [19. P. 215] as it involves the process of context-dependent dynamic co-authorship. Instead, meaning can be explained relationally at a given point of interaction when communicators fail or manage to

accommodate differences between each other's experience of the world within one frame of reference.

Such a relational, or dialogic, explanation appears to underlie what the founder of *pragmatism* William James called "the pragmatic rule" and "the pragmatic method". The former is that "meaning is found in some particular difference in the course of human experience which its being true will make" [23. P. 60]. The latter is "to try to interpret each notion by tracing its respective practical consequences" [24. P. 45]. Upon such a pragmatic view, "universe is imperfectly rational" and there is no absolute or right meaning but a distinction made by a meaning maker in the course of her relative experience. At the same time, these distinctions that may vary from individual to individual do not become *many* interpretations of *one* meaning, but remain this meaning in its pragmatic interpretation. "We are not parts of the One; It has no parts; ...each of us is the One, indivisibly and totally" [24. P. 39]. Along these lines, "words mean what they mean in connection with conjoint activities that effect a common, or mutually participated in, consequence" [17. P. 48; 25].

Method and material of research. In this paper, the dialogic pragmatics of politeness builds on the relational explanation of those discursive practices which prove conceptually contradictory in the non-relational, linear logic of linguistic analysis. Such an approach is meant to shift from the methodology of formal, text-based analysis towards a holistic and empirical investigation of discourse [26, 27]. By holism we understand an integrative perspective on linguistic units whose nature is experiential, i.e. they are perceptually, emotionally and conceptually constructed in the flow of social interactions and psychological changes. By empirical investigation we understand the only possible way of inquiry into the relation of reciprocity and co-existence, i.e. "real community", of substances [22. P. 161]. Empirical analysis of language and meaning is based on the premise that linguistic structures can be acknowledged "if actors can be shown to orient to them observably" [19. P. 208].

One domain in which the observability of actors orienting themselves to linguistic structures is absolutely central, in the most literal of ways, is the domain of drama. Augusto Boal described theater as the "first human invention" that is "born when the human discovers that it can observe itself," and, as a result, can "[f]eel himself feeling, think himself thinking" [28. P. 13]. As such, theater, and its modern 'cousins' film and television should be able to provide us with examples of dialogic discourse that can serve as experimental data open to empirical investigation [29].

For the majority of social scientists (let alone those from the "natural sciences"), this claim that the work of script-writers, actors and directors can produce data of any empirical value is likely to appear to be a very large claim indeed, given popular associations of acting with various kinds of "faking" or

“trickery. However, the development of dramatic practices associated with Naturalism, emerging in the late 19th century and continuing to the present moment, can be understood to have shifted certain forms of the dramatic arts onto decidedly more scientific grounds when viewed through the lenses of cybernetics and systems theory. Within this framework, an argument for the admissibility of fictional, dramatic performances as empirical data emerges along two connected lines: 1) the case for a cybernetic conception of human behavior, its simulation via the Stanislavski System of Acting and its place in the theater of Naturalism, grounded in Nicholas Rescher’s Methodological Pragmatism [30], and 2) the application of Niklas Luhmann’s model of the autopoiesis of social systems to the kinds of interactions depicted in works of drama.

In general, Methodological Pragmatism can be said to concern itself primarily with the establishment of *warranted postulates* that can guide practical actions rather than with *validated truths*. For Rescher, “this methodological perspective entails that instrumental/pragmatic considerations are deployed not upon *theses* at all (be they of particular or of generalized bearing), but rather upon the *methods* and procedures by which the acceptance of theses is validated” [30. P. 70]. Furthermore:

“Pragmatic considerations are never brought to bear on theses directly. The relationship becomes indirect and mediated: a specific knowledge claim is supported by reference to a method, which in turn is supported on pragmatist lines. This mediation of methods between pragmatic considerations and thesis-acceptance is central to, and indeed definitive of, [...] specifically methodological pragmatism.” [30. P. 71]. The combined argument of Scholte [29, 31] fulfills Rescher’s criteria of Methodological Pragmatism in the following manner. It is established that:

1. Konstantin Stanislavski desired to bring about a style of acting that could spontaneously produce, under *fictional* circumstances, human behavior as observed in everyday life outside the theatre.

2. Emile Zola (and, by extension, other playwrights who aligned themselves with the Naturalist project) desired to create plays that demonstrated the reciprocal manner in which humans shape their society and are, in turn, shaped by it in a fundamentally systemic manner.

3. The procedures employed in the Stanislavski System of Acting are grounded in a fundamentally cybernetic theory of behavior emphasizing goal-directedness and self-regulation based on feedback; and the methodological procedures of Naturalist theater, from the conception of a play, through its rehearsal, and up to its staging and reception, are similarly grounded in a cyber-systemic conception of social phenomena and in a form of “cybernetic explanation” defined by Gregory Bateson [31. P. xx].

4. For over a hundred years, the application of these methods has been widely deemed successful in its aims to produce ‘lifelike’ results, to the degree that these methods are still the predominant ‘best practices’ taught in post-

secondary theater schools in Europe, the Americas, and beyond. They have also provided the fundamental scaffolding for the later development of film and television. In fact, the Stanislavski System of Acting holds an even greater place of prominence in the training of screen actors for whom there have been no other major alternatives forth-coming.

The summary conclusion to be drawn from the above is that the cybernetic view of human behavior and the systemic view of interactive social phenomena have, via the pragmatic aims and methods of the Naturalist theater and Stanislavski System of Acting, achieved the status of *warranted postulates* along the lines of Methodological Pragmatism. Reciprocally, the Stanislavski System of Acting, the Naturalist theater, and their extensions in the realms of film and television have proven their methodologically pragmatic value as mechanisms for the reliable simulation of such interactive social phenomena [32].

The second plank in the supporting platform for the use of ‘dramatic’ data is Niklas Luhmann’s [33] autopoietic schema for social interaction systems. On Luhmann’s view, every interaction begins from a situation of “double contingency” in which a minimum of two “psychic systems” (i.e. humans), dubbed ‘ego’ and ‘alter’, are both uncertain of, and dependent upon, the communicative action of the other in order to establish the boundary and code of an emergent interaction system capable of making more likely a certain range of communicative actions from within the total possibility of communicative actions which would seem to be limitless. The mutual dependency inherent in this situation of “double contingency” serves to catalyze an opening gambit by either ego or alter that provides a connective possibility for the other upon which to build. Luhmann breaks this process down into the tripartite operation of *selection*, of ‘information’ to be communicated by ‘ego’ when ‘information’ is understood as the indication of a distinction or difference, *utterance*, through which the information is conveyed in some form of language, and *understanding*, in which ‘alter’ cognitively constructs the distinction or difference that has been selected and conveyed by ‘ego’. ‘Alter’ is then free to connect to, and build upon, this information in the same tripartite manner, thus securing the ongoing autopoiesis of the interaction system, or to reject the communication, in which case the interaction system dissolves.

Fictional interactions created by writers of scripts provide an excellent facility for the modelling of double contingency reduction through the tripartite operations described above given that they must do so at a basic level of skill to be even legible to audiences. When these models are enacted and enriched through the emergence of additional layers of recognizable non-verbal communication and expression via the employment of Methodologically Pragmatic cybernetic approaches to simulating human behavior (acting), rich opportunities to analyze the pragmatic mechanics of

human communication, beyond the limits of what is possible within the psychology lab, become available to us if we are able to develop appropriate tools for doing so that are aimed at tracing the highly relational discursive logics at play as double contingency is reduced via Luhmann's tripartite schema.

Research and results

We will now turn to an analysis of selected scenes from the comedy/drama television series, *Desperate Housewives*. The choice of the research material is explained by the representative value of the TV show (a wide range of communicative interactions covered due to specific drama-comedy-mystery constraints and a high popularity rate).

Extract 2, Season 8, Episode 4, timing 4:28–4:48

The interaction takes place in Lynette's house between her and Renee at the moment when Lynette is beginning to live separately from Tom and, as follows from the narrator's voiceover, was designing a 'by-the-book approach' to her separation to deal with it most effectively. The dialogue with Renee is shown amidst Lynette's doing some housework and rearranging an assortment of relationship self-help books (with one Agatha Christie crime novel mixed in one of the rooms). The topic of conversation is, again, Lynette's relationship with Tom.

Renee: Well, look who cleaned out the sad-sack aisle at the bookstore. At least your *divorce* is good for the publishing industry.

Lynette: We're not using the *D-word*. It's a *separation*. Tom and I are going to (pointing to the books) "Heal through counseling" so we can find "A road to reconnection" and if not, "Murder on the orient express."

Monological textual approach and its contradictions. The extract exemplifies the so-called protective function of euphemism [34. P. 67] in the form of avoidance language deliberately used by Lynette to make it explicit that "divorce" is a painful and dangerous term from which she protects herself by using less shocking, thus, euphemistic expressions. However, the way Lynette reframes the unpleasant status of her relationship invites one to wonder if both "D-word" and "separation" are legitimate euphemisms for "divorce" for several reasons. (1) Technically (and even legally), *separation* and *divorce* are two separate states. A *separated* couple has not gone through official divorce proceedings and are, legally, still married. Therefore, separation and divorce are logically conflicting concepts, which makes it impossible for them to engage in "cross-varietal synonymy" [7]. (2) If both "D-word" and "separation" are euphemisms for something dispreferred, they should sound equally preferred in relation to the substituted term, at least in

one given context. However, as what can be inferred from the text, Lynette does not prefer to use the “D-word” at all.

Dialogic empirical approach and its solutions. The reason why terms “separation” and “divorce” are compared on the basis of euphemism/dysphemism distinction is purely psychological. Renee may construe Lynette’s marital status as divorce because Renee’s personal experience with separation was negative (she has gone through divorce before). Moreover, unlike Lynette, Renee does not have children. This is, perhaps, why Renee cannot consider properly all the psychological factors that could be stopping Lynette from making a final decision on her marriage. Besides, the viewer can easily construct this Renee as compatible and consistent with the Renee who was so blunt in the previously discussed scene regarding dating. All things considered, Renee would rather define separated spouses as *divorced*, this term feeling absolutely right for her.

The reason why two seemingly polite alternative terms for “divorce” suggested by Lynette do not feel similarly polite for her can be understood only by resorting to the principles of empirical analysis. “For empiricism, [...] reality cannot be confined by a conceptual ring-fence. It overflows, exceeds and alters” [23. P. 99]. From this perspective, discourse is not a static ready-made system of rationally ordered concepts, emotions and pragmatically determined attitudes, but the ebb and flow of experience through which the pragmatically emerging attitudes and emotions framed in concepts are being ordered. In the same way as experience runs into novelties as it grows from moment to moment, language and discourse ‘happen’ in the unstable dynamics of changing sensations and feelings. Having said that, we should look at the pragmatics of X-phemisms progressively, within each act of relational stance-taking.

The moment Lynette responds to Renee’s remark about the divorce, Lynette acts on her friend’s understanding of the situation and, at the same time, changes the attitude to this situation by correcting the suggested term. At this point of dialogic interaction, Lynette sees the world through Renee’s eyes and refuses to accept this world. As a result, “divorce” sounds dysphemistic while “d-word” is more polite and euphemistic for Lynette. Yet, next moment Lynette makes a new change in the attitude and takes another stance: she acts upon what she understood the previous moment, namely, she acts upon her understanding (*d-word*) of Renee’s understanding (*divorce*) of Lynette’s marital status. Lynette realizes that *d-word*, which a moment ago fit with her marital experience better than the term *divorce*, is a misnomer now because it is *separation* that better fits with her experience of the relationship with Tom. Choosing words in such a way, she changes her attitude to what was referred to as “d-word” in a new act of reflection upon her experience with Tom.

Thus, in the discursive flow of experiential changes, every succeeding choice of words affects the attitude to the preceding one under the pressure of dialogic factors. The affective and politeness status of a word depends on the moment of dialogic interaction at which this word is framed for analytical inquiry. “D-word” becomes euphemistic for Lynette in comparison with the impolite “divorce” only when Lynette corrects Renee, “separation” becomes euphemistic in comparison with the inappropriate “d-word” only when Lynette finds a better construal for what is happening in her family. Through this construal she puts those things right which Renee wrongfully called “divorce”.

Extract 3, Season 5, Episode 2, timing 14:00–14:15

The communicative interaction represented in the extract is set in an American suburb late at night between Susan, her boyfriend (Jackson) and ex-husband (Mike). Susan is waiting for her boyfriend to get back from his outing with Mike that was arranged as a first-time get-together between the men during which they are expected to establish friendly relations with each other. It was necessary because, the day before, Mike was not happy to learn that she was dating a man who stayed in the house where his son lives.

Jackson (to Mike): Thanks for tonight. And, uh, before I forget, the Colts *suck*.

Mike: Here's what *sucks*, watching a zero-zero game with no cheerleaders, *soccer boy*.

Susan (to Jackson): You guys were *insulting* each other. That's good, right?

Jackson: We had a blast.

Monological textual approach and its contradictions. The conversation between the two men features the use of dysphemistic and impolite expression “somebody sucks” marked in dictionaries as vulgar¹, slang and rude². Appellation “soccer boy” sounds offensive, too. While having grown substantially in popularity in North America recently, soccer has long been seen in certain circles as decidedly un-manly compared to such sports as gridiron football or ice hockey [35]. Given that Jackson comes from Canada, he must be offended by this reference. As observed by Susan, who has been overhearing the conversation, the men were obviously insulting each other. However, as confirmed by the communicators, the pragmatic effect of this insulting is quite the opposite. The men “had a blast”.

Dialogic empirical approach and its solutions. Viewed dialogically, swear words and offensive name-calling do not necessarily involve people

¹ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/sucks>

² <https://idioms.thefreedictionary.com/It+sucks>

swearing at and offending each other. This form of interaction may become an important step in establishing relatable experience between the communicators, as is the case with Mike and Jackson who engage in North American male bonding by “roasting” each other verbally. Essentially, it is understood that, if the two had not gotten along, they would have treated each other with cool indifference. Engaging in verbal “playfighting” or “roughhousing” is a quintessential way of expressing affection and intimacy between men. It indicates that each feels the other is strong enough to “take it”. At the same time, putting in the time and energy to know enough about a person to be able to “push their buttons” or poke even their most vulnerable sore spots indicates that one considers that person to be worthy of attention rather than indifference or casual dismissal. In the pragmatics of this communicative situation, such a bonding is taken by Susan as a desired and favorable outcome of Mike and Jackson’s encounter because for her it means that Mike will not disapprove of Susan, his ex-wife who has full custody of his son, having a relationship with Jackson.

Extract 4, Season 6, Episode 13, timing 34:50–35:45

In the dialogue below communicators discuss the topic of politeness. Orson is telling his wife (Bree) to stop dousing him with a hose while Bree is insisting that he use the word “please”. Orson who was recently disabled as a result of an accident is going through a hard time finding ways to deal with his disability especially given that prior to the accident the spouses had realized that they made each other unhappy and were ready to file for divorce. However, Bree decided to take Orson back home and care for him. Soon she found how difficult it was as Orson was behaving impolitely and never said “please” or “thank you”. One day when yet another request of hers about giving Orson a bath was returned with rudeness, she flew into a rage and wheeled him out into the driveway and hosed him.

Bree: Say “*please!*”

Orson: Go to hell!

Bree: Why can't you just say it? It's easy.

Orson: *Please, please, please! Please, please, please. Please! Stop! Please, stop it! Please! Stop! Please roll me over, please help me off the toilet, please, please, please!* That's the life I'm facing now! Having to ask people for help for everything! Do you know how hard that is? Every morning I wake up at 5:00. You get up at 6:30. For an hour and a half, I lie there staring at the bedroom door, fantasizing about how lovely it would be, how excruciatingly lovely it would be to get up and make myself a cup of tea one last time. No “*please,*” just hot water and tea.

Bree: Orson, I’m so sorry. Forgive me. *Please.*

Monological textual approach and its contradictions. The meaning of the universally polite word “please” is realized in the text in two logical-pragmatic variants – as a polite form of request and as a request for a polite form of request. In its first variant, “please” functions in Orson’s speech as an emphatic expression of his refusal to use this very word and be polite (*Please, stop it!*). It is also used by Bree in her apology. In its second variant, “please” has a performative meaning as this word becomes a desired or undesired object of verbal manipulation (*Say “please!”; No “please!”*). This recursive interplay of direct and allusive meanings of the word makes it difficult to draw a distinction between polite and impolite behavior, which testifies to a highly dialogic and experiential nature of politeness in this situation.

Dialogic empirical approach and its solutions. The extract under analysis appears as a deliberate, and powerful, manipulation, on the part of the TV show’s producers, of the contextual dependency of a word’s affective valence as polite or impolite. By witnessing in the earlier interactions many examples of Orson’s intransigent behavior, that goes well beyond his refusal to say “please” (his swearing at Bree and straightforward commands) we cannot help but share Bree’s construction of him as “impolite” to the extreme. We are, thus, implicated in her subsequent behavior, which can rightly be described as physical abuse of a disabled person, when she is hosing him down in the driveway. It is then that Orson’s speech completely reframes the word “please” as an emotional expression of his absolute helplessness and dependency rather than of gratitude. While much of his previous behavior can still be understood as blameworthy to some degree given its extreme disrespect for Bree’s efforts, we are now invited, along with Bree, to construct an alternate view of Orson’s experience of his adjustment to a life of disability. As we see Bree’s eyes fill with tears, we can then share in the construction of her own eventual utterance of the word “please” as an earnest plea for forgiveness and a submission to his judgment. Thus, it appears that Bree asking Orson to be polite is being impolite in relation to him, while asking Orson for forgiveness she is being polite in relation to him. Such is the relational dialogic pragmatics of politeness observed in this communicative interaction.

Conclusion

Dialogic pragmatics starts from two important premises. First, interactions are the only way to establish meaning. Second, interactions are the only place to find it. Such a systemic and cybernetic view of language invites us to look at the reciprocity of relations between people and between self and the world as material open to observation rather than a semantic abstraction in and of itself. The observability of this material is achieved through the dialogic discourse of drama that has proven its methodologically

pragmatic value as a mechanism for the reliable simulation of interactive social phenomena, including politeness in language and communication.

Pragmatically, politeness is what polite people do, but, as the research reveals, what they do turns out to conflict with how language theorists conceptualize politeness in the first place. It is not that linguists get politeness all wrong or it should be dismissed as illogical. The point is that one important distinction needs to be made in the logic of politeness. This distinction is between a monologic and dialogic understanding of polite language.

Monologically, this language is an “intrinsic good”, a value taken in its universal or eternal nature with all other exceptions treated as “extrinsic” or “accidental” (Cf. [36]). Dialogically, there is “a contrast between a good which is *immediately* such and one determined as good upon *reflection* covering an extensive number of existing cases” [15. P. 285] (emphasis in the original). Along these lines, good language is a form of relational being and mutual co-existence, a point of interaction between communicators when their experience of the world becomes emotionally relatable despite their (earlier) differences [37]. This relational equilibrium achieved through the participatory meaning-making is always *immediate* and does not claim to exist outside the relations between the participants established in certain time (moment of interaction) and space (situation). Variations in voice, intonation, bodily gestures and other forms of expression come into play as dialogic ways of meaning making (cf. [38, 39]). For this reason, the immediately, or *praxiologically*, polite meaning of words and speech acts is often at odds with how polite language is defined *axiologically*, lexicographically and ideologically, including cases when

– (mono)logically impolite words become dialogically polite,

– (mono)logically polite words become dialogically impolite,

(mono)logically polite, impolite or neutral words become dialogically ambivalent (one person’s euphemism is another’s dysphemism and vice versa, one moment’s euphemism is another moment’s dysphemism and vice versa).

References

1. Lakoff R.T. (1973) The logic of politeness, or minding your p’s and q’s // Chicago Linguistics Society, 9, pp. 292–305.
2. Parvaresh V., Tayebi T. (2021) Taking offence at the (un)said: Towards a more radical contextualist approach // Journal of Politeness Research, 17 (1), pp. 111–131.
3. Leech G.N. (1983) Principles of Pragmatics. New York: Longman.
4. Austin J.L. (1975) How to Do Things with Words. Oxford: Oxford University Press.
5. Searle J. (1975) Indirect speech acts // Cole, P., Morgan, J. (eds.) Syntax and Semantics 3: Speech Acts. New York: Academic Press, pp. 59–82.
6. Brown P., Levinson S. (1987) Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Allan K., Bruudge K. (1988) Euphemism, dysphemism and cross-varietal synonymy // La Trobe Working Papers in Linguistics, 1, pp. 1–16.

8. Allan K., Burridge K. (2006) *Forbidden Words. Taboo and the censoring of language.* Cambridge: Cambridge University Press.
9. Neaman J.S., Silver G.C. (1983) *Kind Words: A thesaurus of euphemisms.* New York: Facts on File.
10. Leech G.N. (2005) Politeness: Is there an East-West divide? // *Journal of Foreign Languages*, 6, pp. 1–30.
11. Leech G.N. (2014) *The Pragmatics of Politeness.* Oxford: Oxford University Press.
12. Tzanne A., Sifianou M. (2019) Understandings of impoliteness in the Greek context // *Russian Journal of Linguistics*, 23 (4), pp. 1014–1038.
13. Schneider K.P., Placencia E.M. (2017) (Im)politeness and regional variation // Culpeper, J., Haugh, M., Kádár, D. Z. (eds.) *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness.* London: Palgrave Macmillan, pp. 539–570.
14. Culpeper J. (2008) Reflections on impoliteness, relation work and power // Bousfield D., Locher M.A. (eds.) *Impoliteness in Language. Studies on its interplay with power in theory and practice.* Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 17–44.
15. Dewey J. (1946) *Problems of Men.* New York: Philosophical Library.
16. Morin E. (1992) *Towards the Study of Humankind. Vol. 1: The Nature of Nature / transl. from the French by J.L. Roland Belanger.* New York: Peter Lang. French original published 1977.
17. Dewey J. (1938) *Theory of Inquiry.* New York: Henry Holt and Co.
18. Linell P. (2003) What is Dialogism? Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition. Lecture at Växjö University. URL: <https://cspeech.ucd.ie/Fred/docs/Linell.pdf>
19. Linell P. (2005) *The Written Language Bias in Linguistics: Its nature, origins and transformations.* London: Routledge.
20. Linell P. (2022) On the lookout for dialogue: Towards an extended dialogism // *Public Journal of Semiotics*, 10 (1), pp. 51–69.
21. Druzhinin A.S. (2021) Euphemisms vs. dysphemisms, or how we construct good and bad language // *Constructivist Foundations*. 17 (1). pp. 1–13.
22. Kant I. (1934) *Critique of Pure Reason / transl. from the German by J.M.D. Meiklejohn.* London: J. M. Dent & Sons Ltd. German original published 1781.
23. James W. (1911) *Some Problems of Philosophy.* London, New York, Bombay, Calcutta: Longmans, Green, and Co.
24. James W. (1931) *Pragmatism. A new name for some old ways of thinking.* London, New York: Longmans, Green & Co.
25. Johnson M., Shulkin J. (2023) *Mind in Nature: John Dewey, cognitive science, and a naturalistic philosophy for living.* Cambridge, Mass: The MIT Press.
26. Druzhinin A.S., Fomina T.A., Polyakov O.G. (2020) Evfemizmy, disfemizmy, ortofemizmy i eksperiencialnyi kontekst: kholisticheskii vzglyad na lingvisticheskuyu problemu [Euphemisms, dysphemisms, orthophemisms and experiential context: A holistic view of the linguistic problem]. *Yazyk i kultura*. 50. pp. 23–40.
27. Druzhinin A.S., Fomina T.A. (2022) Euphemisms and dysphemisms in experience construction // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*, 76, pp. 47–75.
28. Boal A. (2015) *The Rainbow of Desire: The Boal method of theatre and therapy.* New York: Routledge.
29. Scholte T. (2021) Meta-communicative interactional dynamics and the construction of meaning on screen // *Constructivist Foundations*, 17 (1), pp. 26–29.
30. Rescher N. (1977) *Methodological Pragmatism.* Hoboken: Blackwell.
31. Scholte T. (2015) Proto-cybernetics in the Stanislavski system of acting // *Kybernetes*, 44 (8/9), pp. 1371–1379.
32. Bateson G. (1972) *Steps to an Ecology of Mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology.* New York: Ballantine.

33. Luhmann N. (1995) Social Systems. Stanford, CA: Stanford University Press.
34. Burrige K. (2012) Euphemism and language change: The sixth and seventh ages // *Lexis. Journal in English Lexicology*, 7, pp. 65–92.
35. Bromberger C. (2010) Sport, football and masculine identity: the stadium as a window onto gender construction // Frank, S., Steels, S. (eds.) *Stadium Worlds: Football, space and the built environment*. London: Routledge. pp. 181–194.
36. Terkourafi M. (2014) The importance of being indirect: A new nomenclature for indirect speech // *Belgian Journal of Linguistics*, 28 (1), pp. 45–70.
37. O’Neill S.P. (2021) Some good words about curses, and a few damning ones about bowdlerization // *Constructivist Foundations*, 17 (1), pp. 18–20.
38. Tymbay A. (2022) Prominence and Melody Mistakes in the Spontaneous Speech of Czech Learners of English // *Skase Journal of Theoretical Linguistics*, 19 (2), pp. 2–17.
39. Druzhinin A.S., Fomina T.A. (2023) The world of embodied dialogic creatures // *Constructivist Foundations*, 18 (3), pp. 406–409.

Information about the authors:

Scholte T., Professor at the Department of Theatre and Film, University of British Columbia (Vancouver, Canada). E-mail: tom.scholte@ubc.ca

Fomina T.A., Ph.D. (Philology), lecturer at English Department 1, MGIMO-University (Moscow, Russia). E-mail: wesna85@bk.ru

Polyakov O.G., D.Sc. (Education), Professor, Head of Linguistics and Language Teaching, G.R. Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: olegpo@rambler.ru

Rakedzon T., Ph.D., Associate Head of Humanities and Arts, Lecture of Academic Writing, Technion – Israel Institute of Technology (Haifa, Israel). E-mail: hutzipi@technion.ac.il

The authors declare no conflicts of interests.

Информация об авторах:

Шолте Т. – профессор кафедры театра и кино, Университет Британской Колумбии (Ванкувер, Канада). E-mail: tom.scholte@ubc.ca

Фомина Т.А. – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры английского языка № 1, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России (Москва, Россия). E-mail: wesna85@bk.ru

Поляков О.Г. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: olegpo@rambler.ru

Ракедзон Ц. – доктор наук, заместитель декана факультета гуманитарных наук и искусств, Технион – Израильский технологический институт (Хайфа, Израиль). E-mail: hutzipi@technion.ac.il

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Поступила в редакцию 27.12.2023; принята к публикации 28.02.2024

Received 27.12.2023; accepted for publication 28.02.2024

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Научная статья

УДК 37.013.43

doi: 10.17223/19996195/65/5

Типология культур Геерта Хофстеде как научная основа педагогического взаимодействия с зарубежными студентами

Константин Эдуардович Безукладников¹

Михаил Николаевич Новоселов²

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

¹ konstantin.bezukladnikov@gmail.com

² michael.novosyolov@gmail.com

Аннотация. Рассмотрена актуальная проблема повышения эффективности педагогического взаимодействия с зарубежными студентами, носителями разных культур в образовательном пространстве педагогического вуза. В общественных и гуманитарных науках, переживших множество кризисов и парадигмальных сдвигов, исторически сложились разные подходы к определению категории «культура», учитывая ее многочисленные формы и проявления. Определенные трудности представляют количественные методы исследования такого феномена, как «культура». Решение было предложено нидерландским психологом и социологом Геертом Хофстеде, который долгое время работал в IBM глобальной многонациональной корпорации с офисами и представительствами по всему миру, много путешествовал и проводил исследования сотрудников компании на разных должностях в разных странах. Гипотеза исследования Хофстеде заключалась в том, что потенциальные культурные различия сотрудников компании могли в средне- и долгосрочной перспективе повлиять на финансовые показатели такой крупной транснациональной корпорации, как IBM. Хофстеде определил культуру как коллективное программирование разума, которое отличает членов одной группы или категорий людей от других.

Ученый выдвинул идею о «культурных измерениях» (cultural dimensions) или особых культурных параметрах, основанных на ценностях, вокруг которых организована национальная культура. Культурные измерения Хофстеде стали основой одной из типологий культур. Для определения основных факторов поведения человека в организации исследователь в качестве опоры предложил использовать следующие параметры-континуумы, отражающие такие характеристики поведения, как индивидуализм – коллективизм; дистанция власти (степень участия в принятии решений, касающихся всех); приемлемость неопределенности; мужественность – женственность (маскулинность – феминность); временной горизонт ориентации на будущее (короткий – длинный).

Рассмотрен такой культурный параметр, представляющий актуальность для нас в контексте планирования и организации индивидуальной и групповой работы с зарубежными студентами, как «индивидуализм – коллективизм». Дано научное объяснение этому параметру, представлены подходы отечественных и за-

рубежных исследователей к его определению и измерению, освещены особенности «коллективистских и индивидуалистских культур», выявлены закономерности и взаимосвязи между принадлежностью студента к определенной культуре и особенностями его стиля учения и обучения. Представленные особенности стали основой для разработки методических рекомендаций при работе с зарубежными студентами с целью повышения эффективности педагогического взаимодействия с ними. В индивидуалистических культурах наивысшими ценностями являются независимость и уверенность в себе. Отмечаются индивидуальные достижения в отличие от достижений группы. Наблюдается вполне предсказуемый акцент на личности. Представители коллективистских культур ценят групповую гармонию. Группа имеет первостепенное значение. Любое индивидуальное достижение будет отмечено как достижение всей группы, поскольку члены группы (семья, коллектив и т.д.) сыграли в этом определенную роль.

В Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете сложилась обширная практика работы с зарубежными студентами (Республика Казахстан, Китайская Народная Республика). Студенты обучаются на всех факультетах, уровнях (бакалавриат и магистратура), различных направлениях подготовки. Сотрудниками кафедры методики преподавания иностранных языков с опорой на исследования Хофстеде были значительно пересмотрены и внедрены методы, приемы и формы работы с учетом научных положений.

Приведен сравнительный анализ культур России, КНР, Казахстана, который стал возможным благодаря онлайн-инструментам, разработанным Геертом Хофстеде. Инструменты значительно расширяют возможности педагогической диагностики при работе с зарубежными студентами. Важностью работы Хофстеде является то, что «культурные измерения» позволяют в определенной степени использовать математические количественные методы исследования такого «абстрактного» феномена, как культура, получать более достоверные данные для психолого-педагогических изысканий, сравнивать различные национальные культуры, лучше понимать ценности разных стран, более эффективно выстраивать взаимодействие с зарубежными студентами.

Ключевые слова: типология культур, педагогическое взаимодействие, педагогический университет, зарубежные студенты, педагогическая диагностика, психология

Для цитирования: Безукладников К.Э., Новоселов М.Н. Типология культур Герта Хофстеде как научная основа педагогического взаимодействия с зарубежными студентами // Язык и культура. 2024. № 65. С. 99–113. doi: 10.17223/19996195/65/5

Original article

doi: 10.17223/19996195/65/5

Geert Hofstede's cultural dimensions as a scientific foundation of pedagogical interaction with foreign students

Konstantin E. Bezukladnikov¹, Mikhail N. Novoselov²

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

¹ konstantin.bezukladnikov@gmail.com

² michael.novosyolov@gmail.com

Abstract. This article is devoted to the urgent problem of improving the effectiveness of pedagogical interaction with foreign students, speakers of different cultures in

the educational environment of a pedagogical university. In the social sciences and humanities, having experienced many crises and paradigm shifts, historically there have been different approaches to the definition of the category “culture”, taking into account its many forms and manifestations. Quantitative methods of studying such a phenomenon as “culture” present certain difficulties. The solution was proposed by Dutch psychologist and sociologist Geert Hofstede, who worked for a long time at IBM, a global multinational corporation with offices and subsidiaries around the world, traveled a lot and conducted research on company employees in different positions in different countries. The hypothesis of Hofstede's research was that the potential cultural differences of the company's employees could, in the short and long term, affect the financial performance of such a large multinational corporation as IBM. Hofstede defined culture as the collective programming of the mind that distinguishes members of one group or category of people from others. The scientist put forward the idea of “cultural dimensions” or special cultural parameters based on the values around which the national culture is organized. Hofstede's Cultural dimensions have become the basis of one of the typologies of cultures. To determine the main factors of human behavior in an organization, the researcher suggested using the following parameters as a support – continuums reflecting such characteristics of behavior as individualism – collectivism; power distance (degree of participation in decision-making concerning everyone); uncertainty avoidance; masculinity – femininity (masculinity – femininity); short and long – term orientation (short – long).

One of the cultural parameters is considered in detail in the article. Such a cultural dimension (parameter), which is relevant for our work in the context of planning and organizing individual and group work with foreign students, is the index continuum “individualism – collectivism”. The scientific explanation of this parameter is given, the approaches of domestic and foreign researchers to its definition and measurement are presented. The study highlights the features of “collectivist and individualist cultures”. The regularities and interrelations between the student's belonging to a certain culture and the peculiarities of his teaching and learning style are revealed. The presented features became the basis for the development of methodological recommendations when working with foreign students in order to increase the effectiveness of pedagogical interaction with them. In individualistic cultures, the highest values are independence and self-confidence. Individual achievements are noted, in contrast to the achievements of the group. There is a predictable emphasis on personality. Representatives of collectivist cultures value group harmony. The group is of paramount importance. Any individual achievement will be marked as an achievement of the whole group, since the members of the group (family, collective, etc.) played a certain role in this.

Perm State Humanitarian Pedagogical University has an extensive practice of working with foreign students (Republic of Kazakhstan, People's Republic of China). Students study at all faculties, levels (bachelor's and master's degree), various areas of training. The staff of the Department of Foreign Language teaching methods basing on Hofstede's research have significantly revised and implemented methods, techniques and forms of work taking into account scientific provisions.

The article presents a comparative analysis of the cultures of Russia, China, Kazakhstan, which became possible due to online tools developed by Geert Hofstede. The authors of the article introduce readers to these tools, which significantly expand the possibilities of pedagogical diagnostics when working with foreign students.

The significance of Hofstede's research is that “cultural dimensions” allow to a certain extent to use mathematical quantitative methods of studying such an “abstract” phenomenon as culture, to obtain more reliable data for psychological and pedagogical research, to compare different national cultures, to better understand the values of different countries and more effectively build interaction with foreign students.

Keywords: typology of cultures, pedagogical interaction, pedagogical university, foreign students, pedagogical diagnostics, psychology

For citation: Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N. Geert Hofstede's cultural dimensions as a scientific foundation of pedagogical interaction with foreign students. *Language and Culture*, 2024, 65, pp. 99-113. doi: 10.17223/19996195/65/5

Культура чаще является источником конфликта, чем синергии. Культурные различия в лучшем случае являются помехой, а часто и катастрофой [1].

Введение

В общественных и гуманитарных науках, переживших множество кризисов и парадигмальных сдвигов, исторически сложились разные подходы к определению категории «культура», учитывая ее многочисленные формы и проявления. Очевидным остается факт, что «культура» как научный феномен трудно поддается количественной оценке и анализу. Противоречия возникают и в подходах к определению культурных различий. Достаточно легко, на первый взгляд, различать культуры на основе таких атрибутов, как язык, религия, национальная идентичность, однако две культуры, которые обладают общими характеристиками, могут сильно отличаться во многих других отношениях и по другим параметрам.

Например, в Мексике и Италии преобладают римско-католические общины, но означает ли это, что оба государства находятся в одном и том же культурном контексте, а Мексика разделяет одну и ту же культуру с Италией? Таким образом, не всегда представляется возможным поместить культуру в четкие границы с набором заданных определенных характеристик, потому что она меняется. В этой логике необходимо мыслить о культуре как о некоем континууме или целом наборе континуумов.

Такой подход к осмыслению культуры был предложен Геертом Хофстеде, нидерландским психологом и социологом, который долгое время работал в IBM глобальной многонациональной корпорации с офисами и представительствами по всему миру, много путешествовал и проводил исследования сотрудников компании на разных должностях в разных странах. В своей работе он использовал данные опросника сотрудников, уделяя особое внимание поведению персонала на рабочем месте в многонациональной организации. Углубленный анализ полученных данных позволил ученому выявить ряд культурных закономерностей, учет которых дал возможность IBM значительно повысить эффективность бизнес-процессов в разных культурных контекстах. Гипотеза исследования Хофстеде заключалась в том, что потенциальные культурные различия сотрудников компании могли в средне- и долгосрочной перспективе повлиять на финансовые показатели такой крупной транснациональной корпорации, как IBM. У Хофстеде был фундаментальный интерес к тому, как

культурная ситуация может влиять на межличностные отношения и поведение человека в организации. Также его интересовал вопрос: как межкультурное взаимодействие, основанное на межкультурном взаимопонимании, может оказывать влияние не только на межличностные отношения, но и эффективность организации в целом?

Методология исследования

Хофстеде определил культуру «как коллективное программирование разума, которое отличает членов одной группы или категорий людей от других» [1]. Ученый выдвинул идею о «культурных измерениях» (cultural dimensions) или особых культурных параметрах, основанных на ценностях, вокруг которых организована национальная культура. Изначально были определены четыре «измерения», но по мере продолжения исследования, которое длилось десятилетия, список расширялся и дополнялся. В дальнейшем «культурные измерения» Хофстеде стали основой одной из типологий культур. Результаты исследований Хофстеде представляются актуальными в современных условиях, активно используются в различных организациях и областях, где существует потребность в организации взаимодействия между представителями разных культур [2, 3].

Для определения основных факторов поведения человека в организации исследователь предложил использовать следующие параметры-континуумы, отражающие такие характеристики поведения, как:

- индивидуализм – коллективизм;
- дистанция власти (степень участия в принятии решений, касающихся всех);
- приемлемость неопределенности;
- мужественность – женственность (маскулинность – феминность);
- временной горизонт ориентации на будущее (короткий – длинный) [1].

Также Геерт Хофстеде разработал инструмент (веб-сайт), который позволяет проводить в режиме онлайн параллельные сравнения стран в соответствии с их культурными аспектами (<https://geert-hofstede.com/countries.html>) [1].

В контексте настоящего исследования рассмотрим одно из культурных измерений, применимых к практике работы образовательного учреждения, которые можно использовать в качестве основы педагогического взаимодействия с зарубежными студентами – представителями разных национальностей и культур в пространстве вуза как многонациональной организации, выборе форм взаимодействия, организации разных форм деятельности (индивидуальной, групповой и т.д.).

Таким культурным измерением (параметром), представляющим актуальность для нашей работы в контексте планирования и организации индивидуальной и групповой работы с зарубежными студентами, является индекс-континуум «индивидуализм – коллективизм».

С позиции психологии «индивидуализм – коллективизм» – это более «сложный вариант» или способ просто сказать «я» или «мы». Однако две крайности поведения весьма четко очерчивают противоположные ценности относительно роли личности в культуре и обществе [4].

Различные исследователи предпринимали попытки дать научное объяснение этим аспектам поведения. Масакадзу определяет современный индивидуализм как «взгляд на человечество, который оправдывает внутренние убеждения и одностороннее самоутверждение, а также основанную на них конкуренцию» [5].

Напротив, Хофстеде предполагает, что «в коллективистской культуре интересы группы преобладают над интересами индивида. Люди объединяются в сильные, сплоченные группы, которые продолжают защищать на протяжении всей жизни в обмен на беспрекословную лояльность» [6].

Таким образом, «индивидуализм – коллективизм» гораздо сложнее, чем просто «я» и «мы». Это измерение в большей степени связано с особым фокусом на то, как определяется «самость».

В индивидуалистических культурах наивысшими ценностями являются независимость и уверенность в себе. Отмечаются индивидуальные достижения в отличие от достижений группы. Наблюдается вполне предсказуемый акцент на личности. Этот тип культуры преобладает в таких странах, как США, Великобритания, Австралия. Распределение культур по параметру-индексу от 0 до 100 «индивидуализм – коллективизм» в мире представлено на рис. 1 (скриншот сайта Герта Хофстеде). Чем выше показатель индивидуализма в культуре, тем темнее цвет страны на карте. По словам Хофстеде, «индивидуализм» вовсе не означает «эгоизм» или «закрытость». Просто каждый представитель культуры четко осознает «свое место в этой жизни» [3]. Графическое распределение стран по параметру «индивидуализм – коллективизм» представлено на рис. 2.

Представители коллективистских культур ценят групповую гармонию. Группа имеет первостепенное значение. Любое индивидуальное достижение будет отмечено как достижение всей группы, поскольку члены группы (семья, коллектив и т.д.) сыграли в этом определенную роль. Например, зачисление студента в университет может быть понято как результат коллективных усилий родителей, бабушек, дедушек и др.

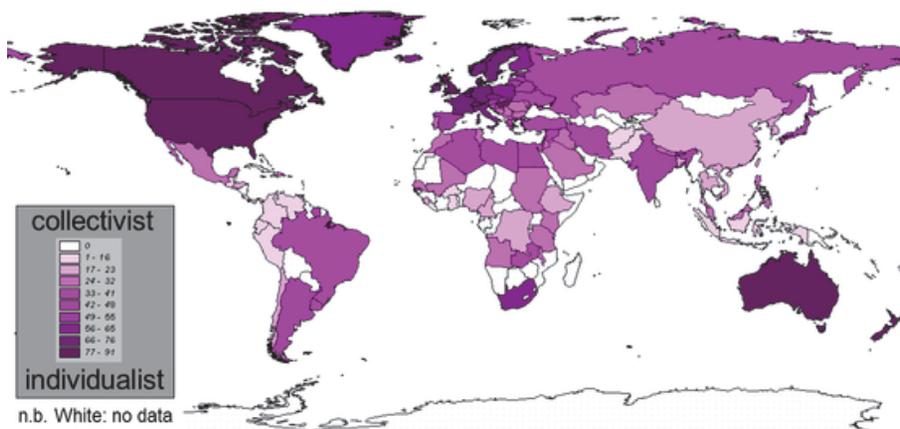


Рис. 1. Распределение культур по параметру «индивидуализм – коллективизм»

Validated scores?

"Only validates scores" gives you the "official" country scores from studies that we consider valid. If you unclick it, you also get scores for all other countries. These are Gert Jan's guesstimates. Although I (GJ) created them with care, do not use them in research!

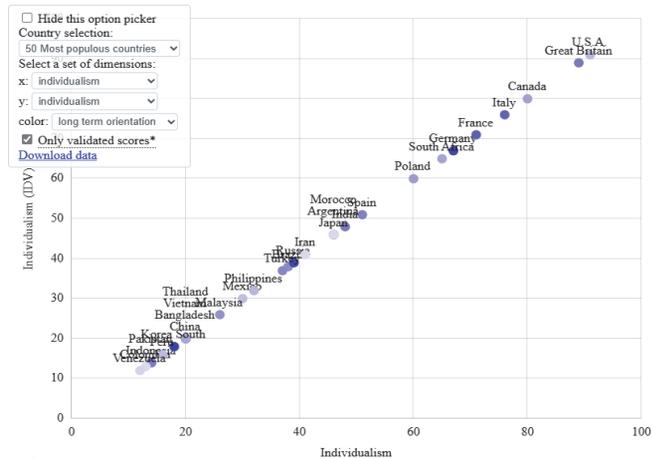


Рис. 2. Графическое распределение стран по параметру «индивидуализм – коллективизм»

Глубоким анализом работ Хофстеде и воплощением их положений и выводов на практике занимаются отечественные исследователи в области менеджмента организаций, где в штате состоят зарубежные сотрудники – представители разных культур. Особое внимание этим вопросам уделяется в Государственном университете управления.

Обратимся к исследованию К.Э. Оксинайда. В статье «Типология организационных культур Герта Хофстеда» автор провел компаратив-

ный анализ индивидуалистических и коллективистских культур и детально описал психологические особенности их представителей [6]. Интерпретированные в контексте нашего исследования данные представлены в таблице. Данные могут быть применимы к практике работы вузов с зарубежными студентами.

Состав и различия индикаторов по параметру «индивидуализм – коллективизм»

Страны с высокими значениями параметра «коллективизм»	Страны с высокими значениями параметра «индивидуализм»
Эмоциональная зависимость от организации	Эмоциональная независимость от организации
Преобладают моральные обязательства в отношениях с организацией	Преобладает трезвый расчет в отношениях с организацией
Студенты считают социально менее приемлемым преследовать собственные цели, не заботясь о других	Студенты считают социально приемлемым преследовать собственные цели, не заботясь об остальных
Групповые решения более привлекательны, чем индивидуальные	Индивидуальные решения более привлекательны, чем групповые
Студенты ориентируются в жизни на вельние долга	Студенты ориентируются на радости жизни
Индивидуальная инициатива осуждается обществом: фатализм	Индивидуальная инициатива поощряется обществом
Большая уступчивость в ответ на вопрос о значимости	Меньшая уступчивость в ответ на вопрос о значимости
Студенты рассуждают в терминах «свой – чужой»: партикуляризм	Студенты рассуждают в общих терминах: универсализм
Социальные отношения определяются принадлежностью к своей или чужой группе	Люди испытывают потребность в личных дружеских отношениях
Более длительный период ученичества	Менее длительный период ученичества
Преобладание традиционных способов времяпрепровождения	Преобладание современных способов времяпрепровождения

Учет указанных психологических особенностей, при понимании, к какой культуре принадлежит студент, может существенно снизить количество потенциальных конфликтных ситуаций при организации взаимодействия между зарубежными студентами – представителями разных культур, способствовать более эффективному отбору форм такого взаимодействия (индивидуальных, групповых) и повысить его качество.

Исследование и результаты

Сказанное актуализирует вопрос разработки или дополнения существующего в практике деятельности вузов диагностического инструментария, направленного не только на получения предметных данных по зарубежным студентам (уровень знаний по дисциплине), но и выявления их культурных особенностей. Научной основой для такой работы могут

статья типология Хофстеде и доступные онлайн-инструменты, разработанные исследователем и находящиеся в открытом доступе.

Например, преподавателю необходимо выстроить взаимодействие со студентами из Узбекистана, России, Китая, которые обучаются по одному направлению подготовки. В контексте цифровой трансформации образования, используя онлайн-инструмент Хофстеде, преподаватель может получить данные об интересующей его культуре-стране в режиме онлайн (сайт Хофстеде), наведя курсор на страну на интерактивном глобусе, провести сравнительный анализ культур, выявить степень принадлежности студентов к той или иной культуре по заданным культурным параметрам-измерениям, в нашем случае «индивидуализм» (по шкале от 0 до 100, где показатель, приближенный к 100, отражает самую высокую степень принадлежности культуры к параметру), и отобразить наиболее эффективную форму взаимодействия с преобладанием индивидуальной или групповой работы в контексте нашего исследования [7, 8]. Пример такого анализа в режиме онлайн представлен на рис. 3. На рисунке приведен пример с Бразилией, где индекс «индивидуализма» по шкале составляет 38. Аналогичную информацию можно получить по другим странам.

Hofstede's Globe

Display any dimension of culture on a revolving globe. Determine your perspective by using a touchscreen, or toggle to a world map (top right). A special case is the world map for two dimensions: Power distance PDI / Uncertainty avoidance UAI (giving market - machine - family - pyramid quadrants; see chapter 9 of *Cultures & Organizations*). Feel free to use Hofstede's Globe for non-commercial purposes. For commercial usage, contact Geert Hofstede bv.

Validated scores?

"Only validates scores" gives you the "official" country scores from studies that we consider valid. If you unclick it, you also get scores for all other countries. These are Gert Jan's guesstimates. Although I (Gj) created them with care, do not use them in research!

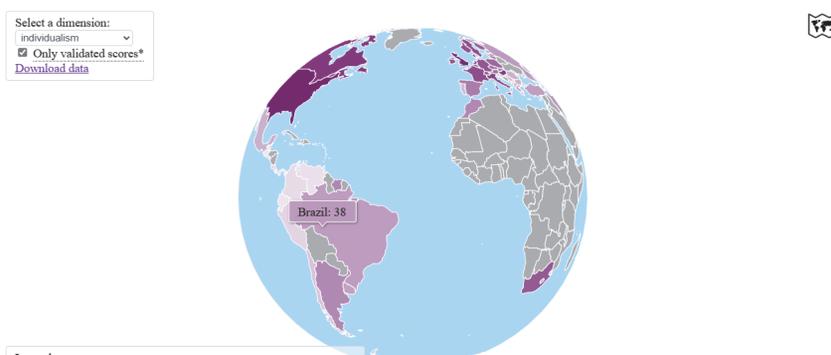


Рис. 3. Показатель индекса «индивидуализм» в Бразилии

В Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете сложилась обширная практика работы с зарубежными студен-

тами (Республика Казахстан, Китайская Народная Республика). Студенты обучаются на всех факультетах, уровнях (бакалавриат и магистратура), различных направлениях подготовки. Сотрудниками кафедры методики преподавания иностранных языков с опорой на исследования Хофстеде были значительно пересмотрены и расширены методические рекомендации по организации взаимодействия с такими студентами, в практику преподавания дисциплин, закрепленных за кафедрой, внедрены методы, приемы и формы работы с учетом этих положений. Анализ трудов Хофстеде обогатил и позволил по-новому взглянуть и дополнить принципы дифференцированного обучения, применимые к зарубежным студентам.

Пересмотрено и дополнено содержание курса «Психология» для иностранных студентов. В обязательную часть также включены разделы, связанные с изучением работ Хофстеде и «измерений культуры», ознакомление с аналитическим инструментарием. Студенты учатся проводить компаративный анализ своих культур в соотношении с нашей. Это приводит к лучшему пониманию нашей культуры, повышает взаимопонимание и эффективность взаимодействия между российскими и зарубежными студентами, способствует интеграции иностранцев в студенческий коллектив вуза, качественной адаптации, позволяет избежать маргинализации, снижает риск культурных и этнических конфликтов, способствует более эффективному усвоению содержания обучения.

Приведем некоторые методические рекомендации и пример работы с зарубежными студентами из курса «Психологии».

Таковыми рекомендациями являются:

1. Систематическое и целенаправленное изучение культурных особенностей и разнообразия языкового профиля студентов. Анализ стиля учения. Дальнейшее использование полученной информации в адаптивном планировании образовательного процесса, направленного на удовлетворение конкретных индивидуальных образовательных потребностей, путем разработки адекватных учебных заданий и средств обучения.

2. Развитие профессионального «самопознания» и постоянная рефлексия со стороны педагога. Анализ и распознавание собственных культурных предубеждений и стереотипов, которые могут отразиться и стать доминирующими в стиле преподавания. Анализ собственных ожиданий в отношении отдельных студентов или групп. Необходимая коррекция собственного поведения.

3. Глубокое знание учебной программы. Умение отбирать значимое для всех студентов содержание, выявлять понятия и разделы, которые могут иметь разные интерпретации или отсутствовать в разных культурах и, соответственно, отражаться на восприятии и освоении программы разными студентами-представителями разных культур [9].

4. Постоянная обратная связь. Использование инструментов «формирующего» оценивания, адекватных культурным различиям и языковым профилям студентов.

5. Постоянное взаимодействие с коллегами, которые работают с одной и той же группой студентов. Создание культуры «дифференциации» в образовательном пространстве всего вуза [10–13].

Указанные рекомендации были учтены при отборе содержания курса психологии. Раздел «Socio-cultural approach to understanding behavior» был пересмотрен и дополнен тематическими разделами «Cultural origins of behavior» и «Cultural influences on individuals», где подробно рассматриваются культурные измерения и типология Хофстеде. После ознакомления со стимульным материалом (презентацией) и вопросами студенты с интересом работали с онлайн-ресурсом Хофстеде, анализировали разные культуры, размышляли над тем, как полученные данные могут быть использованы в их дальнейшей профессиональной и академической траектории. Студенты из КНР с удивлением обнаружили, что многие особенности (отношение к работе в группе, выполнение инструкций, уважительное отношение к лектору и т.д.) поддаются объяснению с позиции культурных измерений, хотя большая часть из них думала по-другому. Данные представлены на рис. 3.

Сравнительный анализ культурных измерений КНР и России по шести указанным ранее параметрам в цифровом выражении представлен на рис. 5. Интерес вызывает сравнительный анализ трех культур (Россия, КНР, Республика Казахстан). Данные, представленные на рис. 6, могут быть интерпретированы и использованы педагогами в процессе взаимодействия, выборе форм деятельности и организации самостоятельной работы (индивидуально, группы) с зарубежными студентами.

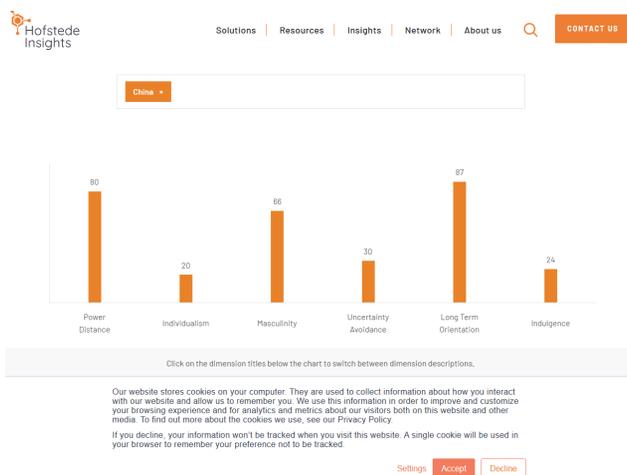


Рис. 4. Особенности измерений культуры КНР

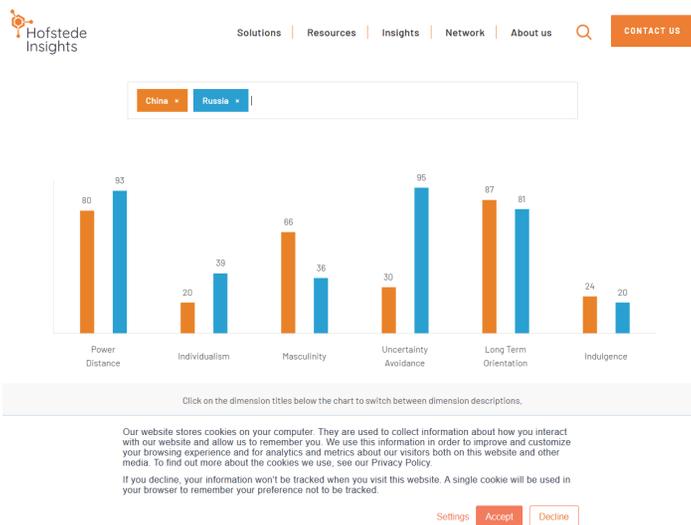


Рис. 5. Сравнительный анализ культур России и КНР

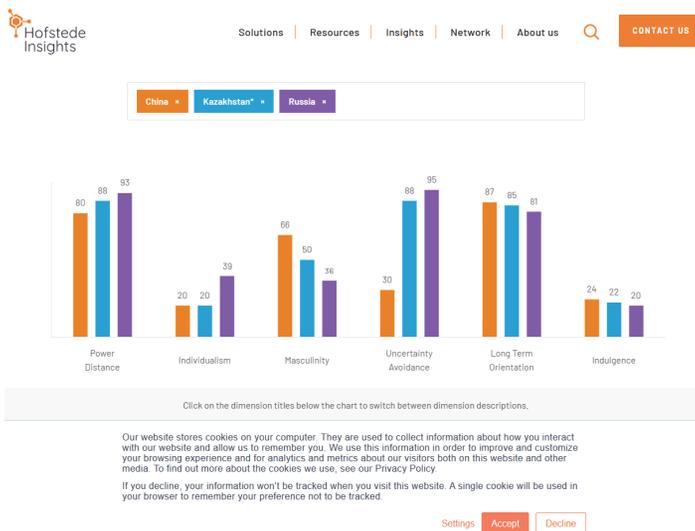


Рис. 6. Сравнительный анализ культур России, КНР, Республики Казахстан

На рис. 6 видно, что по индексу «индивидуализм» российские и китайские студенты находятся на одном уровне 20 (второй показатель слева). Таким образом, между ними возможно организовать качественное взаимодействие при работе в группе. Напротив, уровень индивидуализма у студентов из Казахстана значительно выше. В этой ситуации педагогу следует учитывать данный аспект и заранее продумывать иные формы эффективного взаимодействия [14].

Заключение

Значимостью исследований Хофстеде является то, что «культурные измерения» позволяют в определенной степени использовать математические количественные методы исследования такого «абстрактного» феномена, как культура, получать более достоверные данные для психолого-педагогических исследований, сравнивать различные национальные культуры, лучше понимать ценности разных стран, более эффективно выстраивать взаимодействие с зарубежными студентами.

Список источников

1. *Geert* Хофстеде: [сайт]. URL: <https://www.hofstede-insights.com/> (дата обращения: 06.09.2023).
2. *Коротаева Е.В.* Педагогическое взаимодействие : учеб. пособие для вузов. М. : Юрайт, 2023. 223 с. (Высшее образование). URL: <https://urait.ru/bcode/515650> (дата обращения: 04.09.2023).
3. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего образования. URL: https://fgos.ru/FGOS/standart_pdf.php?id=1147 (дата обращения: 04.09.2023).
4. *Markus H.R., Kitayama S.* Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation // *Psychological Review*. 1991. № 98 (2). P. 224–253. doi: 10.1037/0033-295X.98.2.224
5. *Jandt F.E.* An Introduction to Intercultural Communication: Identities in a Global Community. SAGE Publications, 2012.
6. *Оксинойд К.Э.* Типология организационных культур Герта Хофстеде. URL: <https://www.cfin.ru/management/people/culture/Хофстеде.shtml?ysclid=lmnbrqndy0134062267> (дата обращения: 06.09.2023).
7. *Безукладников К.Э., Вахрушева О.В.* Электронное обучение как способ оптимизации образовательного процесса по иностранному языку в военном вузе в контексте цифровой трансформации образования // *Язык и культура*. 2022. № 58. С. 128–149.
8. *Прохорова А.А., Безукладников К.Э., Безукладников В.К.* Лингвоцифровая компетенция как ключевой компонент функциональной грамотности // *Иностранные языки в школе*. 2023. № 1. С. 15–22.
9. *Сафонова В.В.* Межкультурный диалог; методический вызов, проблемы и перспективы развития в языковой педагогике // *Языки в современном мире : материалы X Междунар. конф.* М. : КДУ, 2012. С. 48–59.
10. *Безукладников К.Э.* XXXII ежегодная международная конференция «Язык и культура» // *Иностранные языки в школе*. 2022. № 8. С. 93–96.
11. *Тарева Е.Г.* Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // *Язык и культура*. 2017. № 40. С. 302–320.
12. *Powell W., Kusuma-Powell O.* Making the difference: Differentiation in International Schools. Kuala Lumpur : EAF Press, 2008.
13. *Tolibofoeva S.J.* Teaching intercultural communication in English // *Science and Education*. 2020. № 1 (Special Issue 2). P. 152–156.
14. *Новоселов М.Н.* Формирование фоновых знаний у студентов вуза в условиях уровня образования при обучении иностранному языку профессионального общения // *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/111-10121>.

References

1. Geert Hofstede [website]. URL: <https://www.hofstede-insights.com/> (Accessed: 06.09.2023).

2. Korotaeva E.V. (2023) Pedagogicheskoe vzaimodejstvie: ucheb. posobie dlya vuzov [Pedagogical interaction: textbook for universities]. M.: Yurajt. 223 p. URL: <https://urait.ru/bcode/515650> (Accessed: 04.09.2023).
3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya [Federal state educational standard of higher education]. URL: https://fgos.ru/FGOS/standart_pdf.php?id=1147 (Accessed: 04.09.2023).
4. Markus H.R., Kitayama S. (1991) Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation // *Psychological Review*. 98 (2). pp. 224–253. doi: 10.1037/0033-295X.98.2.224
5. Jandt F.E. (2012) *An Introduction to Intercultural Communication: Identities in a Global Community*. SAGE Publications.
6. Oksinojd K.E. Tipologiya organizacionnyh kul'tur Gerta Hofstede [Geert Hofstede's typology of organizational cultures]. URL: <https://www.cfin.ru/management/people/culture/Hofstede.shtml?ysclid=lmnbrqndy0134062267> (Accessed: 06.09.2023).
7. Bezukladnikov K.E., Vahrusheva O.V. (2022) Elektronnoe obuchenie kak sposob optimizacii obrazovatel'nogo processa po inostrannomu yazyku v voennom vuze v kon-tekste cifrovoj transformacii obrazovaniya [E-learning as a way to optimize the educational process in a foreign language at a military university in the context of the digital transformation of education] // *Yazyk i kul'tura*. 58. pp. 128–149.
8. Prohorova A.A., Bezukladnikov K.E., Bezukladnikov V.K. (2023) Lingvocifrovaya kompetenciya kak klyuchevoj komponent funkcional'noj gramotnosti [Linguistic and digital competence as a key component of functional literacy] // *Inostrannye yazyki v shkole*. 1. pp. 15–22.
9. Safonova V.V. (2012) Mezhhkul'turnyj dialog; metodicheskij vyzov, problemy i perspektivy razvitiya v yazykovoj pedagogike [Intercultural dialogue; methodological challenge, problems and prospects for development in language pedagogy] // *Yazyki v sovremennom mire: materi-aly X Mezhdunar. konf. M.: KDU*. pp. 48–59.
10. Bezukladnikov K.E. (2022) XXXII ezhegodnaya mezhdunarodnaya konferenciya 'Yazyk i kul'tura' [The 32nd annual international conference Language and Culture] // *Inostrannye yazyki v shkole*. 8. pp. 93–96.
11. Tareva E.G. (2017) Sistema kul'turosoobraznyh podhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku [System of culturally appropriate approaches to teaching a foreign language] // *Yazyk i kul'tura*. 40. pp. 302–320.
12. Powell W., Kusuma-Powell O. (2008) *Making the difference: Differentiation in International Schools*. Kuala Lumpur: EAF Press.
13. Toliboboeva S.J. (2020) Teaching intercultural communication in English // *Science and Education*. 1 (Special Issue 2). pp. 152–156.
14. Novoselov M.N. (2013) Formirovanie fonovyh znanij u studentov vuza v usloviyah urovnevnogo obrazovaniya pri obuchenii inostrannomu yazyku professional'nogo obshcheniya [Formation of background knowledge among university students in the conditions of level education when teaching a foreign language for professional communication] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 5. URL: <http://www.science-education.ru/111-10121>.

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

Новоселов М.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: Michael.novosyolov@gmail.com

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

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

Novoselov M.N., Ph.D. (Education), Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: Michael.novosyolov@gmail.com

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.12.2023; принята к публикации 28.02.2024

Received 27.12.2023; accepted for publication 28.02.2024

Научная статья
УДК 811.161.1'243: 372.881.161.1
doi: 10.17223/19996195/65/6

Обучение восприятию учебно-научного и песенного текстов математической тематики на элементарном уровне обучения РКИ

Наталья Анатольевна Вострякова¹

¹ *Волгоградский государственный технический университет, Волгоград, Россия,
navostrjakova@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-6795-6929*

Аннотация. Анализируется вводно-предметный курс математики из популярного комплекса «Русский язык будущему инженеру», созданного коллективом опытных преподавателей Московского автомобильно-дорожного института. Данный пропедевтический курс используется на подготовительных факультетах многих российских вузов и состоит из восьми уроков, задания которых представлены в двух частях комплекса – в книге для студента и книге для преподавателя. Уроки курса изучаются на занятиях по РКИ начиная со второй–третьей недели обучения, но базируются на школьной математической программе и проверяют знание иностранцами основных тем арифметики – видов чисел и действий с ними. Они формируют элементарные умения в чтении, произношении, письме русских количественных числительных (чисел) и математических терминов и готовят учащихся к занятиям с преподавателем математики.

Основываясь на собственном многолетнем опыте работы с комплексом «Русский язык будущему инженеру», автор подчеркивает эффективность данного вводно-предметного курса и его доступность для учащихся из разных стран в первый месяц обучения РКИ. В то же время его изучение часто порождает проблемные ситуации в иностранной аудитории, которые необходимо урегулировать в учебном процессе. Они могут быть связаны со следующими обстоятельствами:

- изучаемая лексика в книге для студента не снабжена ударениями, что осложняет ее усвоение учащимися;
- осмысление терминов «натуральные числа», «рациональные числа», выполнение заданий по приведению дробей к общему знаменателю, сокращению дробей могут вызывать трудности у иностранцев;
- понятие иррациональных чисел, математического корня, извлечения корня в курсе отсутствуют;
- большинство терминов из курса плохо запоминаются учащимися, редко пополняют их словарный запас и используются ими в речи;
- уроки 3–8 обычно не вызывают у студентов эмоциональной реакции и интереса к изучению математики на русском языке.

Для повышения эффективности вводно-предметного курса математики из комплекса «Русский язык будущему инженеру» целесообразно учитывать изложенные обстоятельства и нивелировать их с помощью дополнительных учебных комментариев, методических материалов, особых форм работы. Поэтому в настоящем исследовании были поставлены следующие цели: для иностранцев элементарного уровня обучения РКИ создать обобщающие учебно-научные тексты об арифметике, углубляющие и систематизирующие данный пропедевтический

курс, найти близкий им тематически аутентичный песенный текст, доступный в первые месяцы изучения русского языка и позволяющий стимулировать интерес студентов к математике; на основе учебно-научных и песенного текстов разработать практическое занятие по РКИ и в процессе экспериментального обучения проверить его эффективность.

При выполнении исследования использовались методы лингвистического и методического анализа, педагогическое наблюдение, метод обучающего эксперимента и другие научные методы и приемы. В результате исследования было создано практическое занятие по теме «Числа, их виды и арифметические действия». В его основе – четыре текста: три созданных автором учебно-научных текстов «Арифметика и виды чисел», «Арифметические действия», «Как сократить дробь» и аутентичный песенный текст «Дважды два – четыре» композитора В.Я. Шаинского и поэта М.С. Пляцковского. Данные тексты выполняют разные задачи в занятии.

Учебно-научные тексты обобщают и дополняют вводно-предметный курс математики комплекса с учетом имеющихся в его содержании трудных для иностранцев моментов. Они демонстрируют примеры употребления математической лексики учащимся в составе предложений и текста, позволяют им адекватно ее осмыслить и повторить. Аутентичный песенный текст дополняет содержание пропедевтического курса на материале художественного стиля речи. Он презентуется сначала в форме аудио-, потом – видеозаписи, что позволяет разнопланово тренировать рецептивные механизмы иностранцев и способствует его пониманию. Средствами искусства, с помощью совокупного воздействия музыки, лирики и визуальных кинообразов, песенный текст подчеркивает важность арифметических знаний в жизни человека, вызывает у учащихся эмоциональную реакцию и повышает их интерес к учебной деятельности на русском языке.

Все четыре текста в занятии снабжены системой заданий, обеспечивающей их адекватное восприятие и усвоение иностранцами элементарного уровня обучения. Знакомство с ними развивает математическую компетенцию учащихся, их вторичные коммуникативные умения во всех видах речевой деятельности, а также умение воспринимать произведение музыкального искусства на русском языке.

Незнакомая лексика в занятии снабжена переводом на английский язык, что дает возможность использовать его в аудитории исконных и вторичных носителей английского языка, составляющих большинство контингента подготовительных факультетов современных российских вузов. В зависимости от уровня языковой подготовки и особенностей формирования группы занятие может быть проведено сразу после изучения вводно-предметного курса математики из комплекса «Русский язык будущему инженеру» или же в течение одного-двух месяцев после этого. Несмотря на то что занятие ориентировано на студентов технического профиля, оно может быть использовано и в экономических, и в медицинских группах, программа обучения которых также предполагает изучение пропедевтического курса арифметики на русском языке.

Ключевые слова: элементарный уровень обучения РКИ, иностранные студенты технического профиля обучения, носители английского языка, учебный комплекс «Русский язык будущему инженеру», вводно-предметный (пропедевтический) курс по математике, учебно-научный текст, арифметика как наука, аутентичный песенный текст, песня «Дважды два – четыре»

Для цитирования: Вострякова Н.А. Обучение восприятию учебно-научного и песенного текстов математической тематики на элементарном уровне обучения РКИ // Язык и культура. 2024. № 65. С. 114–142. doi: 10.17223/19996195/65/6

Original article

doi: 10.17223/19996195/65/6

Teaching the perception of educational, scientific and song texts of mathematical subject at the elementary level of teaching Russian as a foreign language

Natalya A. Vostryakova¹

¹ *Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia, navostrjakova@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-6795-6929*

Abstract. The article analyzes the introductory-subject course of mathematics from the popular complex “Russian language for a future engineer”, created by a team of experienced teachers of the Moscow Automobile and Road Institute. This preparatory course is used at the preparatory faculties of many Russian universities and consists of eight lessons, the tasks of which are presented in two parts of the complex – in the book for the student and the teacher’s book. The lessons of the course are studied in Russian as foreign language classes, starting from the second or third week of study, but are based on the school mathematical program and test foreigners’ knowledge of the main topics of arithmetic – types of numbers and operations with them. They form elementary skills in reading, pronunciation, writing Russian cardinal numbers (numbers) and mathematical terms and prepare students for classes with a mathematics teacher.

Based on his own long-term experience of working with the “Russian language for a future engineer” complex, the author emphasizes the effectiveness of this introductory subject course and its accessibility for students from different countries in the first month of studying Russian as a foreign language. At the same time, its study often gives rise to problem situations in a foreign audience, which must be resolved in the educational process. They may be related to the following:

- the studied vocabulary in the book for the student is not provided with stresses, which complicates its assimilation by students;
- understanding the terms “natural numbers”, “rational numbers”, completing tasks to reduce fractions to a common denominator, reducing fractions can cause difficulties for foreigners;
- the concept of irrational numbers, mathematical root, root extraction is absent in the course;
- most of the terms from the course are poorly remembered by students, rarely improve their vocabulary and are used by them in speech;
- Lessons 3–8 usually do not evoke an emotional reaction in students and interest in learning mathematics in Russian.

In order to increase the efficiency of the introductory course in mathematics from the “Russian Language for a Future Engineer” complex, it is advisable to take into account the circumstances outlined and level them with the help of additional educational comments, methodological materials, and special forms of work. Therefore, in this study, the following goals were set: for foreigners of the elementary level of studying Russian as a Foreign Language, to create educational and scientific texts on arithmetic(maths), deepen and systematize this preparatory course, to find a thematically authentic song text that is accessible in the first months of studying the Russian language and allowing to stimulate students’ interest in mathematics; based on educational, scientific and song texts, develop a practical lesson on Russian as a foreign language and in the process of experimental training to test its effectiveness.

When performing the research, methods of linguistic and methodological analysis, pedagogical observation, the method of a teaching experiment and other scientific methods and techniques were used. As a result of the study, a practical lesson was created on the topic: “Numbers, their types and arithmetic operations”. It is based on four texts: three educational and scientific texts created by the author “Arithmetic and types of numbers”, “Arithmetic operations”, “How to reduce a fraction” and the authentic song text “Two times two is four” by composer V.Ya. SHainskij and the poet M.S. Plyatskovsky. These texts perform different tasks in the lesson.

Educational and scientific texts generalize and supplement the introductory subject course of mathematics of the complex, taking into account the moments that are difficult for foreigners in its content. They demonstrate examples of the use of mathematical vocabulary by students as part of sentences and text, allow them to adequately comprehend and repeat it. Authentic song text complements the content of the preparatory course on the material of the artistic style of speech. It is presented first in the form of audio, then video, which allows you to train the receptive mechanisms of foreigners in many ways and contributes to its understanding. By means of art, with the help of the combined effect of music, lyrics and visual film images, the song text emphasizes the importance of arithmetic knowledge in human life, evokes an emotional reaction in students and increases their interest in learning activities in Russian.

All four texts in the lesson are equipped with a system of tasks that ensures their adequate perception and assimilation by foreigners of the elementary level of education. Acquaintance with them develops the mathematical competence of students, their secondary communication skills in all types of speech activity, as well as the ability to perceive a work of musical art in Russian.

Unfamiliar vocabulary in the lesson is provided with a translation into English, which makes it possible to use it in the audience of native and secondary native speakers of English, which make up the majority of the contingent of preparatory faculties of modern Russian universities. Depending on the level of language training and the characteristics of the formation of the group, the lesson can be held immediately after studying the introductory subject course of mathematics from the complex “Russian language for a future engineer” or within one to two months after that. Despite the fact that the lesson is aimed at students of a technical profile, it can be used both in economic and medical groups, the curriculum of which also involves the study of a preparatory arithmetic course in Russian.

Keywords: elementary level of RFL training, international students of technical education, native speakers of English language, educational complex “Russian language for a future engineer”, introductory course (preparatory) in mathematics, educational and scientific text, arithmetic as a science, authentic song text, song “Two times two is four”

For citation: Vostryakova N.A. Teaching the perception of educational, scientific and song texts of mathematical subject at the elementary level of teaching Russian as a foreign language. *Language and Culture*, 2024, 65, pp. 114-142. doi: 10.17223/19996195/65/6

Введение

Учебный комплекс «Русский язык будущему инженеру» (состоящий из книги для студента и книги для преподавателя) [1, 2] создан в соответствии с требованиями Государственного стандарта по русскому

языку как иностранному 1-го сертификационного уровня (профессионального модуля) [3] и является одним из популярных учебных изданий нашего времени. Впервые опубликованный коллективом преподавателей Московского автодорожного института в 1998 г., он был рекомендован к использованию Координационным советом довузовской подготовки иностранных граждан Министерства образования РФ, к настоящему времени выдержал около десятка переизданий и весьма активно используется на подготовительных факультетах российских вузов с целью обучения иностранцев, стремящихся получить технические специальности.

Особенно удачен, на наш взгляд, в данном комплексе *вводно-предметный курс*, в котором, в отличие от аналогичных пропедевтических курсов других современных учебников по научному стилю речи, большое внимание уделяется развитию навыков аудирования и записи со слуха. Каждая лексическая единица и грамматическая конструкция в нем вводится аудитивно с опорой на формулы, специальные знаки, рисунки, ситуации и закрепляется в речевых упражнениях [2. С. 4]. При этом студенты имеют возможность проверить свое понимание новой лексики, обратившись в комплексе к обширному лексикографическому приложению [1. С. 218–393]. В нем необходимые русские слова переводятся на семь востребованных в аудитории подготовительных факультетов российских вузов языков (английский, французский, испанский, арабский, китайский, вьетнамский, фарси) и в трудных случаях комментируются с помощью грамматических помет и речевых иллюстраций.

Структурно вводно-предметный курс в «Русский язык будущему инженеру» состоит из двух уроков черчения, восьми уроков математики, пяти уроков химии и четырех уроков физики. В настоящей статье сфокусируем внимание на представленном в нем *курсе математики* [1. С. 14–27; 2. С. 11–26], который, по замыслу авторов, должен изучаться на второй–третьей неделе обучения на подготовительном факультете.

Составленный методически грамотно, доступно для студентов элементарного уровня обучения РКИ, данный пропедевтический курс знакомит их с *русскими числами*, ключевыми *терминами из курса арифметики* и формирует простейшие умения учащихся в их чтении, произношении, письме и аудировании в изолированной позиции и в составе фраз на русском языке. При этом все уроки основываются на школьной математической программе и позволяют повторить и проверить базовые темы арифметики: *виды чисел и действия с ними*.

Наш десятилетний опыт работы по данному учебному комплексу показывает, что этот пропедевтический курс доступен для иностранцев разных стран элементарного уровня обучения РКИ и весьма эффективно готовит их к восприятию уроков математики со специалистами-предметниками, не владеющими их родным языком. В то же время его изучение

часто порождает проблемные ситуации в иностранной аудитории, которые необходимо урегулировать в учебном процессе. В частности, в центре данного курса – *количественные числительные* (т.е. цифры, числа в терминологии математики). Числительные и их грамматические особенности в соответствии с Программой общего владения РКИ [4] на второй–третьей неделях обучения языку систематически не изучаются. Это предусматривается лишь на 1-м сертификационном уровне обучения. И все же «Русский язык будущему инженеру» презентует данные единицы (от 1 до 500 000) уже в первых своих уроках. Постигая их, иностранцы учатся читать, понимать числительные на слух и запоминают их без каких-либо грамматических пояснений, учатся писать их под диктовку не словами, а арабскими цифрами, с которыми все они уже знакомы на родине. Несмотря на значительную сложность, монотонность и безэмоциональность такой деятельности, наша практика показывает, что числительные в этом курсе обычно представители всех стран изучают с удовольствием. Отметим, однако, что числительные и другие слова в книге для студентов не снабжены *ударениями*, что порождает орфоэпические ошибки учащихся и затрудняет их правильное усвоение, ведь ударение в русском языке является свободным, подвижным и его постижение требует значительных усилий от иностранцев.

Нередко на уроках РКИ вызывают трудности и задания в комплексе *по приведению дробей к общему знаменателю, сокращению дробей* [2. С. 22–23], поэтому они требуют особого внимания и расширения за счет дополнительных примеров, пояснений. В отличие от аналогичных пособий по научному стилю речи [5, 6], не знакомит комплекс и с *математическим корнем*, арифметическим действием *извлечения корня*, а также с *иррациональными числами*, хотя изучение числовых множеств, их свойств и математических действий предусмотрено Требованиями к уровню подготовки по математике выпускников подготовительных факультетов [7; 8; 9. С. 15].

В осмыслении терминов *натуральные числа, рациональные числа* иностранцы регулярно испытывают трудности, для преодоления которых нужны дополнительные комментарии преподавателя. Эти и другие математические термины в комплексе плохо запоминаются студентами и *редко пополняют их активный словарный запас*. По-видимому, отчасти это объясняется тем, что, выполняя представленные в комплексе упражнения, учащиеся воспринимают лексические единицы большей частью аудитивно (в составе фраз, микродиалогов и микротекстов), но почти не читают и не пишут тексты математической тематики и мало продуцируют собственные высказывания на русском языке. В то же время многие преподаватели математики довузовского этапа обучения пишут о необходимости формировать у студентов *математический лек-*

сикон, так как владение терминами повышает их предметную компетенцию, определяет широту их кругозора, уровень развития научного (понятийного) мышления [10. С. 4; 11. С. 33–34]. Математики с сожалением констатируют, что даже к концу подготовительного факультета у иностранцев недостаточно сформированы специальные понятия, навыки работы со специальными текстами, умение находить в них дефиниции, теоремы, доказательства, умение продуцировать высказывания на математические темы [9. С. 17].

Кроме того, для пропедевтического курса арифметики в комплексе «Русский язык будущему инженеру», как и для современного математического образования в целом, характерны наукообразие, неэмоциональность, отсутствие ярких, запоминающихся примеров [12. С. 4], что *не способствует формированию у студентов положительной мотивации*. Поэтому для повышения эффективности использования данного пропедевтического курса на уроках РКИ, на наш взгляд, необходимо учитывать все изложенные обстоятельства и нивелировать их в учебном процессе с помощью дополнительных учебных комментариев, методических материалов, особых форм работы.

Во-первых, при изучении комплекса «Русский язык будущему инженеру», несмотря на поздние заезды студентов, нужно *чаще повторять пройденный материал*, желательно каждую тему. Такое повторение, которому предшествует изучение темы в аудитории и последующее выполнение учащимися домашнего задания, проверяющего ее усвоение, предусмотрено, например, авторами вводно-предметного курса математики из популярного многие годы «Пособия по научному стилю речи...» под редакцией Н.Н. Ковачёвой [5. С. 3]. И следование этой рекомендации на практике действительно помогает учащимся более качественно усвоить материал.

Для организации повторения по комплексу «Русский язык будущему инженеру» целесообразно также *разрабатывать* на материале всего пропедевтического курса арифметики и презентовать в учебном процессе *обобщающие учебно-научные тексты* для того, чтобы дать студентам возможность компенсировать его недостатки, осмыслить полученные знания на новых примерах и систематизировать их. При этом целесообразно пояснять определения математических понятий, опираться на иллюстрации, формулы, математические примеры, проводить математические диктанты [9. С. 16], усиливать диалогическую основу обучения, роль коммуникативно-речевых ситуаций в учебном процессе [13. С. 7, 20], комментировать орфоэпические и грамматические особенности лексики.

Во-вторых, необходимо искать *способы повышения интенсивности и мотивации обучения*, оптимизации атмосферы на занятиях.

Для этого, на наш взгляд, возможно использовать дополнительные источники – *небольшие аутентичные или сокращенные, адаптированные художественные, научно-популярные, песенные тексты, кинотексты или фрагменты из них*, которые помогут иностранцам более глубоко осмыслить и запомнить изучаемую лексику и шире продемонстрируют возможности ее функционирования в научном и художественном стилях речи носителей русского языка.

Методология исследования

В настоящем исследовании мы поставили перед собой следующие *цели*: для иностранцев элементарного уровня обучения РКИ создать обобщающие учебно-научные тексты об арифметике, углубляющие и систематизирующие пропедевтический курс математики из комплекса «Русский язык будущему инженеру»; найти близкий им тематически аутентичный песенный текст, доступный в первые месяцы изучения русского языка и позволяющий стимулировать интерес студентов к математике; на основе этих учебно-научных и песенного текстов разработать практическое занятие по РКИ и в процессе экспериментального обучения проверить его эффективность.

При выполнении исследования использовались различные научные *методы и приемы*: *наблюдение* за процессом усвоения пропедевтического курса математики (из комплекса «Русский язык будущему инженеру») иностранными студентами Волгоградского технического университета (представителями стран Азии, Африки и Южной Америки); *анализ* данных этого наблюдения; *анализ и сравнение* вводных курсов математики из аналогичных учебных пособий по научному стилю речи русского языка [5, 6, 14–16], требований программ по РКИ и математике для студентов технического профиля довузовского этапа обучения [3, 4, 7, 8], аутентичных учебно-научных и песенных текстов об арифметике [17, 18]; *обобщение и систематизация* полученного эмпирического и теоретического материала; *описательный метод* при изложении результатов исследования, при создании учебно-научных текстов об арифметике; *методы лингвистического и методического анализа* при разработке заданий к занятию; *метод перевода* на английский язык для семантизации незнакомых слов в текстах; *метод обучающего эксперимента* при проверке эффективности разработанного занятия.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составили работы из различных, но взаимосвязанных научных областей. Следует отметить труды ученых-математиков, посвященные *проблемам преподавания их предмета иностранным студентам*. В них отмечается не всегда достаточный и неоднородный уровень школьной математической подготовки учащихся, обусловленный спецификой национальных

систем образования разных стран. Так, входное тестирование 52 первокурсников, поступивших в Сыктывкарский государственный университет в 2019/20 учебном году, показало, что 21,2% из них не смогли выполнить вычисления на действия с дробями, 50% – на действия со степенями, а 84,6% тестируемых не справились с заданиями по теме «Числа и их свойства» [19. С. 88–89]. Поэтому даже вводный курс арифметики, изучаемый на уроках РКИ и первых уроках математики, требует тщательной проработки на занятиях [11. С. 33–34] с точки зрения своего предметного содержания и особенностей его лингвистического выражения на русском языке.

В научно-методической литературе сообщается также об отсутствии у граждан других стран интереса к изучению математики, необходимости целенаправленной работы по формированию у них способности понимать математические тексты на русском языке и поиска новых, более эффективных способов преподавания [9. С. 17, 21; 10. С. 3–4, 9–11; 20. С. 4–5, 15–18]. «...язык математики, – подчеркивают преподаватели саранских вузов, – универсален. Математические символы, формулы, способы и приемы решения имеют одинаковый смысл на всех языках. Это способствует тому, что студенты быстрее усваивают и запоминают новые слова, термины, способы построения фраз на русском языке. В то же время из-за существующего языкового барьера серьезное внимание необходимо уделять объяснению значений математических терминов, специфических оборотов речи, способствовать пополнению активного словарного запаса студентов и овладению ими основными грамматическими конструкциями русского языка» [21. С. 194].

Также принципиально важными для нас были изыскания ученых-математиков, в которых доказывалась необходимость через содержание их предмета и организацию учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках реализовывать *эстетический потенциал этой науки*. При этом признаками эстетической привлекательности математики признаются такие ее свойства, как упорядоченность; гармония частей и целого; оригинальность решений; стройность математических рассуждений; наглядность; значимость и универсальность математических фактов и т.п. [22. С. 13–14]. Несмотря на то что данные работы были ориентированы на решение познавательных проблем русских школьников, на наш взгляд, имеющиеся в них предложения [22. С. 3, 8, 11, 18, 20, 22] могут быть внедрены и в практику преподавания подготовительного факультета. Так, преподаватель в целях повышения интереса к своему предмету может создавать «эстетические ситуации» при обучении математике, включать студентов в *эмоционально окрашенную познавательную деятельность*, применять материал из истории математики,

задачи в стихах, кроссворды, наглядность, дидактические игры, находить и демонстрировать на практике *связи математики с различными видами искусств*.

В последнем случае целесообразно опираться на работы, в которых установлена *взаимосвязь между математическими, музыкальными и лингвистическими способностями человека*. В частности, нейропсихологи и педагоги (Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, Д.К. Кирнарская, В.П. Леутин, Ж.А. Лукьянчикова, Е.И. Николаева и др.) доказали благотворное влияние музыки на развитие математических способностей человека. Они отмечают, что факт частого совпадения музыкальной и математической одаренности у одних и тех же людей не случаен. Он объясняется тем, что музыкальное и математическое мышление *homo sapiens* контролирует левое полушарие. Именно оно отвечает за развитие ритма, музыкального слуха, умение составлять осмысленные последовательности знаков и элементов, читать, писать, считать, делить на части и анализировать. Поэтому активизация левого полушария в процессе музыкальных занятий способствует формированию аналитических навыков в изучении математики, а математические занятия с включением музыкальных форм, средств и приемов работы влияют на развитие логического мышления (операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, аналогии), активизируют концентрацию внимания, улучшают память и воображение [23. С. 336–337].

В лингводидактике общепризнанно, что развитые музыкальные способности облегчают процесс усвоения иностранных языков (и в частности русского языка), а включение музыкальных произведений в практику преподавания языков способствует формированию вторичных коммуникативных навыков человека, расширяет его социокультурный кругозор, создает благоприятную психологическую атмосферу на занятии и усиливает учебную мотивацию [24. С. 3–4; 25. С. 4, 18, 21; 26. С. 272–273; 27. С. 134].

При этом из всех музыкальных произведений чаще всего на занятиях РКИ применяются *аутентичные популярные русские песни*. «Тексты их, насыщенные лексемами, фраземами, частотными лексико-грамматическими конструкциями разговорного стиля, легко запоминаются, так как представляют собой рифмованную и ритмизированную речь, имеющую гармонично согласованное с ней музыкальное сопровождение» [28. С. 99]. При включении их в учебный процесс они расширяют социокультурную компетенцию иностранцев, обогащают их лексический и фразеологический запас, развивают на своем материале их умения во всех видах речевой деятельности и совершенствуют артикуляционные и аудитивные навыки.

Как показывает наша практика работы и результаты анкетирования, проведенного, например, Ю.В. Болотовой с иностранными студентами Института русского языка имени А.С. Пушкина, большинство иностранцев положительно относятся к применению песен в учебном процессе, расценивают их как привлекательное и эмоциональное средство обучения, которое облегчает им постижение языка [29. С. 8, 19–20]. Изучая песни, учащиеся с удовольствием исполняют их в дружеской компании и используют слова и фразы из них в повседневном общении.

Лингводидактический потенциал аутентичных русских песен, методика их представления в иноязычной аудитории и критерии их отбора ранее подробно анализировались многими учеными [25. С. 18–20; 28. С. 99–104; 29. С. 8–9, 12–16; 30. С. 6–7, 10–11, 13; 31. С. 62–69], и разработанные ими рекомендации были учтены нами при выполнении исследования.

С точки зрения установления межпредметных связей весьма интересны также работы, в которых обращается внимание на общность интеллектуальных процессов при усвоении математики и иностранного языка [10. С. 4; 32. С. 4; 33. С. 2–4], а также подчеркивается влияние математических занятий на развитие коммуникативных навыков человека, его умение использовать подходящие для данной ситуации языковые средства. Так, например, установлена корреляция между низкой математической компетенцией и неразвитыми способностями четко и грамотно излагать мысли на родном и иностранном языках. «Данный факт объясняется тем, что математический склад мышления формирует особый стиль речи, когда мысль идет впереди слова, каждый термин имеет четкий смысловой акцент, а каждое слово стоит на своем, строго определенном месте» [13. С. 4].

При создании практического занятия мы также основывались на общепризнанных достижениях методики преподавания РКИ: теории взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, разработанной в российской психолингвистике и лингводидактике (В.П. Григорьева, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, З.И. Клычникова, А.А. Леонтьев и др.), и рекомендациях по использованию аудитивных и аудиовизуальных средств в обучении (Г.Г. Городилова, А.Н. Щукин и др.).

Планируя материал занятия, мы ориентировались на лингводидактический принцип изучения лексики и морфологии на синтаксической основе и принцип опоры на высказывание и текст как основные единицы обучения в практике преподавания РКИ. Кроме того, принимались во внимание частнометодические принципы довузовского обучения математике иностранных студентов:

1. *Принцип визуализации информации* при предъявлении математических выражений и символов, который учитывает интернациональ-

ный характер символов математической логики и теории множеств. «Используя знакомые выражения, символы, формулы, способы решения, студенты легче и быстрее осваивают и запоминают новые слова, термины, способы построения фраз на русском языке. И хотя на начальном этапе преподаватель произносит много новых и незнакомых слов, студенты могут понять общий смысл того, о чем идет речь, зная язык математики... им не приходится пользоваться словарями...» [9. С. 12].

2. *Принцип избирательности активной лексики*, т.е. отбор для изучения минимального количества необходимых слов.

3. *Принцип повторяемости математической терминологии*, который рекомендует учащимся каждый новый термин записывать, прочитывать, многократно проговаривать и использовать в речи [9. С. 7, 14–16, 21].

Исследование и результаты

В результате проведенного исследования было разработано *дополнительное занятие* к вводно-предметному курсу математики из учебного комплекса «Русский язык будущему инженеру» на тему «*Числа, их виды и арифметические действия*». С точки зрения содержания оно является обобщающим по отношению к представленным в комплексе урокам математики и должно проводиться как заключительное после их изучения. В зависимости от уровня языковой подготовки и особенностей формирования группы занятие может быть проведено сразу после изучения пропедевтического курса математики из комплекса «Русский язык будущему инженеру» или же в течение одного-двух месяцев после этого.

В центре занятия – четыре текста: три созданных нами учебно-научных текста математического профиля «*Арифметика и виды чисел*» (271 слово), «*Арифметические действия*» (171 слово), «*Как сократить дробь*» (43 слова) и аутентичный песенный (музыкально-лирический) текст «*Дважды два – четыре*» (248 слов) композитора В.Я. Шаинского и поэта М.С. Пляцковского, включающий в себя широко употребительную математическую лексику и многократные стихотворные повторы. Данные тексты различны с точки зрения своих жанрово-стилистических особенностей и выполняют разные задачи.

Учебно-научные тексты обобщают и немного расширяют содержание арифметического пропедевтического курса в комплексе: в них вводится определение рационального числа, понятие иррационального числа, математического действия извлечения корня, поясняется, как сократить дробь. Учебно-научные тексты представляют сведения об арифметике системно, позволяют учащимся адекватно осмыслить и повторить изучаемую математическую лексику, демонстрируют примеры ее правильного употребления в составе предложений и текста. *Песенный*

текст дополняет содержание пропедевтического курса в комплексе на материале художественного стиля речи. В занятии он представлен в двух формах: сначала в форме аудио-, потом – видеозаписи. Это позволяет разносторонне тренировать аудитивные навыки иностранцев и способствует его пониманию. Средствами искусства, с помощью совокупного воздействия музыки, лирики и визуальных кинообразов, песенный текст подчеркивает важность арифметических знаний в жизни человека, вызывает у учащихся эмоциональную реакцию и повышает их интерес к учебной деятельности на русском языке.

Все тексты в занятии связаны между собой тематически и снабжены системой заданий, обеспечивающей их адекватное восприятие и усвоение иностранцами элементарного уровня обучения. Они совершенствуют математическую компетенцию учащихся, развивают их вторичные коммуникативные умения во всех видах речевой деятельности (в том числе умение воспринимать произведение музыкального искусства на русском языке).

Лексико-грамматическое содержание занятия согласовано с вводно-предметным курсом математики комплекса «Русский язык будущему инженеру» [1. С. 14–27; 2. С. 11–26], «Лексическим минимумом элементарного уровня обучения» [34] и Программой общего и специального владения РКИ [4] для студентов подготовительных факультетов технического профиля. Незнакомая лексика, отсутствующая в комплексе «Русский язык будущему инженеру», снабжена в занятии *переводом на английский язык*¹. Это дает возможность использовать занятие в аудитории исконных и вторичных носителей английского языка, составляющих большинство контингента подготовительных факультетов современных российских вузов.

ЧИСЛА, ИХ ВИДЫ И АРИФМЕТИЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ

Numbers, their types and arithmetic operations

(практическое занятие по РКИ)

Задание 1. Слушайте, читайте, повторяйте следующие слова и словосочетания. По-старайтесь их запомнить.

арифмэтика (наука) arithmetic (science); арифмэтика (*что?*) изучает чýсла **часть** (ж. р. ², = раздел науки) part (= section of science); арифмэтика – часть матемáтики; часть (*что?*) ≠ цéлое (*что?*) **помогáть** I (*что дéлать?*) / **помóчь** I (*что сдéлать?*) кому? (Д. п.) to help; натурáльные чýсла (*что дéлают?*) помогают человекý (Д. п.) считать natural numbers help a person to count **обозначáть** I (*что дéлать?*) / **обознáчить** II (*что сдéлать?*) что (В. п.)

тóчное чýсло exact number; 5 – это тóчное (*какóе?*) чýсло; ≈ 2 – это приближенное (*какóе?*) чýсло; тóчное чýсло ≠ приближенное чýсло **бесконéчная непериодическая дробь** infinite non-periodic fraction **итáк** so, ergo; итáк, чýсло $\pi=3,141592\dots$ – это бесконéчная непериодическая (*какáя?*) дробь **кóрень** (= $\sqrt{\quad}$, м. р., *что?*) root; кóрень (*какóй?*) квадратный ($\sqrt{\quad}$) square root; кóрень

чем (Тв. п.) to designate, to denote; математики (что делают?) обозначают числа (В. п., мн. ч.) латинскими буквами (Тв. п., мн. ч.) a [а], b [бэ], c [цэ]...

продукты (commonly used in plural) products; хлеб, сахар, молоко – это (что?) продукты

рациональное / иррациональное (какое?) **число** rational / irrational number

(какой?) кубический ($\sqrt[3]{\quad}$) cube root; корень

(какой?) четвёртой степени ($\sqrt[4]{\quad}$) fourth root;

$\sqrt[3]{8}$ – корень кубический из восьми the cube root of eight, 3 – показатель корня (is the index of the root), 8 – подкоренное число (is the root number); извлечение (чего?) корня (Р. п.) extraction of root ($\sqrt[3]{8} = 2$)

● Напишите слова, которые вы запомнили. Кто больше запомнил? Проверьте, правильно вы написали слова или нет.

Задание 2. Ответьте на вопросы.

1. Что такое арифметика? Что она изучает?

2. Какие числа вы знаете?

3. 7 – это натуральное число или нет? Какие числа натуральные? Назовите их.

4. Считайте: 20–10 (20, 19...), 30–300 (30, 40...), 700–400 (700, 690...).

5. 0 – это целое или натуральное число? Какой знак имеет 0 – плюс или минус?

6. Какое число имеет знак плюс? Какое число имеет знак минус?

7. Отрицательное число – это натуральное число?

8. Какое число больше – положительное или отрицательное? Какие числа больше отрицательного числа?

9. $\frac{7}{12}$ – это целое число? Что такое 7?

Что такое 12?

10. 2 – это обыкновенная дробь? 0,05 – это десятичная дробь?

11. Обыкновенные и десятичные дроби – это натуральные числа?

12. +5 и –9 – это рациональные числа?

1, 2 и $\frac{7}{10}$ – это иррациональные числа?

0 – это рациональное число?

Задание 3. Прочитайте текст, постарайтесь его понять.

Арифметика и виды чисел Arithmetic and types of numbers

Арифметика – это часть математики. Она изучает числа: 5; 17; $\frac{4}{5}$; 0,08 и другие.

Числа в арифметике могут обозначаться латинскими буквами: a [а], b [бэ], c [цэ], d [дэ], f [эф], k [ка], m [эм], n [эн], p [пэ], x [икс], y [йгрек], z [зэт].

1, 2, 3, 4, 5... n – это *натуральные числа*. Натуральные числа помогают считать вещи, продукты, деньги. Число 0 – это не натуральное число. У него нет знака «плюс» (+) или «минус» (–).

+1, +2, +3, +4, +5... – это *положительные числа*. Положительные числа имеют знак «плюс» (+). Все они больше, чем 0. –1, –2, –3, –4, –5... – это *отрицательные числа*. Отрицательные числа имеют знак «минус» (–). Все они меньше, чем 0.

Положительные и отрицательные числа могут быть *противоположными*. +1 и –1, +5 и –5 – это противоположные числа. –1 и +5 – это не противоположные числа, –5 и –7 – это не противоположные числа.

$+1, +2, +3, \dots, -1, -2, -3, \dots$ и число 0 – это *целые числа*. $0,5; 0,25; \frac{5}{10}; \frac{25}{100} \dots$ – это

дроби.

$0,5$ – это *десятичная дробь*. $\frac{5}{10}$ – это *обыкновенная (простая) дробь*. 5 – это

числитель дроби, 10 – это знаменатель дроби.

$3\frac{5}{10}$ – это *смешанное число*. Здесь 3 – целое число, а $\frac{5}{10}$ – это дробь. Смешанное

число всегда имеет две части: целую и дробную.

Целые числа и дроби (положительные и отрицательные) – это *рациональные числа*.

Например: $0; +5; -\frac{2}{3}; 4,2$. *Иррациональные* («нерациональные») *числа* – это неточные

числа. Это не целые числа и не дроби. Это бесконечные десятичные дроби. Так, число $\pi = 3,141592\dots$, $\sqrt{5} = 2,236067\dots$ – это *иррациональные числа*.

Итак, арифметика изучает натуральные и ненатуральные, положительные и отрицательные, противоположные и непротивоположные, целые и дробные, рациональные и иррациональные числа.

• *Ответьте на вопросы:*

1. Какие виды чисел изучает арифметика?
2. Почему нужны натуральные числа?
3. Какие числа могут быть противоположными?
4. -1 и $+5$ – это противоположные числа? -5 и -7 – это противоположные числа? $+9$ и -9 – это противоположные числа?
5. Какие знаки у противоположных чисел – одинаковые или разные?
6. Напишите числа, противоположные следующим: $5,3; -19,02; 0; 108; -b; \sqrt[3]{8}; -17\frac{5}{6}$.
7. Чему равна сумма противоположных чисел? $(-5) + (+5) = ?$
8. $19\frac{5}{7}$ – это десятичная дробь?
9. Какие части имеет смешанное число? Напишите примеры смешанных чисел.
10. Сделайте из обыкновенной дроби десятичную дробь. *

$$\frac{3}{5}; \frac{5}{2}; \frac{8}{16}; \frac{3}{15}; \frac{25}{40}$$

$$\text{Образец (model): } \frac{5}{10} = 5 : 10 = 0,5.$$

11. Сделайте из десятичной дроби обыкновенную дробь или смешанное число. *

$$0,9; 0,78; 0,011; 0,0239; 3,75; 25,04; 139,0012.$$

$$\text{Образец (model): } 0,5 = \frac{5}{10}; 1,7 = 1\frac{7}{10}.$$

12. Что такое рациональные числа?
13. Иррациональные числа – это точные числа? Что такое иррациональные числа? Какие вы знаете иррациональные числа?

Задание 4. Вставьте в предложения прилагательные в правильной грамматической форме. Смотрите слова для справок.

1. Число 0 – это ..., но не ... число. 2. Все ... числа больше, чем 0 . 3. Любое ... число меньше, чем 0 . 4. -9 и $+12$ – это не ... и не ... числа. 5. $0, +1, +2, -1, -2$ – это ... числа.

6. 1,7; 2,02 – это ... дроби. 7. $\frac{5}{7}$, $\frac{9}{15}$, $\frac{25}{100}$ – это ... дроби. 8. $3\frac{5}{10}$, $1\frac{7}{5}$, $29\frac{6}{18}$ – это ...

числа. 9. Число π , $\sqrt{2}$, $-\sqrt{5}$ – это ... числа. 10. Положительные и отрицательные целые числа и дроби – это ... числа.

• **Слова для справок** (words for reference): рациональный, десятичный, противоположный, положительный, обыкновенный, смешанный, целый, отрицательный, иррациональный, натуральный.

Задание 5. Слушайте текст, постарайтесь его понять³. Приведите план текста в правильную логическую последовательность. О чём не рассказывал текст? Какие части плана вам не нужны? Напишите правильный план.

План

- | | |
|----------------------------------|--|
| 1. Возведение в степень. | 7. Вычитание. |
| 2. Сокращение дробей. | 8. Рациональные числа. |
| 3. Деление. | 9. Арифметика – наука о числах и арифметических действиях. |
| 4. Наименьший общий знаменатель. | 10. Умножение. |
| 5. Сложение. | |
| 6. Извлечение корня. | |

Арифметические действия

Arithmetic operations

Арифметика изучает числа и действия с ними. $5 + 2 = 7$ [пять плюс два равно семь]. Здесь мы складываем. Это сложение. + [плюс] – это знак сложения. 5 – это слагаемое, 2 – это слагаемое, 7 – это сумма.

$7 - 2 = 5$ [семь минус два равно пяти]. Здесь мы вычитаем. Это вычитание. – [минус] – это знак вычитания. 7 – это уменьшаемое, 2 – это вычитаемое, 5 – это разность.

$5 \times 2 = 10$ [пять умножить на два равно десяти]. Здесь мы умножаем. Это умножение. \times [крестик] или \bullet [точка] – это знак умножения. 5 – множитель, 2 – множитель, 10 – произведение.

$10 : 2 = 5$ [десять разделить на два равно пяти]. Здесь мы делим. Это деление. : [две точки] – это знак деления. 10 – делимое, 2 – делитель, 5 – частное [часнай’э].

$2^3 = 2 \times 2 \times 2 = 8$ [два в кубе равно восьми]. Здесь мы возводим в степень. Это возведение в степень. Мы умножаем число 2 на себя 3 раза. 2^3 – это степень, 2 – основание степени, 3 – показатель степени. Это рациональный показатель.

$\sqrt[3]{8} = 2$ [корень кубический из восьми равен двум]. Здесь мы извлекаем корень. Это извлечение корня. 3 – это показатель корня, 8 – подкоренное число, 2 – корень.

Итак, арифметика изучает, как числа складывать, вычитать, умножать, делить, возводить в степень и извлекать из них корень.

• **Ответьте на вопросы:**

1. Что изучает арифметика?
2. $5 + 4 = 9$. Какое это действие?
3. $9 - 5 = 4$. Это умножение?
4. $3^3 = 3 \times 3 \times 3 = 27$. Это деление?

5. $\sqrt{16} = 4$. Это возведение в степень? Какой здесь показатель корня? Какое подкоренное число? Какой корень? Почему мы правильно извлекли корень?
6. Что можно делать с числами?

Задание 6. Напишите названия арифметических действий.

ЧТО ДЕЛАТЬ?	ЧТО?
складывать	сложение
вычитать	...
умножать	...
делить	...
возводить (в степень)	...
извлекать (корень)	...

Задание 7. Слушайте словосочетания и читайте их вслед за преподавателем. Обратите внимание на грамматику.

Образец (model) 1:

корень (Им. п.) ... + из *a* (*b*, *c*...)

\sqrt{a} – корень квадратный из *a*

$\sqrt[3]{b}$ – корень кубический из *b*

$\sqrt[4]{c}$ – корень четвёртой степени из *c*

$\sqrt[n]{n}$ – корень пятой степени из *n*

$\sqrt[m]{m}$ – корень шестой степени из *m*

Образец (model) 2:

корень (Им. п.) ... + из числа (Р. п.)
один (два, три...)

$\sqrt{1}$ – корень квадратный из числа *один*

$\sqrt[3]{2}$ – корень кубический из числа *два*

$\sqrt[4]{3}$ – корень четвёртой степени из числа *три*

$\sqrt[4]{4}$ – корень пятой степени из числа *четыре*

$\sqrt[5]{5}$ – корень шестой степени из числа *пять*

Образец (model) 3:

корень (Им. п.) ... + из *чего?* (Р. п.)

$\sqrt{1}$ – корень квадратный из *одного* (из *единицы*)

$\sqrt[3]{2}$ – корень кубический из *двух*

$\sqrt[4]{3}$ – корень четвёртой степени из *трех*

$\sqrt[4]{4}$ – корень пятой степени из *четырёх*

$\sqrt[5]{5}$ – корень шестой степени из *пяти*

$\sqrt[6]{6}$ – корень седьмой степени из *шести*

$\sqrt[7]{7}$ – корень восьмой степени из *семи*

$\sqrt[8]{8}$ – корень девятой степени из *восьми*

$\sqrt[9]{9}$ – корень десятой степени из *деяти*

Именительный падеж Nominative case	Родительный падеж Genitive case
один	из одного
единица	из единицы
два	из двух
три	из трёх
четыре	из четырёх
пять	из пяти
шесть	из шести
семь	из семи
восемь	из восьми
девять	из девяти
десять	из десяти

Задание 8. Слушайте преподавателя и пишите. Прочитайте то, что вы написали.

$\sqrt{1}$, $\sqrt[3]{2}$, $\sqrt[5]{4}$, \sqrt{k} , $\sqrt[3]{m}$, $\sqrt[4]{3}$, $\sqrt[6]{9}$, $\sqrt[7]{5}$, $\sqrt[8]{10}$.

Задание 9. Прочитайте предложения. Напишите математические примеры, о которых они рассказывают.

Образец (model): Двести два разделить на два равно ста одному. $\rightarrow 202 : 2 = 101$

1. Пятьсот пятьдесят минус пятьсот пятнадцать равно тридцати пяти. 2. Сто одиннадцать умножить на три равно триста тридцати трём. 3. Корень квадратный из восьмидесяти одного равен девяти. 4. Девять в кубе равно семисот двадцати девяти. 5. Четыреста четыре плюс четыреста четырнадцать равно восьмисот восемнадцати. 6. Корень кубический из двадцати семи равен трём. 7. Пятнадцать в квадрате равно двухсот двадцати пяти. 8. Четыреста сорок четыре разделить на двенадцать равно тридцати семи.

Задание 10. Как уменьшить числитель и знаменатель дроби? Прочитайте об этом текст.

Как сократить дробь
How to reduce a fraction

Чтобы (in order to) сократить дробь, нужно числитель и знаменатель дроби разделить на *общий* (одинаковый) *делитель*.

Дробь $\frac{4}{8}$ можно сократить на 4. $\frac{4}{8} : \frac{4}{4} = \frac{1}{2}$. Здесь 4 – общий делитель.

Дробь $\frac{15}{20}$ можно сократить на 5. $\frac{15}{20} : \frac{5}{5} = \frac{3}{4}$. Здесь 5 – общий делитель.

• *Ответьте на вопросы:*

1. Как сократить дробь?
2. Прочитайте дроби. На сколько их можно сократить? Какой у них общий делитель? Какие дроби нельзя сократить? *

$$\frac{2}{4}, \frac{3}{9}, \frac{2}{3}, \frac{12}{20}, \frac{7}{12}, \frac{16}{48}, \frac{3}{5}, \frac{27}{36}.$$

Задание 11. Приведите дроби к наименьшему общему знаменателю. Reduce fractions to the lowest common denominator. *

$$\frac{2}{4} \text{ и } \frac{1}{8}; \frac{2}{5} \text{ и } \frac{3}{9}; \frac{3}{22} \text{ и } \frac{6}{11}.$$

Задание 12. Прочитайте, постарайтесь понять выделенные слова.

1. Умножение – это арифметическое действие. Арифметика учит умножать числа. Сколько будет 2×2 [дважды два]? Сколько будет 3×3 [трижды три]?

$2 \times 2 = 4$ [дважды два – четыре]. $3 \times 3 = 9$ [трижды три – девять]. $5 \times 5 = 25$ [пятью пять – двадцать пять]. $6 \times 6 = 36$ [шестью шесть – тридцать шесть]. $6 \times 8 = 48$ [шестью восемь – сорок восемь]. Это (что?) *таблица* (чего?) *умножения* (Р. п.). Ее надо знать. Она известна всем.

2. *Спрашивать* I (что делать?) / *спросить* II (что сделать?) *кого* (В. п.) / у *кого* (Р. п.) = сказать вопрос.

Студент (что делает?) *спрашивает* (кого?) преподавателя (В. п.).

У *кого* (Р. п.), друзья, ни (что делаем?) *спросим*: $6 \times 8 = 48$ [шестью восемь – сорок восемь].

3. *Считать* I (что делать?) / *сосчитать* I (что сделать?) *кого-то* (В. п.) = узнавать (узнать), сколько есть (имеется) вещей, продуктов, денег.

Это яблоки. Одно, два, три... Я (что делаю?) **считаю** яблоки (В. п., мн. ч.). Сколько их? Три яблока. Я (что сделал?) **сосчитал** яблоки (В. п., мн. ч.). Я знаю, сколько у меня яблок.

Мне не трудно (что сделать?) **сосчитать**, сколько будет 5×5 [пятью пять]. $5 \times 5 = 25$ [пятью пять – двадцать пять]!

• *Ответьте на вопросы:*

1. Вы знаете таблицу умножения? Где вы её учили?

2. Кого преподаватель спрашивает на уроке? А учитель?

3. Сосчитайте, сколько будет 7×7 [семью семь]? Сосчитайте, сколько будет

$$\left(\frac{5}{12} + \frac{3}{8}\right) \times \frac{12}{19} ? *$$

4. Русские люди часто говорят: *Понятно, как дважды два – четыре*. Как вы понимаете эти слова?

• Если вы поняли не все новые слова, проверьте себя по ключу. *

Задание 13. Слушайте, читайте, повторяйте, пишите следующие слова. Постарайтесь их запомнить.

целый (-ая, -ое, -ые) whole; целый (какой?) мир

(= весь мир), целая (какая?) часть, 7 – это целое (какое?) число

ясно (= понятно, как?) clear; $2 \times 2 = 4$ – это ясно всем!

навёки (= навсёгда, во все времена и века, как?) forever; 3×3 – навёки 9

неизменно (= const, всегда, как?) invariably; 6×6 – неизменно 36!

совершенно верно! (= правильно, как?) quite right!, perfectly true!; $5 \times 5 = 25!$ совершенно верно!

подéлатъ I (= сделать, что сделать?, colloquial) to do; $3 \times 3 = 9$, ничего тут не подéлатъ (there's nothing to be done here)

учи́тывать I (что делать?) / **уче́сть** I (что сделать?) что (В. п.) to take into account, to consider; учи́тывать правило (В. п.) take into account the rule;

$6 \times 6 = 36!$ прошу учёсть! please consider!

Задание 14. Послушайте аудиозапись популярной русской песни «Дважды два – четыре»⁴. Ответьте на вопросы.

1. Эту песню написали поэт Михаил Пляцковский и композитор Владимир Шайнский. Вам понравилась она или нет? Какая она (серьёзная, весёлая, интересная, скучная, грустная)? 2. Как вы думаете, кто и кому её поёт? 3. Какие примеры из таблицы умножения есть в песне?

Задание 15. Посмотрите видеозапись песни «Дважды два – четыре»⁵ и продолжите предложения в соответствии с её текстом.

1. Дважды два – четыре, дважды два – четыре...

- а) это трудно сосчитать
- б) это всем известно в целом мире
- в) не понятно почему

2. Дважды два – четыре, дважды два – четыре, а не три, а не пять...

- а) это нужно сосчитать
- б) а не семь, а не девять
- в) это надо знать

3. Трижды три – навеки девять...
а) или двадцать семь
б) шестью шесть – тридцать шесть
в) ничего тут нельзя сделать
4. Сколько будет пятью пять...
а) это не трудно сосчитать
б) прошу учесть
в) сорок восемь
5. Шестью восемь – сорок восемь...
а) это таблица умножения
б) так говорят все
в) или сорок два
6. Шестью шесть...
а) всегда тридцать шесть
б) это ясно всем
в) совершенно верно!

• Если вы ответили не на все вопросы, посмотрите видеозапись ещё раз.

Задание 16. Ответьте на вопросы.

1. О чём учитель рассказывает школьникам? 2. Чему учит песня? 3. Кто написал песню? Кто её пел? 4. вспомните и напишите ниже пропущенные математические примеры, числа и слова из песни.

$2 \times 2 = 4, \dots$
Это всем известно в целом ...
 $2 \times 2 = 4, \dots$
Это всем известно в целом ...
 $2 \times 2 = 4, 2 \times 2 = 4,$
А не ..., а не ... – это надо знать.
 $2 \times 2 = 4, 2 \times 2 = 4,$
А не ..., а не ... – это ясно всем.

3×3 – навеки ..., ...
Ничего тут не поделать, делать.
И не трудно сосчитать
... будет 5×5 .
 $5 \times 5 - \dots$
 $5 \times 5 - \dots$
Совершенно верно!

У кого, ..., ни спросим,
спросим:
 $6 \times 8 - \dots$, восемь.
 6×6 (прошу учесть)
Неизменно ...!
 $6 \times 6 - \dots$
... – 36!
Совершенно ...!

• Если вы написали не всё, послушайте аудиозапись песни ещё раз.

Задание 17. Послушайте аудиозапись песни «Дважды два – четыре» и определите правильную последовательность следующих её частей. Какие части повторяются несколько раз и когда?

1
У кого, друзья, ни спросим, (спросим!):
Шестью восемь – сорок восемь. (Восьмью!)
Шестью шесть (прошу учесть)
Неизменно тридцать шесть!
Шестью шесть – тридцать шесть.
Шестью шесть – тридцать шесть!
Совершенно верно!

2
Трижды три – навеки девять (девять!),
Ничего тут не поделать (делать!).
И не трудно сосчитать
Сколько будет пятью пять.
Пятью пять – двадцать пять
Пятью пять – двадцать пять!
Совершенно верно!

3

Дважды два – четыре, дважды два – четыре,
А не три, а не пять – это надо знать.
Дважды два – четыре, дважды два – четыре,
А не шесть, а не семь – это ясно всем.

4

Дважды два – четыре, дважды два – четыре,
четыре.
Это всем известно [изв'эсна] в целом мире.
Дважды два – четыре, дважды два –
четыре.
Это всем известно [изв'эсна] в целом мире.

- Прочитайте текст песни вслед за преподавателем. Обратите внимание на правильное произношение слов. Напишите текст песни.
- $2 \times 2 = 4$. Как напишут этот математический пример люди в вашей стране?

Задание 18. Слушайте аудиозапись и пойте песню «Дважды два – четыре». Как вы думаете, почему люди слушают её много лет? В чем её секрет?

Домашнее задание

Задание 1. Прочитайте и расскажите текст «Арифметика и виды чисел» из задания 3 с опорой на следующие вопросы.

- | | |
|---|---|
| <p>1. Что изучает арифметика?</p> <p>2. Как могут обозначать в арифметике числа?</p> <p>3. 1, 2, 3, 4, 5... n – какие это числа? Почему они нужны людям?</p> <p>4. Число 0 – это натуральное число? Какой у него знак – «плюс» или «минус»?</p> <p>5. +1, +2, +3, +4, +5... – какие это числа? Какой знак они имеют?</p> <p>6. -1, -2, -3, -4, -5... – какие это числа? Какой знак они имеют?</p> <p>7. Какие числа могут быть противоположными?</p> <p>8. 0, +1, +2, +3..., -1, -2, -3... – какие это числа?</p> <p>9. 0,5; 0,25; $\frac{5}{10}$; $\frac{25}{100}$ – что это?</p> | <p>10. 0,5 – какая это дробь?</p> <p>11. $\frac{5}{10}$ – какая это дробь? Что такое 5?</p> <p>Что такое 10?</p> <p>12. $3\frac{5}{10}$ – что это? Какие части имеет смешанное число?</p> <p>13. Какие числа рациональные?</p> <p>14. Какие числа иррациональные?</p> <p>15. Какие виды чисел изучает арифметика?</p> |
|---|---|

Задание 2. Прочитайте и напишите текст «Арифметические действия» из задания 5.

Задание 3. Найдите лишние (ненужные по смыслу) слова.

1. Вычитание, сосчитать, умножение, извлечение (корня), возведение (в степень), деление. 2. Показатель степени, основание степени, учесть, возведение в степень, степень, рациональный показатель. 3. Показатель корня, подкоренное число, знак корня, корень, извлечение корня, таблица умножения. 4. Числитель, обыкновенная дробь, десятичная дробь, общий знаменатель, бесконечная непериодическая дробь, итак.

Задание 4. Вставьте в предложения глагол в нужной грамматической форме. Смотрите слова для справок. Прочитайте полученные предложения.

1. Положительные числа ... знак «плюс». 2. $15 - 7 = 8$ [восемь]. Мы ... 7 из 15. Это вычитание. 3. $16 : 2 = 8$ [восемь]. Мы ... 16 на 2. Это деление. 4. $3^2 = 3 \times 3 = 9$ [девять]. Мы ... в степень 2 число 3. Это возведение в степень. 5. Арифметика ... числа и действия с ними. 6. $8 + 7 = 15$ [пятнадцать]. Мы ... 8 и 7. Это сложение. 7. $\sqrt[3]{27} = 3$. Мы ... корень кубический из 27 [двадцать семь]. 8. Натуральные числа ... считать вещи, продукты, деньги. 9. $8 \times 2 = 16$ [шестнадцать]. Мы ... 8 на 2. Это умножение.

• **Слова для справок** (words for reference): складывать, иметь, умножать, вычитать, помогать, извлекать, делить, возводить, изучать.

Задание 5. Слушайте аудиозапись и пойте песню «Дважды два – четыре». Попробуйте выучить ту её часть, которая вам нравится.

Ключи (ответы) к заданиям *

Задание 3.

$$10. \frac{3}{5} = 0,6; \frac{5}{2} = 2,5; \frac{8}{16} = 0,5; \frac{3}{15} = 0,2; \frac{25}{40} = 0,625 \quad .11. 0,9 = \frac{9}{10};$$

$$0,78 = \frac{78}{100}; 0,011 = \frac{11}{1000}; 0,0239 = \frac{239}{10000}; 3,75 = 3\frac{75}{100}; 25,04 = 25\frac{4}{100};$$

$$139,0012 = 139\frac{12}{10000}.$$

Задание 10.

2. Дробь $\frac{2}{4}$ можно сократить на 2. $\frac{2}{4} : \frac{2}{2} = \frac{1}{2}$. Здесь 2 – общий делитель. Аналогично: $\frac{3}{9} : \frac{3}{3} = \frac{1}{3}$.

Дроби $\frac{2}{3}, \frac{7}{12}, \frac{3}{5}$ нельзя сократить.

$$\frac{12}{20} : \frac{2}{2} = \frac{6}{10}, \text{ или } \frac{12}{20} : \frac{4}{4} = \frac{3}{5}; \frac{27}{36} : \frac{3}{3} = \frac{9}{12}, \text{ или } \frac{27}{36} : \frac{9}{9} = \frac{3}{4}.$$

$$\frac{16}{48} : \frac{2}{2} = \frac{8}{24}, \text{ или } \frac{16}{48} : \frac{4}{4} = \frac{4}{12}, \text{ или } \frac{16}{48} : \frac{8}{8} = \frac{2}{6}, \text{ или } \frac{16}{48} : \frac{16}{16} = \frac{1}{3}.$$

Задание 11.

$$\frac{1}{8} \text{ и } \frac{2}{4} \times \frac{2}{2} = \frac{4}{8}; \frac{2}{5} \times \frac{9}{9} = \frac{18}{45} \text{ и } \frac{3}{9} \times \frac{5}{5} = \frac{15}{45}; \frac{3}{22} \text{ и } \frac{6}{11} \times \frac{2}{2} = \frac{12}{22}.$$

Задание 12.

$$3. \left(\frac{5}{12} + \frac{3}{8}\right) \times \frac{12}{19} = \left(\frac{10}{24} + \frac{9}{24}\right) \times \frac{12}{19} = \frac{10+9}{24} \times \frac{12}{19} = \frac{19}{24} \times \frac{12}{19} =$$

$$= \frac{228}{456} = \frac{1}{2}$$

Таблица умножения multiplication table. Спрашивать/спросить ask. Считать/считать count /calculate. Как дважды два <четыре> (set expression, colloquial) – «о том, что очень хорошо ясно, понятно, бесспорно (indisputably, undoubtedly)» ≈ as plain as a pike, staff as plain as a pike staff.

Заключение

Представленное в исследовании занятие, включающее три учебно-научных и один песенный текст математической тематики, было апробировано нами с инженерной группой студентов Волгоградского технического университета за четыре академических часа. Учащиеся из Индии, Ирака, Египта, Шри-Ланки, Колумбии, Вьетнама, Туркменистана и Узбекистана смогли осмыслить предложенные в нем тексты и справились со всеми заданиями.

Несмотря на «сухость и однообразие» текста песни «Дважды два – четыре» и скромные музыкальные способности студентов, они восприняли ее с интересом, пели в бытовых ситуациях и популяризировали песню в кругу друзей и близких. Фразеологизм *как дважды два – четыре* и фраза *Совершенно верно!*, сопровождаемые улыбками, стали часто звучать в нашей группе.

Положительный результат экспериментального обучения позволяет заключить, что созданное занятие может быть рекомендовано к применению на подготовительных факультетах российских вузов. Несмотря на то что занятие разрабатывалось для студентов инженерного профиля, оно может быть использовано и в экономических, и в медицинских группах, программа обучения которых также предполагает изучение пропедевтического курса арифметики на русском языке.

Отметим также, что роль математики в жизни человека и общества не ограничивается ее позитивным вкладом в развитие научно-технического прогресса. По словам М.В. Ломоносова, учить ее нужно уже потому, что она «в порядок ум приводит» [35]. Изучение математики на русском языке развивает мыслительную и речевую культуру иностранных учащихся всех профилей обучения, их логическое мышление, умение анализировать информацию и в конечном счете помогает им адекватно действовать в современном противоречивом мире.

Примечания

¹ Консультантом по переводу выступил гражданин Нигерии, студент Волгоградского государственного технического университета *Айюделе Виктор Джонсон*.

² Обращаем внимание студентов на условные сокращения, которые используются в занятии: *ж. р.* (женский род) feminine gender; *м. р.* (мужской род) masculine gender; I (первое спряжение глагола) first conjugation of a verb (the *-e-* conjugation of a verb); II (второе спряжение глагола) second conjugation of a verb (the *-i-* conjugation of a verb); *Им. п.* (именительный падеж) nominative case; *Р. п.* (родительный падеж) genitive case; *Д. п.* (дательный падеж) dative case; *В. п.* (винительный падеж) accusative case; *Тв. п.* (творительный падеж) instrumental case; *мн. ч.* (множественное число) plural form.

³ Во время чтения текста «Арифметические действия» математические примеры из него преподаватель цифрами пишет на доске и поясняет их.

⁴ Рекомендуем аудиозапись в исполнении певца Эдуарда Хиль и Большого детского хора: Ансамбль «Детские песни» – «Дважды два – четыре». URL: <https://sparkmusic.ru/?mp3=Ансамбль+Детские+песни+—+Дважды+два+четыре> (дата обращения: 7.05.2023) и др.

⁵ Обращаемся к видеозаписи тех же исполнителей: «Дважды два – четыре». Большой детский хор и Эдуард Хиль. URL: <https://youtu.be/WLMHWtregmw> (дата обращения: 7.05.2023); Эдуард Хиль и Большой детский хор Центрального телевидения и Всесоюзного радио («Дважды два – четыре»). URL: <https://youtu.be/tlglAPc9CVc> (дата обращения: 7.05.2023) и другие сайты. Данная видеозапись удобна тем, что в ней математические примеры из песни проиллюстрированы наглядно: обращаясь к школьникам, «учитель» пишет их на доске. В начале обсуждения видеозаписи внимание иностранцев на именах исполнителей фиксировать не нужно: обсуждаем «урок» в школьном классе. Отвечая на вопрос 3 из задания 16, сообщаем, что песню пели известный певец Эдуард Хиль и детский хор.

Список источников

1. *Русский язык будущему инженеру* : учеб. по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап) : книга для студента / Е.В. Дубинская, Т.К. Орлова, Л.С. Раскина, Л.П. Саенко, Ю.Н. Подкопаева. М. : Флинта : Наука, 2018. 400 с.
2. *Русский язык будущему инженеру* : учеб. по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап) : книга для преподавателя / Е.В. Дубинская, Т.К. Орлова, Л.С. Раскина, Л.П. Саенко, Ю.Н. Подкопаева. М. : Флинта : Наука, 2016. 166 с.
3. *Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень* / Н.П. Андрушина, Т.Е. Владимирова, Л.П. Клобукова и др. М. ; СПб. : Златоуст, 2000. 56 с.
4. *Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень* / З.И. Есина, А.С. Иванова, Н.И. Соболева и др. М. : Изд-во РУДН, 2010. 184 с.
5. *Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов СССР. Вводно-предметный курс* / Аросева Т.Е., Троицкий М.В., Карпова Л.Г. и др. ; отв. ред. Н.Н. Ковачева. М. : Рус. яз., 1980. 104 с.
6. *Аросева Т.Е., Рогова Л.Г., Сафьянова Н.Ф.* Научный стиль речи: технический профиль: пособие по русскому языку для иностранных студентов. М. : Рус. яз. Курсы, 2012. 312 с.
7. *Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт)* : утв. Приказом Минобразования РФ № 866 от 8 мая 1997 г. URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minobrazovaniia-rf-ot-08051997-n-866/trebovaniia-k-minimumu-soderzhaniia-i> (дата обращения: 19.04.2023).
8. *Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке* : утв. Приказом Минобрнауки № 1304 от 3.10.2014. URL: <https://fdp.hse.ru/data/2016/02/01/1137042013/Prikaz1304.pdf> (дата обращения: 26.04.2023).
9. *Фетисова Е.В.* Методика довузовского обучения математике иностранных студентов, обучающихся на русском языке (медико-биологический профиль) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 25 с.
10. *Милованова И.А.* Формирование математических понятий у студентов-иностранцев в условиях постепенного овладения русским языком : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 17 с.

11. **Исаева Т.Т., Милованович Е.В., Морозова А.В., Панкратова Т.В., Танченко Ю.В.** Методика обучения математике иностранных студентов в российских вузах // Современное педагогическое образование. 2020. № 9. С. 33–37.
12. **Ликсина Е.В.** Подготовка учителя к реализации эстетического воспитания в процессе обучения математике : автореф. дис. канд. ... пед. наук. Саранск, 2004. 19 с.
13. **Вельмисова С.Л.** Развитие мотивации к изучению математики учащихся классов лингвистической направленности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2005. 22 с.
14. **Люторович Г.М., Руднева Л.Н., Нетесина М.С.** Введение в научный стиль. Учебное пособие для иностранных учащихся (этап довузовской подготовки). СПб. : Златоуст, 2005. 96 с.
15. **Методическое** пособие для предварительного этапа обучения математике на русском языке как иностранном / О.Н. Васильева, Н.А. Ильенко, Л.С. Раскина, Т.А. Блинова. М. : Изд-во МАДИ, 2018. 100 с.
16. **Попова Л.А., Сафьянова Н.Ф.** Пособие по русскому языку для студентов подготовительных факультетов инженерно-технического профиля (научный стиль) : учеб. пособие. М. : Рус. яз., 1979. 256 с.
17. **Выготский М.Я.** Справочник по элементарной математике. М. : Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1986. 320 с.
18. **Крамор В.С.** Повторяем и систематизируем школьный курс алгебры и начал анализа. М. : Просвещение, 1990. 416 с.
19. **Яковлева Е.В.** Обучение математике иностранных студентов в университете на основе когнитивно-визуального подхода // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 1 (135). С. 84–93. doi: 10.25730/VSU.7606.20.010
20. **Хачатурова Е.Т.** Формирование математической компетентности иностранных студентов технических специальностей в российских вузах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2007. 22 с.
21. **Кочетова И.В., Мумряева С.М., Егорченко И.В.** Особенности системы дополнительного математического образования иностранных студентов в вузе // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 189–196.
22. **Чиранова О.И.** Подготовка будущего учителя к реализации эстетического потенциала начального курса математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2006. 25 с.
23. **Пищальникова С.В., Личман Е.Ю.** Специфика психофизиологических взаимосвязей и взаимодействия музыкальных и математических способностей // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. 2019. № 4 (80). С. 331–338.
24. **Житкова Е.В.** Развитие иноязычных умений общения взрослых на основе использования музыкальных произведений : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2006. 23 с.
25. **Ценя Александра.** Методика формирования и совершенствования слухопроизводительных навыков румынских учащихся на основе русских песен (уровень В₁) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 23 с.
26. **Цисовска Г.** Использование песни в качестве активизирующего психоэмоционального воздействия в практике преподавания русского языка // Русистика и современность: Лингвокультурология и межкультурная коммуникация : материалы IV науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 28–29 июня 2001 г. / отв. ред. И.П. Лысакова. СПб. : Сударыня, 2002. С. 267–273.
27. **Дишкант Е.В., Кэ Люе.** Из опыта использования национально-регионального песенного материала при обучении русскому языку как иностранному в китайской аудитории // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 11 (103). С. 133–136. doi: 10.24158/spp.2022.11.19

28. **Вострякова Н.А.** Основные принципы работы с песней в процессе обучения русскому языку как иностранному // Вопросы филологии. 2012. № 2 (41). С. 99–105.
29. **Болотова Ю.В.** Методика использования песен в преподавании русского языка как иностранного (уровни А2 – В1) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 24 с.
30. **Вицаи Петер Тамаш.** Авторская песня на занятиях по русскому языку со студентами-филологами Венгрии (на материале творчества В. Высоцкого) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 15 с.
31. **Вострякова Н.А.** Обучение восприятию текста популярной русской песни иностранных студентов подготовительного факультета (на материале песни «Листья желтые») // Filologické vědomosti. 2017. № 1. С. 62–69. doi: 10.24045/fv.2017.1.9
32. **Салехова Л.Л.** Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008. 44 с.
33. **Салехова Л.Л., Заринова Р.Р.** Об особенностях овладения математикой и иностранным языком: сопоставительный анализ // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 1–5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7855> (дата обращения: 2.05.2023).
34. **Лексический минимум** по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / сост. Н.П. Андриюшина, Т.В. Козлова. М. : Изд-во ЦМО МГУ ; СПб. : Златоуст, 2000. 80 с.
35. **Ломоносов** и математика. URL: <https://www.msu.ru/lomonosov/science/math.html> (дата обращения: 26.04.2023).

References

1. Dubinskaia E.V., Orlova T.K., Raskina L.S., Saenko L.P., Podkopaeva Yu.N. (2018) Russkii iazyk budushchemu inzheneru: uchebnik po nauchnomu stiliiu rechi dlia inostrannykh grazhdan (dovuzovskii etap): kniga dlia studenta [Russian language for a future engineer: a textbook on the scientific style of speech for foreign citizens (pre-university stage): student's book]. M.: Flinta: Nauka. 400 p.
2. Dubinskaia E.V., Orlova T.K., Raskina L.S., Saenko L.P., Podkopaeva Yu.N. (2016) Russkii iazyk budushchemu inzheneru: uchebnik po nauchnomu stiliiu rechi dlia inostrannykh grazhdan (dovuzovskii etap): kniga dlia prepodavatelii [Russian language for a future engineer: a textbook on the scientific style of speech for foreign citizens (pre-university stage): teacher's book]. M.: Flinta: Nauka. 166 p.
3. Andriushina N.P., Vladimirova T.E., Klobukova L.P. et al. (2000) Gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart po russkomu iazyku kak inostrannomu. Professional'nye moduli. Pervyi uroven'. Vtoroi uroven' [State educational standard for Russian as a foreign language. Professional modules. First level. Second level]. M. – Spb.: Zlatoust. 56 p.
4. Esina, Z.I., Ivanova A.S., Soboleva N.I. et al. (2010) Lingvodidakticheskaya programma po russkomu yazyku kak inostrannomu: elementarnyi uroven', bazovyi uroven', pervyi sertifikatsionnyi uroven' [Linguodidactic program in Russian as a foreign language: elementary level, basic level, first certification level]. M.: Izdatel'stvo RUDN. 184 p.
5. Aroseva T.E., Troitskii M.V., Karpova L.G. et al. (1980) Posobie po nauchnomu stiliiu rechi dlia studentov-inostrantsev podgotovitel'nykh fakul'tetov vuzov SSSR. Vvodno-predmetnyi kurs [Manual on the scientific style of speech for foreign students of preparatory faculties of higher educational institutions of the USSR. Introductory course] / resp. ed. N.N. Kovacheva. M.: Rus. yaz. 104 p.
6. Aroseva T.E., Rogova L.G., Saf'ianova N.F. (2012) Nauchnyi stil' rechi: tekhnicheskii profil': posobie po russkomu iazyku dlia inostrannykh studentov [Scientific style: technical profile: Russian language manual for foreign students]. M.: Rus. yaz. Kursy. 312 p.
7. Trebovaniia k minimumu sodержaniia i urovniu podgotovki vypusnikov fakul'tetov i otdelenii predvuzovskogo obucheniia inostrannykh grazhdan (otraslevoi standart): utverzhdeny Prikazom Minobrazovaniia RF No. 866 ot 8 maya 1997 g. [Requirements for the

- minimum content and level of training of graduates of faculties and departments of pre-university education for foreign citizens (industry standard) (approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 866 of May 8, 1997)]. URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minobrazovaniia-rf-ot-08051997-n-866/trebovaniia-k-minimumu-soderzhaniia-i> (Accessed: 19 April, 2023).
8. Trebovaniia k osvoeniiu dopolnitel'nykh obshcheobrazovatel'nykh programm, obespechivaiushchikh podgotovku inostrannykh grazhdan i lits bez grazhdanstva k osvoeniiu professional'nykh obrazovatel'nykh programm na russkom iazyke: utverzhdeny prikazom Minobrnauki No. 1304 ot 3.10.2014 g. [Requirements for the development of additional general education programs that provide training for foreign citizens and stateless persons for the development of professional educational programs in Russian: approved by order of the Ministry of Education and Science No. 1304 dated October 3, 2014]. URL: <https://fdp.hse.ru/data/2016/02/01/1137042013/Prikaz1304.pdf> (Accessed: 26, April, 2023).
 9. Fetisova E.V. (2013) Metodika dovuzovskogo obucheniia matematike inostrannykh studentov, obuchaiushchikhsia na russkom iazyke (mediko-biologicheskii profil') [Methods of pre-university teaching mathematics to foreign students studying in Russian (medical and biological profile)]. Abstract of Pedagogy cand. diss. M. 25 p.
 10. Milovanova I.A. (1995) Formirovanie matematicheskikh poniatii u studentov-inostrantsev v usloviakh postepennoogo ovladeniia russkim iazykom [Formation of mathematical concepts among foreign students in the conditions of gradual mastery of the Russian language]. Abstract of Pedagogy cand. diss. M. 17 p.
 11. Isaeva T.T., Milovanovich E.V., Morozova A.V., Pankratova T.V., Tanchenko Yu.V. (2020) Metodika obucheniia matematike inostrannykh studentov v rossiiskikh vuzakh [Methodology of teaching mathematics to foreign students in Russian universities]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 9, pp. 33–37.
 12. Likhsina E.V. (2004) Podgotovka uchitelia k realizatsii esteticheskogo vospitaniia v protsesse obucheniia matematike [Preparation of the teacher for the implementation of aesthetic education in the process of teaching mathematics]. Abstract of Pedagogy cand. diss. Saransk. 19 p.
 13. Vel'misova S.L. (2005) Razvitie motivatsii k izucheniiu matematiki uchashchikhsia klassov lingvisticheskoi napravlenosti [Development of motivation for studying mathematics in students of linguistic majors]. Abstract of Pedagogy cand. diss. Nizhny Novgorod. 22 p.
 14. Liutorovich G.M., Rudneva L.N., Netesina M.S. (2005) Vvedenie v nauchnyi stil'. Uchebnoe posobie dlia inostrannykh uchashchikhsia (etap dovuzovskoi podgotovki) [Introduction to scientific style. Textbook for foreign students (stage of pre-university training)]. SPb.: Zlatoust. 96 p.
 15. Vasil'eva O.N., Il'enko N.A., Raskina L.S., Blinova T.A. (2018) Metodicheskoe posobie dlia predvaritel'nogo etapa obucheniia matematike na russkom iazyke kak inostrannom [Methodological guide for the preliminary stage of teaching mathematics in Russian as a foreign language]. M.: Izd-vo MADI. 100 p.
 16. Popova L.A., Saifianova N.F. Posobie po russkomu iazyku dlia studentov podgotovitel'nykh fakul'tetov inzhenerno-tekhnicheskogo profil'ia (nauchnyi stil'): uchebnoe posobie [Russian language manual for students of preparatory faculties of engineering and technical profile (scientific style): training manual]. M.: Rus. yaz. 256 p.
 17. Vygotskii M.Ya. (1986) Spravochnik po elementarnoi matematike [Handbook of elementary mathematics]. M.: Nauka. Glavnaia redaktsiia fiziko-matematicheskoi literatury. 320 p.
 18. Kramor V.S. (1990) Povtoriaem i sistematiziruem shkol'nyi kurs algebry i nachal analiza [Repeating and systematizing the school course of algebra and the beginning of analysis]. M.: Prosveshchenie. 416 p.

19. Yakovleva E.V. (2020) Obuchenie matematike inostrannykh studentov v universitete na osnove kognitivno-vizual'nogo podkhoda [Teaching mathematics to foreign students at the university based on a cognitive-visual approach]. *Vestnik Viatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 1 (135). pp. 84–93. DOI: 10.25730/VSU.7606.20.010
20. Khachaturova E.T. (2007) Formirovanie matematicheskoi kompetentnosti inostrannykh studentov tekhnicheskikh spetsial'nostei v rossiiskikh vuzakh [Formation of mathematical competence in foreign students of technical majors in Russian universities]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Kaliningrad. 22 p.
21. Kochetova I.V., Mumryaeva S.M., Egorchenko I.V. (2018) Osobennosti sistemy dopolnitel'nogo matematicheskogo obrazovaniia inostrannykh studentov v vuze [Features of the system of additional mathematical education of foreign students in the university]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 8. pp. 189–196.
22. Chiranova O.I. (2006) Podgotovka budushchego uchitelia k realizatsii esteticheskogo potentsiala nachal'nogo kursa matematiki [Preparation of the future teacher for implementation of the aesthetic potential of the initial course of mathematics]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Nizhniy Novgorod. 25 p.
23. Pishchal'nikova S.V., Lichman E.Yu. (2019) Spetsifika psikhofiziologicheskikh vzaimosviazei i vzaimodeistviia muzykal'nykh i matematicheskikh sposobnostei [Specifics of psychophysiological interrelations and interaction of musical and mathematical abilities]. *Vestnik Kazakhskogo natsional'nogo zhenskogo pedagogicheskogo universiteta*. 4 (80). pp. 331–338.
24. Zhitkova E.V. (2006) Razvitie inoiazychnykh umenii obshcheniia vzroslykh na osnove ispol'zovaniia muzykal'nykh proizvedenii [The development of foreign language communication skills in adults based on the use of musical works]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Tomsk. 23 p.
25. Tsenia A. (2017) Metodika formirovaniia i sovershenstvovaniia slukhoproiznositel'nykh navykov rumynskikh uchashchikhsia na osnove russkikh pesen (uroven' B1) [Methodology of the formation and improvement of the auditory pronunciation skills in Romanian students based on Russian songs (level B1)]. Abstract of Pedagogics cand. diss. M. 23 p.
26. Tsisovska G. (2002) Ispol'zovanie pesni v kachestve aktiviziruiushchego psikhoe-motsional'nogo vozdeistviia v praktike prepodavaniia russkogo iazyka [The use of song as an activating psycho-emotional impact in the practice of teaching the Russian language]. *Rusistika i sovremennost': Lingvokul'turologiia i mezhkul'turnaia kommunikatsiia: materialy IV nauchno-praktich. konf. Sankt-Peterburg, 28–29 iyunia 2001 g.* [Russian Studies and Modernity: Linguistic Culture and Intercultural Communication: Materials of the IV scientific and practical conference] / ed. I.P. Lysakova. SPb.: Sudarynya. pp. 267–273.
27. Dishkant E.V., Ke Liue (2022) Iz opyta ispol'zovaniia natsional'no-regional'nogo pesen-nogo materiala pri obuchenii russkomu iazyku kak inostrannomu v kitsaiskoi auditorii [From the experience of using national-regional song material in teaching Russian as a foreign language to the Chinese students]. *Obshchestvo: sotsiologiia, psikhologiia, pedagogika*. 11 (103). pp. 133–136. DOI: 10.24158/spp.2022.11.19.
28. Vostryakova N.A. (2012) Osnovnye printsipy raboty s pesnei v protsesse obucheniia russkomu iazyku kak inostrannomu [On the Use of Songs in Teaching Russian as a Foreign Language]. *Voprosy filologii*. 2 (41). pp. 99–105.
29. Bolotova Yu.V. (2017) Metodika ispol'zovaniia pesen v prepodavanii russkogo iazyka kak inostrannogo (urovni A2 – B1) [Methods of using songs in teaching Russian as a foreign language (levels A2–B1)]. Abstract of Pedagogics cand. diss. M. 24 p.
30. Vitsai P.T. (1996) Avtorskaia pesnia na zaniatiiakh po russkomu iazyku so studentami-filologami Vengrii (na materiale tvorchestva V. Vysotskogo) [Author's song in the Russian language classes with Hungarian philology students (based on the works of Vladimir Vysotskiy)]. Abstract of Pedagogics cand. diss. M. 15 p.
31. Vostryakova N.A. (2017) Obuchenie vospriiatiiu teksta populiarnoi russkoi pesni inostrannykh studentov podgotovitel'nogo fakul'teta (na materiale pesni 'List'ia zheltye') [Training

- perception of the text of the popular Russian song for foreign students of the preparatory faculty (based on material of the song Yellow Leaves)]. *Filologické vědomosti*. 1. pp. 62–69. DOI: 10.24045/fv.2017.1.9
32. Salekhova L.L. (2008) *Didakticheskaia model' bilingval'nogo obucheniia matematike v vysshei pedagogicheskoi shkole* [Didactic model of bilingual teaching of mathematics in higher pedagogical school]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Kazan. 44 p.
 33. Salekhova L.L., Zaripova R.R. (2012) *Ob osobennostiakh ovladeniia matematikoi i inostrannym iazykom: sopostavitel'nyi analiz* [On the features of mastering mathematics and a foreign language: a comparative analysis]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia*. 6. pp. 1–5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7855> (Accessed: 2, May, 2023).
 34. *Leksicheskii minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyi uroven'. Obshchee vladenie* [Lexical minimum in Russian as a foreign language. Elementary level. General proficiency] (2000) / compilers N.P. Andryushina, T.V. Kozlova. M.: Izd-vo TSMO MGU – SPb.: Zlatoust. 80 p.
 35. *Lomonosov i matematika* [Lomonosov and mathematics]. URL: <https://www.msu.ru/lomonosov/science/math.html> (Accessed: 26 April, 2023).

Информация об авторе:

Вострякова Н.А. – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Волгоградский государственный технический университет (Волгоград, Россия). E-mail: navostrjakova@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-6795-6929

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Vostryakova N.A., Associate Professor, Ph.D. (Philology), Associate Professor of the Department of Russian Language, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia). E-mail: navostrjakova@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-6795-6929

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.12.2023; принята к публикации 28.02.2024

Received 27.12.2023; accepted for publication 28.02.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.22
doi: 10.17223/19996195/65/7

Проектирование современного электронного учебного курса по иностранному языку для студентов технических вузов

Елена Петровна Глумова¹, Борис Андреевич Жигалев²,
Майя Андреевна Морозова³

^{1,2} Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

³ Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

¹ el.glumova2010@yandex.ru, glumova@lunn.ru

² zhigalev@lunn.ru

³ m.a.morozova@corp.nstu.ru

Аннотация. Современные исследования мирового и отечественного рынка онлайн-образования показывают, что за последние годы затраты на онлайн-обучение превысили затраты на очное обучение, и эта тенденция продолжает набирать обороты. По данным авторитетных экспертов этого сегмента, онлайн-образование в ближайшие годы будет только набирать обороты. По данным 2023 г., рынок отечественного онлайн-образования увеличился на 17,4%, о чем свидетельствует объем инвестиций в развитие сервисов онлайн-образования, запуск аналогов зарубежных онлайн-платформ и перевод на государственное финансирование дистанционного образования. При этом от трендов, наметившихся в современном онлайн-образовании, касающихся изменения форматов онлайн-курсов, качества контента обучения и способов его оценки, персонализации и индивидуализации онлайн-образования и прочего, вузы пока значительно отстают.

Таким образом, современные подходы к организации онлайн-образования и интеграции его в вузовские программы в обозримом будущем останутся одной из самых актуальных и востребованных областей исследовательских интересов как компаний в сфере образовательных технологий (EdTech-компаний), так и вузов. Эту тенденцию подтверждают появление и стремительное увеличение за последние несколько лет количества предлагаемых онлайн-курсов, разработчиками которых являются EdTech-компании и вузы. При этом к последним в настоящее время относятся лишь немногие отечественные вузы, причисляемые к топ-университетам, например НИУ ВШЭ, МГУ, СПбГУ, НИ ТГУ, ИТМО и некоторые другие. Постепенно, но достаточно медленно меняется активность вузов в этом направлении. Как показывают аналитические исследования, наибольшую включенность в разработку онлайн-курсов демонстрируют технические университеты.

К причинам медленного включения вузов в эту работу относятся, с одной стороны, отсутствие у преподавателей соответствующего опыта разработки подобных курсов, проявляющегося в сложности и академичности образовательного продукта, т.е. маркетинговой непривлекательности предлагаемых вузами онлайн-курсов, характеризующейся «наименее вовлекающим и результативным форматом», а с другой – действующие нормы законодательства, ограничивающие свободу действий университетов.

В рамках настоящего исследования были проанализированы онлайн-ресурсы (электронные учебно-методические комплексы и онлайн-курсы) ведущих отечественных и зарубежных разработчиков, изучен ряд научно-методических работ преподавателей вузов, посвященных проектированию и интеграции онлайн-курсов по иностранному языку для обучающихся технических направлений подготовки в университетские программы обучения. Результаты исследования подтверждают актуальность выбранного направления исследования.

Предлагаемые в настоящее время онлайн-курсы лишь отчасти могут быть интегрированы в университетские программы обучения иностранному языку по ряду причин. Одной из наиболее существенных является недостаточная продуманность взаимосвязи этапов обучения, последовательности и поэтапности процесса обучения иностранному языку студентов технических направлений подготовки, что влечет за собой низкую эффективность обучения, а также слабую мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка, причем последняя, в отличие от студентов-гуманитариев, нуждается в особой поддержке ввиду социально-психологических особенностей обучающихся.

Таким образом, на первый план выходит проблема педагогического дизайна проектируемых онлайн-курсов и специфика разработки обучающего контента. Факторами, влияющими на эффективность решения данной проблемы, по мнению авторов исследования, являются:

- разноразность языковой подготовки обучающихся-первокурсников;
- специфичность и сложность профессионально направленных тем курса иностранного языка, связанных со спецификой того или иного направления подготовки и профиля специальности;
- социально-психологические особенности студентов технического вуза;
- различный темп и мотивационные ресурсы обучающихся при усвоении тем курса.

На примере личного опыта проектирования и апробации электронного учебного курса иностранного (немецкого) языка для студентов технических вузов на базе Новосибирского государственного технического университета описывается специфика проектирования современного электронного учебного курса по иностранному языку для студентов технических направлений подготовки и определяются базовые параметры электронного учебного курса по иностранному языку, обеспечивающие взаимосвязанность и поэтапность подготовки к изучению профессионально ориентированных тем и дальнейшее их успешное усвоение в рамках университетского курса иностранного языка.

Ключевые слова: иностранные языки, немецкий язык, онлайн-курс, электронный учебный курс, технический вуз

Для цитирования: Глумова Е.П., Жигалев Б.А., Морозова М.А. Проектирование современного электронного учебного курса по иностранному языку для студентов технических вузов // Язык и культура. 2024. № 65. С. 143–166. doi: 10.17223/19996195/65/7

Original article

doi: 10.17223/19996195/65/7

Designing a modern training course in a foreign language for students of technical universities

Elena P. Glumova¹, Boris A. Zhigalev², Maya A. Morozova³

^{1, 2} *Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov,
Nizhny Novgorod, Russia*

³ *Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia*

¹ *el.glumova2010@yandex.ru, glumova@lunn.ru*

² *zhigalev@lunn.ru*

³ *m.a.morozova@corp.nstu.ru*

Abstract. Modern studies of the global and domestic online education market shows that online cost education has exceeded the cost of full-time education in the recent years, and this trend continues to gain momentum. Online education experts according to authoritative at this segment will only gain momentum in the coming years. The domestic online education market according to the data 2023 increased by 17.4%, as evidenced by the volume of investments in the development of online education services, the launch of analogues of foreign online platforms and translation for state funding of distance education. At the same time, universities are far behind the trends that have emerged in modern online education regarding changes in the formats of online courses, the quality of training content and methods for evaluating it, personalization and individualization of online education, etc., universities are still far behind.

Therefore modern approaches to organizing online education and integrating it into university programs in the foreseeable future will remain one of the most relevant and sought-after areas of research interests of both educational technology companies (EdTech companies) and universities. This trend is confirmed by the emergence and rapid increase over the past few years in the numbers of online courses offered by EdTech companies and universities.

At the same time, the latter currently includes only a few domestic universities ranked among the top universities, such as the National Research University Higher School of Economics, Moscow State University, St. Petersburg State University, National Research Tomsk State University, University ITMO and some others. Gradually, but quite slowly, the activity of universities in this direction is changing. As analytical studies show, technical universities are the most involved in the development of online courses.

The reasons for the slow involvement of universities at this work includes, on the one hand, the lack of relevant experience among teachers in developing such courses, which is manifested in the complexity and academic nature of the proposed educational product, i.e. marketing unattractiveness of online courses offered by universities, characterized by the “least involving and effective format”, and on the other hand, by the current legislation that restricts the freedom of action of universities.

Within the framework of this study, online resources (electronic educational and methodological complexes and online courses) of leading domestic and foreign developers were analyzed, numbers of scientific and methodological works of university teachers devoted to the design and integration of online foreign language courses for students at the technical areas of training were studied at university programs. Results confirms the relevance of the chosen direction of research.

The currently offered online courses can only partly be integrated into university programs for teaching a foreign language for the numbers of reasons, one of the most

significant is the lack of thoughtfulness of the relationship between the stages of training, the sequence and phasing of the process of teaching a foreign language to students of technical areas of training, which entails a low the effectiveness of teaching, as well as the weak motivation of students to learn the foreign language, and latter, It is different for humanitarian students, because it needs special support due through the socio-psychological characteristics of students.

Therefore, the problem of pedagogical design of projected on-line courses and specifics of development of educational content comes to the fore. The factors influencing the effectiveness of solving this problem, according to the authors of the study, are:

- different levels of language training of the first-year students,
- specificity and complexity of professionally directed topics of a foreign language course, associated with the specifics of the particular area of training and specialty of profile,
- socio-psychological characteristics of students of the technical university,
- different step and motivational resources of students in mastering the topics of the course.

In this paper, on the example of personal experience in designing and testing an electronic training course in a foreign (German) language for students of technical universities on the basis of Novosibirsk State Technical University, the specifics of projecting a modern electronic training course in a foreign language for students of technical areas of training are described and the basic parameters of an electronic training course are determined in a foreign language, ensuring the interconnectedness and phased preparation for the study of professionally oriented topics and their further successful assimilation within the framework of a university course of the foreign language.

Keywords: artificial intelligence, chatbots, language assistants, feedback foreign languages, German, online course, e-learning course, technical university

For citation: Glumova E.P., Zhigalev B.A., Morozova M.A. Designing a modern training course in a foreign language for students of technical universities. *Language and Culture*, 2024, 65, pp. 143-166. doi: 10.17223/19996195/65/7

Введение

По мере развития цифровых технологий расширяются и возможности онлайн-обучения, которое становится одним из самых востребованных направлений в сфере образования [1–3]. Темп прироста мирового рынка онлайн-образования, по оценке исследовательской группы Edmarket.Digital, в конце 2023 г. составит 7–10%, российского – 12–15% [4]. Согласно приведенной статистике, данный сектор находится на подъеме своего развития. Эту тенденцию подтверждают данные исследования развития российского рынка онлайн-образования за последние годы, который, по данным маркетингового агентства Liberty Marketing, обнаруживает активную динамику роста онлайн-формата обучения [5].

Эффективность университетского онлайн-образования, связанная, с одной стороны, с отсутствием единого дидактического подхода к организации онлайн-образования в подавляющем большинстве вузов и медленном темпе освоения онлайн-технологий, а с другой – с наличием «мо-

нополии вузов на создание онлайн-курсов для системы высшего образования», является на данный момент низкой [4]. По данным мониторинга экономики образования Высшей школы экономики, глубина проникновения онлайн-технологий в российское высшее образование не превышает 4% [4]. При этом постепенно вузам становятся более понятны механизмы встраивания онлайн-курсов в учебные планы, а также связанная с этим процессом нормативная база и необходимость изменения бизнес-процессов [4]. Увеличивающееся в последние годы количество учебных онлайн-курсов и исследований, посвященных проблеме проектирования онлайн-курсов по иностранному языку для студентов высших учебных заведений [6–15], видимо, косвенно подтверждает данную тенденцию и свидетельствует об интересе и одновременно недостаточной разработанности данного вопроса.

Исходя из этого была сформулирована цель данного исследования – определить базовые параметры электронного учебного курса по иностранному языку в вузе, нацеленного на поэтапную подготовку к изучению профессионально ориентированных тем и их дальнейшее успешное усвоение в рамках университетского курса ИЯ.

С целью определения данных параметров был проанализирован ряд имеющихся отечественных и зарубежных ЭУМК по иностранному языку наиболее авторитетных издательств SCHUBERT-Verlag, Ernst Klett Sprachen, Sprachenlernen24, Cornelsen Verlag, Langenscheidt, Macmillan, Pearson, а также *онлайн-курсов для изучения иностранного языка* известных университетов и компаний-разработчиков электронных учебных ресурсов (курсы веб-платформы Deutsch-Uni Online на базе института TestDaF, Бохум; курсы Института им. Гёте, Мюнхен; курсы компании Sprachenlernen24, LinguaTV GmbH, inlingua Sprachschule e.K., Lingoda GmbH, DeutschTraining, DeutschAkademie, Opernring, ActiLingua, Lesson Nine GmbH и др.). Проведенный анализ позволил выявить следующие основные характеристики:

1) наличие развернутой и транспарентной структуры содержания (например, название тематического блока – виды речевой деятельности – лексические темы – грамматические темы);

2) наличие информационной составляющей (гlossарии, рабочие листы, методические руководства для преподавателей);

3) наличие интерактивного компонента (электронная рабочая тетрадь, онлайн-тесты, приложение в виде интерактивных заданий на отработку лексики и грамматики, ссылки на электронные ресурсы для получения основной и дополнительной информации, интегрированная в ЭУМК/ онлайн-курс дополненная реальность и пр.);

4) доступность учебных материалов на разных устройствах в любое время и в любом месте;

5) организация самостоятельной работы студентов с возможностью обратной связи.

Онлайн-курсы имеют схожий педагогический дизайн с ЭУМК и являются оптимальным форматом обучения иностранному языку в вузе. Тем не менее обнаруживаются существенные недостатки проанализированных нами онлайн-курсов для изучения иностранного языка:

1) как правило, большинство организаций предлагают свои ресурсы на платной основе (в бесплатном доступе, как правило, лишь пробные версии курсов);

2) возможность прохождения онлайн-курсов не совпадает с университетской программой обучения иностранному языку;

3) имеющийся в большинстве случаев доступ к онлайн-курсам ограничивает возможность использования в рамках университетской программы;

4) содержание онлайн-курсов лишь частично соответствует программным темам курса иностранного языка;

5) большинство онлайн-курсов нередко акцентируется на развитии какого-либо одного или двух видов речевой деятельности;

6) система контроля, как правило, ограничивается тестовыми заданиями, проверяющими знание лексики и навыки аудирования.

Методология исследования

В настоящее время все большее количество вузов включается в работу по исследованию специфики интеграции и проектирования онлайн-курсов. Преподавателями отечественных вузов рассматриваются вопросы, касающиеся технологии проектирования и структуры электронного курса по иностранному языку, позволяющей эффективно организовать самостоятельную работу студентов [11, 14], модели интеграции онлайн-курсов в образовательную программу и факторов, влияющих на выбор модели [13], проектирования онлайн-курса по иностранному языку на основе профессионально ориентированного содержания на занятиях в аудитории и внеаудиторно [9] и технологии создания онлайн-курсов [11], проблемы педагогического дизайна электронного учебного курса [6, 7, 9, 11].

Анализ исследований [6–17] позволил выделить наиболее существенные аспекты, играющие ключевую роль в проектировании электронного учебного курса, обозначенные упомянутыми выше авторами. К данным аспектам относятся:

1) возможности интеграции онлайн-курсов в образовательную программу вуза (модели и факторы, влияющие на выбор модели) [13];

2) специфика интеграции профессионально ориентированного содержания онлайн-курса по иностранному языку как в аудиторный, так и во внеаудиторный формат [6, 9];

3) особенности организации самостоятельной работы при структурировании электронного курса по иностранному языку [14];

4) реализация личностно-центрированного обучения посредством конструирования структуры и содержания контента электронного курса [15];

5) педагогический дизайн электронного учебного курса [7, 8, 10].

Несмотря на активно формирующийся отечественный рынок онлайн-образования и растущее предложение онлайн-курсов ведущих в данной отрасли компаний (онлайн-школ, IT-холдингов и пр.), таких как Skillbox, Skyeng, GreekBrain, TutorOnline и других, проблема проектирования и интеграции онлайн-курсов в образовательную программу вуза, тем не менее, не теряет своей актуальности. Качество предлагаемых разработчиками онлайн-курсов иностранного языка можно оценить как очень высокое как с точки зрения педагогического дизайна и организации их работы, так и с точки зрения маркетинговых характеристик. При этом при всех перечисленных достоинствах этих курсов, на данный момент они не могут быть интегрированы в вузовские образовательные программы по ряду причин. В рамках данного исследования обозначим наиболее существенные из них, которые выделяют преподаватели вузов, имеющих опыт проектирования и интеграции онлайн-курсов в образовательные программы по иностранному языку в вузе.

По мнению А.Г. Широколобовой и И.В. Губановой, интеграция и (или) проектирование онлайн-курсов должны учитывать специфику «организации самостоятельной работы студентов в электронной среде» [14], основанную «на принципах смешанного обучения, профессиональной ориентации, коммуникативности, прозрачности и мобильности» [14], а также влияющие на организацию этой работы возможности и ограничения, касающиеся объема аудиторной и внеаудиторной нагрузки. Необходимость учета трудоемкости изучаемой дисциплины и «тщательного планирования, составления технологической карты и перераспределения часов на самостоятельную работу» [13] подчеркивает и Н.Е. Чеснокова, исследуя возможности интеграции онлайн-курсов в образовательную программу по иностранному языку в неязыковом вузе. Следующим важным аспектом, который необходимо учитывать при интеграции и (или) проектировании онлайн-курса, является профессиональная направленность содержания курсов [6, 7, 13]. Описывая дидактическую модель проектирования электронного учебного курса на платформе Moodle, Л.М. Гальчук подчеркивает, что данная модель «может рассматриваться в качестве сетевого компонента лингвопрофессиональной обучающей среды», в рамках курса иностранного языка в неязыко-

вом вузе [7]. Профессиональная направленность содержания курса иностранного языка находит отражение в «подборе материала для изучения в соответствии с профессиональным содержанием направлений и специальностей», осваиваемых обучающимися [6], в «освоении и речевой активизации отраслевой терминологии», а также в «совершенствовании навыков ведения деловой корреспонденции» [7] и моделирования реальных ситуаций в рамках делового и профессионального общения [6]. Не остаются без внимания и значимые для будущей профессиональной деятельности инструменты и формы коммуникации (чаты, форумы, видеоконференции и пр.), виды работы (эссе, презентации, доклады, отчеты, аннотации и анализ аутентичной литературы по специальности) [7].

При этом, анализируя трудности, возникающие при интеграции и (или) проектировании онлайн-курсов в образовательную программу по иностранному языку в неязыковом вузе, Н.Е. Чеснокова обозначает недостаточную языковую подготовку студентов технических вузов, необходимую для обучения на онлайн-курсах, поскольку «большая часть материала предлагается на изучаемом языке» [13]. Зачастую преподаватели иностранного языка сталкиваются с ситуацией, когда обучающиеся технического вуза не имеют исходного достаточного для усвоения профессионально ориентированных тем курса языкового уровня и мотивации к изучению иностранного языка, что существенно усложняет освоение профессионально ориентированных тем курса иностранного языка. Исходя из этого, целесообразным, по мнению Х.А. Акаевой, О.В. Налиткиной, Т.В. Рябовой и других исследователей, было бы включение в содержание курса иностранного языка специальной подготовки, нацеленной на выравнивание языкового уровня обучающихся [18–21], усвоение профессионально ориентированных тем курса иностранного языка и повышение мотивации к изучению иностранного языка, которая, в свою очередь, зависит от учета индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся, а также социально-психологических особенностей студентов [22], осваивающих технические специальности.

Таким образом, анализ современных исследований, посвященных специфике интеграции и проектированию преподавателями вузов онлайн-курсов иностранного языка, обнаруживает множество аспектов, требующих внимания при интеграции и (или) проектировании онлайн-курсов иностранного языка. Предлагаемые преподавателями вузов пути решения обозначенных проблем, вне сомнения, целесообразны и оправданны, однако следует отметить, что достаточно сложно реализовывать данные идеи при проектировании электронного учебного курса, не учитывая следующие факторы:

– разноразность языковой подготовки обучающихся-первокурсников;

- специфичность и сложность профессионально направленных тем курса иностранного языка, связанных со спецификой того или иного направления подготовки и профиля специальности;
- социально-психологические особенности студентов технического вуза;
- различный темп и мотивационные ресурсы обучающихся при усвоении тем курса.

Исследование и результаты

Очерченные нами рамки проблемного поля нуждаются в конкретизации и систематизации возможностей решения. Рассмотрим все перечисленные факторы.

1. *Разноуровневость исходной языковой подготовки обучающихся-первокурсников.* Обучающиеся, поступившие в технический вуз, как правило, характеризуются разным уровнем языковой подготовки, нередко колеблющимся от начального (A1) до среднего (B1) уровня и за редким исключением – до уровня выше среднего (B2). При этом, согласно рабочим программам учебной дисциплины «Иностранный язык» для направлений подготовки «13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника», «13.03.02 Электроэнергетика и электротехника», «20.03.01 Техносферная безопасность» и другие, профессионально ориентированные темы специальности начинаются уже с третьего семестра. Осложняется ситуация еще и тем, что на изучение тем профессионально ориентированного блока курса иностранного языка в вузе отводится не более двух семестров (как правило, 3-й и 4-й семестры). Таким образом, возникает необходимость выравнивания навыков и умений по иностранному языку до достаточного для усвоения базового университетского курса иностранного языка уровня. Исходя из этого, важную роль в начале курса иностранного языка в вузе играет этап выравнивания.

Интерес к изучению проблемы выравнивания и преемственности этапов процесса обучения иностранному языку в контексте непрерывного иноязычного образования [16, 17] не иссякает до сих пор, что свидетельствует о недостаточной разработанности проблемы, ее специфичности и многогранности.

В настоящее время исследователи данного вопроса предлагают различные пути решения, которые находят отражение в курсе выравнивания уровня владения иностранным языком [18], вводно-коррективном курсе для формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся [19, 20], специальном пролонгированном обучающе-корректировочном курсе выравнивания исходного уровня языковой подготовки [21]. Представленные курсы имеют сходства, касающиеся взаимо-

связанного развития умений во всех видах речевой деятельности, ориентированности на формирование навыков и умений, необходимых для обучения студентов профессионально ориентированному иностранному языку, параллельности предлагаемых курсов процессу формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов технических направлений подготовки. Различия данных курсов касаются продолжительности, структуры и содержания, комплекса заданий и пр.

При этом, ввиду ограниченного количества аудиторной нагрузки, по всей видимости, целесообразнее проводить курс выравнивания для студентов технических вузов не перед курсом иностранного языка, не параллельно, так как в данном случае речь идет о дополнительной нагрузке, а в рамках курса иностранного языка. В данном контексте работу по корректировке языкового уровня обучающихся, видимо, правильнее будет называть *этапом выравнивания*.

Исходя из того, что одним из наиболее оптимальных вариантов является корректировка языкового уровня обучающихся, организованная непосредственно в рамках курса иностранного языка (базовый блок), интегрированная в *этап выравнивания* система заданий также должна отличаться *уровневостью* и *вариативностью структуры*, что является важным условием при дифференцированном подходе в обучении и способствует реализации индивидуальной траектории развития обучающихся. При этом задания структурируются по языковым уровням [23]. С целью более прочного закрепления лексико-грамматического материала необходимо обеспечить многократность выполнения одного и того же или похожего действия. Для достижения данной цели на отработку одного и того же навыка важно разработать несколько вариантов заданий на каждый вид речевой деятельности. Обучающиеся могут выбирать онлайн-задания курса, которые соответствуют их языковому уровню, при этом жестких ограничений не предусмотрено – каждый обучающийся самостоятельно определяет, какой объем заданий и какого уровня он будет выполнять, а также сроки и темп выполнения. Ограничения имеют место относительно минимально допустимого объема заданий и сроков сдачи, которые определяются преподавателем. Оптимальный вариант сроков сдачи – в течение или по завершении изучения темы/модуля/блока на усмотрение преподавателя, но так, чтобы обучающиеся имели возможность выбирать подходящие для них темп выполнения и количество заданий. Балльная система оценки каждого онлайн-задания с возможностью свободного и транспарентного мониторинга позволит обучающимся отслеживать и накапливать баллы, сумма которых интегрируется в общую оценку по дисциплине. Баллы за выполнение традиционных, творческих и проектных заданий также пополняют общую «копилку» баллов. В каждом задании важно указать количество баллов,

которое можно получить при его выполнении. Если задание творческое или проектное, то после него приводятся критерии оценки.

Проблему разноуровневости исходной языковой подготовки помогает решить включение в систему заданий расширенного набора *заданий комбинированного типа*. Данный тип заданий дает возможность выполнять работу как в индивидуальном режиме, так и в парах, группах и микрогруппах (в зависимости от предпочтений обучающихся), что позволит успешно достигать результата обучающимся с разной языковой подготовкой. Такие задания отличаются возможностью варьирования формы и объема выполнения работы, а также формата представления результатов работы. По этим же причинам задания могут быть снабжены опорами, образцами, примерами, схемами и подсказками, которые в случае отсутствия необходимости можно игнорировать. Обучающимся с более высоким языковым уровнем можно предложить выполнить такое же задание, но с минимальным количеством опор или без них.

2. *Специфичность и сложность профессионально направленных тем курса иностранного языка*. Профессионально ориентированное содержание курса иностранного языка для технических направлений подготовки характеризуется как сложной и специфичной тематикой, так и большим количеством специальной лексики и терминологии. При этом для разных специальностей и профилей подготовки характерен свой набор специальной лексики и терминологии. Исходя из этого, важно понимать, что даже у смежных направлений эта лексика может отличаться. Пересекающиеся темы и терминология могут встретиться зачастую только на начальном этапе изучения профессионально ориентированного блока курса иностранного языка. Соответственно, необходимо не только уделить внимание выравниванию исходных навыков и умений по иностранному языку у обучающихся, о чем упоминалось выше, но и подготовке их в рамках базового блока курса иностранного языка к изучению профессионально ориентированных тем специальности (рис. 1).



Рис. 1. Структура иностранного языка в вузе для технических направлений подготовки

Таким образом, курс обучения иностранному языку в вузе должен представлять собой *взаимосвязанный поэтапный процесс*, ключевая

роль в котором отводится базовому блоку, в рамках которого реализуются две важнейшие задачи – *выравнивание исходного языкового уровня обучающихся и подготовка к усвоению профессионально ориентированного блока курса иностранного языка.*

На этапе подготовки к изучению профессионально ориентированных тем курса иностранного языка начинают изучаться околопрофессиональные темы, являющиеся «отправной точкой» для освоения тем специальности. Объем и сложность вокабуляра, соответственно, будут возрастать, поэтому на данном этапе важно уделять особое внимание совершенствованию лексического навыка, который предполагает не только знание определенного количества лексических единиц, но и использование их в соответствующем контексте, ситуации речевого общения. В рамках данных тем для усвоения предлагается лексика, активно используемая обучающимися схожих направлений подготовки, затем словарный запас постепенно расширяется и углубляется в соответствии с тематикой направления подготовки. На данном этапе работы важно, чтобы обучающиеся активно включались в эту работу и создавали собственные глоссарии (индивидуально или в группе/микрогруппе), используя как сервисы вики для разработки вики-глоссариев терминов специальности [24], так и различные бесплатные программы и сервисы для создания собственных подборок слов (Myefe, WordSteps, Lingualeo и др.).

В первой половине данного этапа сначала важно определить базовый лексический минимум для конкретного направления подготовки и профиля, поскольку даже в рамках того или иного профиля существует свой специфический набор специальной лексики и терминологии. Далее на основе созданных студентами глоссариев разрабатываются задания и тесты. При этом большое значение имеет работа, направленная на активное усвоение лексики (составление ментальных карт и ассоциограмм (сервисы MindMeister, Mind-Map-online и др.), создание облака слов (сервисы Word's Cloud, WordArt и др.), кроссвордов (сервисы XWords, CrossMaker и др.), поиск терминологических эквивалентов, тематический подбор специальной лексики и терминологии с опорой на пиктограммы, пиктографическое иллюстрирование предложенных тематических полей слов и словосочетаний, также с использованием специальных онлайн-словарей с опорой на готовые пиктограммы и пиктографическое иллюстрирование (сервисы Junior Icon Editor, SimlyIcon и др., а также банки бесплатных иконок и пиктограмм Flaticon.com, Freepik.com и др.) на основе предложенных тематических полей слов и пр.). При этом работа с лексикой осуществляется по принципу расширяющегося контекста (слово – словосочетание – предложение – текст) и многократного интервального повторения лексики. Виды заданий на основе перечис-

ленных ресурсов могут быть использованы как в индивидуальном режиме, так и в парах/группах и микрогруппах. Работу по составлению ассоциограмм и ментальных карт можно проводить совместно с обучающимися в рамках коллективной аудиторной работы или дистанционно с использованием онлайн-доски (сервисы AMW bord, MIRO, Whitebord Fox и др.).

3. *Социально-психологические особенности студентов технического вуза.* Согласно исследованиям [25], у студентов технического вуза уровень развития невербального интеллекта преобладает над вербальным. Исследования интеллекта инженеров обнаруживают, что технический интеллект как более сложное относительно невербального интеллекта явление базируется на «умении оперировать пространственными образами, строить пространственные схемы, способности переводить объемное изображение в плоское» [25], а также характеризуется «способностью определить категорию, к которой относится понятие, класс объекта, умением выделить существенный признак предмета» [25]. Таким студентам достаточно сложно облечь мысли в словесную форму, поскольку в силу «технического склада ума и отсутствия языкового чутья, без которого сложно воспринимать чисто языковые реалии» [22], речевые навыки недостаточно развиты на родном и тем более на иностранном языке. Исходя из перечисленных социально-психологических особенностей, процесс обучения иностранному языку у студентов технических вузов протекает значительно сложнее и медленнее. Соответственно, студенты технических вузов зачастую испытывают страх и стеснение, когда им необходимо высказаться на иностранном языке. Психологический барьер, связанный со страхом допустить ошибку и появлением чувства неловкости перед группой и преподавателем из-за допущенной ошибки, тормозят процесс освоения иностранного языка.

С целью преодоления психологического барьера обучающимся могут предлагаться задания комбинированного типа, о которых упоминалось ранее, а также проектные и творческие задания, которые могут выполняться индивидуально или в группе (микрогруппе). Нельзя не упомянуть коллаборативную форму работы, предполагающую командную работу на общий продуктивный результат, которая также может снизить психологический дискомфорт.

4. *Различный темп и мотивационные ресурсы обучающихся при усвоении тем курса.* По разным причинам, не в последнюю очередь к которым относится исходный невысокий языковой уровень, темп освоения иностранного языка у обучающихся различный. Уровень мотивации к изучению иностранного языка также неодинаков. Как правило, студенты технических направлений подготовки не заинтересованы в изучении иностранного языка, поскольку не видят перспектив его использо-

вания в будущей профессиональной деятельности. Большинство студентов считают дисциплину второстепенной, поскольку она не относится к профильным дисциплинам. Для обучающихся с различным темпом освоения иностранного языка подойдут задания с возможностью выбора уровня, варианта выполнения, комбинированные, проектные и творческие, где предусмотрено выполнение работы как в индивидуальном, так и групповом формате, а также коллаборативная форма работы. Повысить уровень мотивации к дисциплине возможно посредством:

- проектирования заданий, связанных с будущей профессиональной деятельностью (составление визитных карточек, подготовка презентации о компании или компаниях по направлению подготовки обучающихся, разработка сайта собственной компании / специализированной выставки в соответствии с направлением подготовки, составление карты компетенций на основе вакансий сайтов поиска работы в рамках изучаемой специальности и пр.);

- интеграции цифрового компонента курса, обеспечивающего реализацию интерактивного формата заданий;

- геймификации обучения иностранному языку;

- интеграции аутентичных цифровых корпоративных ресурсов в систему заданий курса иностранного языка (сайты, социальные медиа компаний, мероприятия по направлению подготовки обучающихся);

- совместной работы над проектами, значимыми для университета (например, создание, актуализация немецкоязычной версии сайта вуза или создание сайта конференции / будущей компании в рамках изучаемого направления подготовки и т.д.);

- участия в мероприятиях вуза (например, выступление с докладом и (или) подготовка публикации на иностранном языке для международной конференции).

В рамках курса иностранного языка для обучающихся с более высоким языковым уровнем предусмотрены задания на трансфер приобретенных умений и навыков, к которым относится участие во внутри- и межвузовских мероприятиях (проекты, конкурсы, конференции), участвуя в которых они смогут реализовать свои иноязычные умения. В качестве примера реализации базовых параметров электронного учебного курса по ИЯ может быть приведен базовый курс немецкого языка для студентов технических направлений подготовки Grundkurs DEUTSCH в системе электронного обучения Новосибирского государственного технического университета DiSpace [26]. Этапу выравнивания предшествует стартовое онлайн-тестирование с целью определения исходного уровня владения немецким языком. При изучении каждой темы предусмотрен комплекс заданий:

- 1) подготовительные задания (вводный этап);

- 2) тренировочные задания (основной этап);

3) контрольно-тренировочные и контрольные задания (завершающий этап).

Задания на всех этапах изучения темы имеют различный уровень сложности, так, чтобы обучающиеся смогли выбрать задания в соответствии со своим языковым уровнем. При этом до начала работы определяется инвариантная часть заданий (обязательная) и часть заданий среднего и повышенного уровней сложности (вариативная). Последовательность заданий всех модулей (тем) курса имеет единообразную структуру, чтобы обучающимся при изучении каждой следующей темы она была предсказуема и им, соответственно, в дальнейшем было комфортно работать, поскольку эта последовательность им уже хорошо известна и привычна. Грамматика изучается на лексическом материале соответствующей темы. При проектировании системы заданий базового курса немецкого языка были предусмотрены разнообразные виды заданий (в том числе комбинированные, проектные и творческие, а также используется коллаборативная форма обучения), обеспечивающие дифференциацию обучения в условиях исходной разноуровневой подготовки обучающихся, нацеленные на развитие всех видов речевой деятельности и последовательную подготовку к последующему усвоению профессионально ориентированных тем курса иностранного языка. Каждый модуль содержит задания на совершенствование навыков чтения, аудирования, письма и говорения. Примерами могут служить следующие задания:

1) чтение: ознакомиться с разделом веб-сайта технического университета Берлина, посвященного описанию инфраструктуры кампуса, и подготовить перечень ключевых слов для краткого сообщения (ознакомительное); прочитать описание вакансии инженера на сайте поиска работы и найти в тексте значимую для подготовки резюме информацию (поисковое);

2) аудирование: посмотреть видеоролик, посвященный системе автоматизации Smart Home («умный дом»), и перечислить положительные и отрицательные моменты данной системы, которые упоминались в видеоролике;

3) письмо: подготовить текст комментария (1–2 предложения) к сообщению о новой модели автомобиля в корпоративном блоге компании Audi;

4) говорение: посмотреть видеоролик о специальности инженера-электротехника, в котором студенты технического университета Хемница рассказывают о том, почему они выбрали эту специальность, и дать аргументированную оценку выбора в пользу / не в пользу данной специальности.

В систему заданий также интегрирован цифровой компонент, который представлен заданиями двух видов, разработанными с использованием цифровых ресурсов:

1) заданиями на основе цифровых ресурсов (немецкоязычные веб-сайты компаний, вузов, мероприятий, программа DokuWiki и др.);

2) онлайн-заданиями, созданными с помощью специализированных платформ и сервисов (eLang НГТУ, LearningApps.org, Online Test Pad, Wordwall, а также программы QR-кодирования).

Система заданий представлена в определенной последовательности по принципу постепенного усложнения в формате рабочих листов, которые размещены в модулях электронного учебного курса и доступны студентам для скачивания после авторизации (рис. 2).

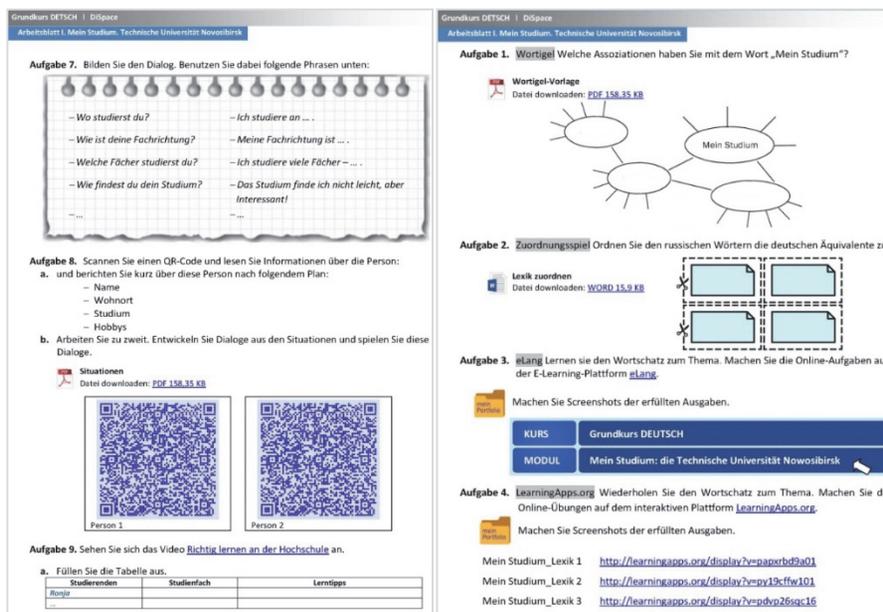


Рис. 2. Пример рабочего листа. Курс базового немецкого языка Grundkurs DEUTSCH. Тема «Studium / Моя учеба в вузе». Ресурс: система DiSpace НГТУ, локация: веб-сайт НГТУ

С целью обеспечения дифференциации обучения и реализации индивидуальной траектории развития в курс интегрированы проектные задания, реализуемые в форме коллаборативной работы. Так, примером подобного учебного задания, интегрированного в курс обучения иностранному (немецкому) языку, может служить проектная работа «Разработка онлайн-банка цитат и афоризмов на иностранных языках» [27], реализуемая в рамках проектной деятельности НГТУ, с использованием программы DokuWiki. Обучающимся предлагается создать ресурс в виде викицитатника, которым в дальнейшем будут пользоваться обучающиеся и преподаватели как НГТУ, так и других учебных заведений России и зарубежья. Студенты совместно работают в удобном для них темпе и

в удобное время над созданием данного онлайн-ресурса, при этом каждый обучающийся выполняет посильную и соответствующую его языковому уровню работу. Более подготовленные обучающиеся работают над переводами на немецкий язык цитат и афоризмов известных людей на различные разговорно-бытовые темы в рамках учебной программы курса иностранного языка в вузе. Обучающиеся с невысоким уровнем языка могут проверять наличие имеющихся переводов или их отсутствие в сети Интернет и размещать готовые переводы текстов цитат и афоризмов на страницах онлайн-банка. Баллы начисляются в зависимости от объема и качества выполненной работы и причисляются к общей сумме баллов по дисциплине (рис. 3).

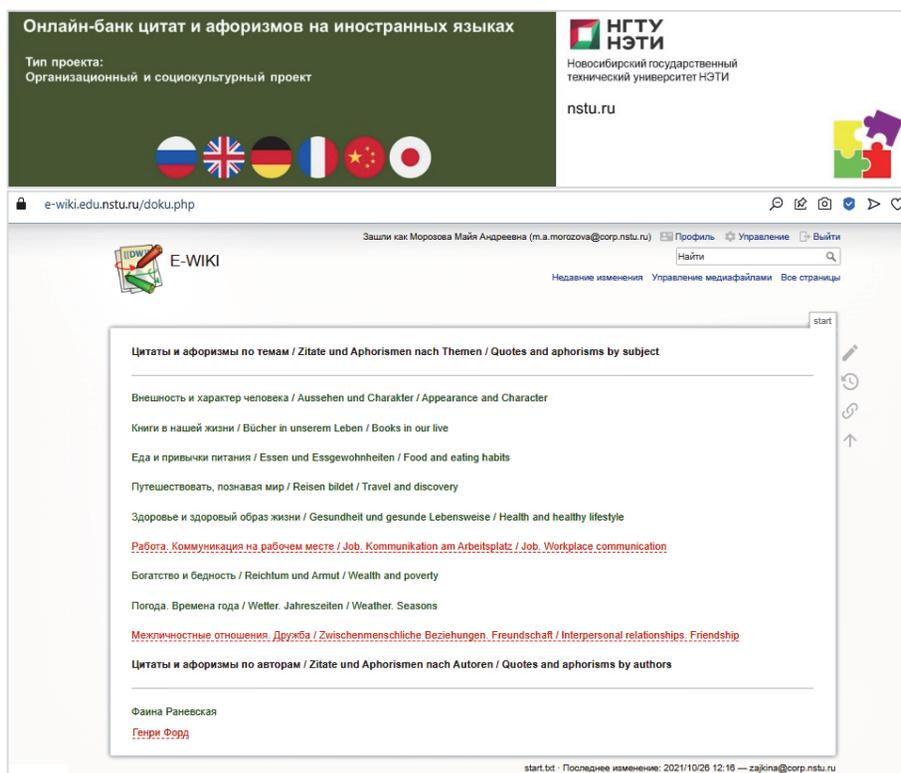


Рис. 3. Стартовая страница онлайн-банка цитат и афоризмов с тематическими разделами.
Ресурс: программа DokuWiki, локация: веб-сайт НГТУ

Баллы за выполнение таких видов работы добавляются к общей сумме баллов по дисциплине. В конце каждого модуля электронного учебного курса предусмотрены онлайн-тесты (промежуточный контроль) и в конце курса – итоговый онлайн-тест (итоговый контроль).

В контрольно-оценочный блок включены задания на трансфер приобретенных умений и навыков в области иноязычной коммуникативной компетенции, к которым относится участие во внутри- и межвузовских мероприятиях (проекты, конкурсы, конференции), предоставляющие обучающимся с более высоким уровнем языка возможность реализовать свои иноязычные умения. Система отчетности по дисциплине представлена в форме электронного портфолио, в который обучающиеся помещают скриншоты результатов выполненных тестов и заданий, рабочие листы с выполненными заданиями, скриншоты сертификатов участника, дипломов и пр. Портфолио обучающиеся размещают в системе DiSpace НГТУ. Для обратной связи между преподавателем и студентами в системе DiSpace НГТУ предусмотрен чат. Для внутригруппового общения используются соцсети.

Заключение

В заключение отметим наиболее существенные моменты:

1) онлайн-формат реализации электронного учебного курса иностранного языка способствует эффективной организации обучения благодаря возможностям конфигурирования и варьирования учебных блоков и модулей в соответствии с потребностями, языковым уровнем и индивидуальными особенностями обучающихся, актуализации учебных материалов, разнообразным способам их визуализации, организации обратной связи, интеграции интерактивного компонента;

2) требования к структуре, содержанию и оформлению электронных учебных курсов, с одной стороны, схожи с требованиями к электронным учебно-методическим комплексам (ЭУМК), а с другой – имеют свою специфику, учет которых является ключевым в проектировании электронных учебных курсов и залогом успешности в решении проблемы выравнивания языкового уровня обучающихся и подготовки «стартовой площадки» для эффективного освоения профессионально ориентированного курса иностранного языка в вузе.

Таким образом, при проектировании электронного учебного курса иностранного языка важно учитывать такие базовые параметры, как *взаимосвязанность* этапов обучения иностранному языку, включение в базовый курс иностранного языка *этапа выравнивания* и *этапа подготовки к усвоению профессионально ориентированных тем* курса иностранного языка посредством проектирования специальной системы заданий, обеспечивающей дифференциацию обучения и реализацию индивидуальной траектории развития, а также обязательное использование *цифровой поддержки* с целью обеспечения интерактивного компонента (геймификация, коллаборация и коммуникация участников образова-

тельного процесса). При этом важно отметить, что проектированию системы специальных заданий этапа подготовки к усвоению профессионально ориентированных тем курса иностранного языка должна предшествовать организация работы по составлению обучающимися глоссариев терминов в рамках соответствующего направления подготовки/профиля, на основе которых будет осуществляться разработка данных заданий.

Список источников

1. **10 трендов** онлайн-образования, которые назвали лидеры EdTech. URL: <https://skill-box.ru/media/education/10-trendov-onlaynobrazovaniya-kotorye-nazvali-lidery-edtech/> (дата обращения: 10.07.2023).
2. **Онлайн-образование** (рынок России). URL: <https://www.tadviser.ru/index.php/> (дата обращения: 11.07.2023).
3. **Онлайн-образование 2020**: какие российские вузы оказались готовы к дистанционному формату обучения. URL: <https://roscongress.org/materials/onlayn-obrazovanie-2020-kakie-rossiyskie-vuzy-okazalis-gotovy-k-distantsionnomu-formatu-obucheniya/> (дата обращения: 12.07.2023).
4. **Исследование** рынка онлайн-образования. URL: <https://main.talenttech.ru/research/issledovanie-rynka-onlajn-obrazovaniya/> (дата обращения: 12.07.2023).
5. **Тенденции** и перспективы развития рынка онлайн-образования в России (аналитический обзор). URL: <https://habr.com/ru/articles/678080> (дата обращения: 10.07.2023).
6. **Авдеева Е.Л.** Критерии разработки онлайн-курса для обучения иностранному языку студентов дистанционного образования // Высшее образование сегодня. 2020. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-razrabotki-onlayn-kursa-dlya-obucheniya-inostrannomu-yazyku-studentov-distantsionnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 25.07.2023).
7. **Гальчук Л.М.** Электронный курс на платформе Moodle в профессионально ориентированном обучении английскому языку студентов магистратуры в неязыковом вузе: от концепции к реализации // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-kurs-na-platforme-moodle-v-professionalno-orientirovannom-obuchanii-angliyskomu-yazyku-studentov-magistratury-v> (дата обращения: 14.07.2023).
8. **Зиятдинова Ю.Н., Царева Е.Е., Галеева Ф.Т.** Педагогический дизайн онлайн-курсов по иностранному языку // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2023. № 1 (69). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-dizayn-onlayn-kursov-po-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 15.07.2023).
9. **Калашникова С.В., Пестова Е.В.** Проектирование электронного курса по иностранному языку в системе дистанционного обучения “MOODLE” в образовательных организациях МВД России // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-elektronnogo-kursa-po-inostrannomu-yazyku-v-sisteme-distantsionnogo-obucheniya-moodle-v-obrazovatelnyh> (дата обращения: 15.07.2023).
10. **Михайлов В.Ю.** Алгоритмы проектирования языковых курсов и педагогического дизайна как основа проектирования массовых открытых онлайн-курсов // Universum: психология и образование. 2019. № 2 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/algoritmy-proektirovaniya-yazykovykh-kursov-i-pedagogicheskogo-dizayna-kak-osnova-proektirovaniya-massovykh-otkrytyh-onlayn-kursov> (дата обращения: 12.07.2023).

11. **Самойленко Н.Б.** Онлайн-курс по иностранному языку для академических целей: от курса к ресурсу // НАУ. 2021. № 65-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-kurs-po-inostrannomu-yazyku-dlya-akademicheskikh-tseley-ot-kursa-k-resursu> (дата обращения: 14.07.2023).
12. **Царева Е.Е., Хафизова Л.Ю.** Технология создания онлайн-курсов по иностранному языку в инженерном вузе // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 11. С. 215–219. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39424> (дата обращения: 14.07.2023).
13. **Чеснокова Н.Е.** К вопросу об интеграции онлайн-курсов в образовательную программу по иностранному языку в неязыковом вузе // МНКО. 2021. № 2 (87). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-integratsii-onlayn-kurovov-v-obrazovatelnuyu-programmu-po-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 15.07.2023).
14. **Широколобова А.Г., Губанова И.В.** Проектирование электронного курса по иностранному языку на основе принципов смешанного обучения для организации самостоятельной работы студентов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 6-1 (84). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-elektronnogo-kursa-po-inostrannomu-yazyku-na-osnove-printsipov-smeshannogo-obucheniya-dlya-organizatsii> (дата обращения: 15.07.2023).
15. **Пак Н.И., Петрова И.А., Пушкарева Т.П.** Электронный курс-конструктор как средство организации личностно-центрированного обучения студентов. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34954697> (дата обращения: 15.07.2023).
16. **Глумова Е.П., Чичерина Ю.В.** Интегрированный подход к обучению иностранному языку в системе высшего образования // Обучение, тестирование и оценка. 2017. № 17. С. 16–26.
17. **Новые** подходы в лингвистике и педагогическом образовании (= New Approaches in Linguistics and Pedagogical Education) / отв. ред. Р.М. Шамилов. Н. Новгород : НГЛУ, 2020. 212 с.
18. **Акаева Х.А.** Содержание и методика проведения курса выравнивания уровня владения английским языком студентами неязыкового вуза : дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2010. 177 с.
19. **Рябова Т.В.** Вводно-коррективный курс иностранного языка в неязыковом вузе // Филологический аспект : междунар. науч.-практ. журн. Серия: Методика преподавания языка и литературы. 2021. № 06 (09). URL: <https://scipress.ru/fam/articles/vvodno-korrektivnyj-kurs-inostrannogo-yazyka-v-neyazykovom-vuze.html> (дата обращения: 15.07.2023).
20. **Тишкина И.А.** Методика вводного коррективного курса иностранного языка для дистанционного обучения государственных и муниципальных служащих: английский язык, неязыковой вуз : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008. 24 с.
21. **Налиткина О.В.** Система выравнивания уровня языковой подготовки студентов нелингвистических специальностей как основа формирования иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентности: на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011. 195 с.
22. **Евдоксина Н.В.** Психологические особенности изучения иностранного языка студентами технических вузов // Нефтегазовые технологии и экологическая безопасность. 2007. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-izucheniya-inostrannogo-yazyka-studentami-tehnicheskikh-vuzov> (дата обращения: 12.07.2023).
23. **Spektrum** Deutsch A1. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. URL: <https://www.aufgaben.schubert-verlag.de/> (дата обращения: 15.07.2023).
24. **Харламенко И.В.** Использование вики-технологии для организации совместной работы по составлению вики-гlossария терминов специальности силами студентов не-

- языкового вуза // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21, вып. 11 (163). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-viki-tehnologii-dlya-organizatsii-sovmestnoy-raboty-po-sostavleniyu-viki-glossariya-terminov-spetsialnosti-silami> (дата обращения: 12.07.2023).
25. **Вербальный** и невербальный интеллект. URL: <http://www.bibliotekar.ru/psihologia-3/36.htm>
26. **Морозова М.А.** Grundkurs DEUTSCH / Базовый курс немецкого языка. DiSpace.nstu.ru. URL: <https://dispace.edu.nstu.ru/didesk/course/show/5059> (авторизованный доступ) (дата обращения: 15.07.2023).
27. **Онлайн-банк** цитат и афоризмов на иностранных языках. DokuWiki. URL: <http://www.e-wiki.edu.nstu.ru/doku.php> (авторизованный доступ) (дата обращения: 15.07.2023).

References

- 10 trendov onlajn-obrazovaniya, kotorye nazvali lidery EdTech [10 Online Education Trends Named by EdTech Leaders] URL: <https://skillbox.ru/media/education/10-trendov-onlajn-obrazovaniya-kotorye-nazvali-lidery-edtech/> (Accessed: 10.07.2023).
- Onlajn-obrazovanie (rynok Rossii) [Online education (market of Russia)] URL: <https://www.tadviser.ru/index.php/> (Accessed: 11.07.2023).
- Onlajn-obrazovanie 2020: kakie rossijskie vuzy okazalis' gotovy k distancionnomu formatu obuchenija [Online education 2020: which Russian universities were ready for distance learning] URL: <https://roscongress.org/materials/onlajn-obrazovanie-2020-kakie-rossijskie-vuzy-okazalis-gotovy-k-distantsionnomu-formatu-obucheniya/> (Accessed: 12.07.2023).
- Issledovanie rynka onlajn-obrazovaniya [Online education market research] URL: <https://main.talenttech.ru/research/issledovanie-rynka-onlajn-obrazovaniya/> (Accessed: 12.07.2023).
- Tendencii i perspektivy razvitija rynka onlajn-obrazovaniya v Rossii (analiticheskij obzor) [Trends and prospects for the development of the online education market in Russia (analytical review)] URL: <https://habr.com/ru/articles/678080> (Accessed: 10.07.2023).
- Avdeeva E.L. (2020) Kriterii razrabotki onlayn kursa dlya obucheniya inostrannomu yazyku studentov distantsionnogo obrazovaniya segodnja [Criteria for developing an online course for teaching a foreign language to distance education students] // Vyshee obrazovanie. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-razrabotki-onlayn-kursa-dlya-obucheniya-inostrannomu-yazyku-studentov-distantsionnogo-obrazovaniya> (Accessed: 25.07.2023).
- Gal'chuk L.M. (2019) Elektronnyj kurs na platforme Moodle v professional'no orientirovannom obuchenii anglijskomu yazyku studentov magistratury v nejazykovom vuze: ot koncepcii k realizacii [E-course on the Moodle platform in professionally oriented teaching of English to master students in a non-linguistic university: from concept to implementation] // Vestnik RUDN. Serija: Informatizacija obrazovaniya. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyj-kurs-na-platforme-moodle-v-professionalno-orientirovannom-obuchenii-anglijskomu-yazyku-studentov-magistratury-v> (Accessed: 14.07.2023).
- Zijatdinova Ju.N., Careva E.E., Galeeva F.T. (2023) Pedagogicheskij dizajn onlajn-kursov po inostrannomu yazyku [Pedagogical design of online courses in a foreign language] // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Serija: Social'nye nauki. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskij-dizajn-onlajn-kursov-po-inostrannomu-yazyku> (Accessed: 15.07.2023).
- Kalashnikova S.V., Pestova E.V. (2021) Proektirovanie elektronnoho kursa po inostrannomu yazyku V sisteme distancionnogo obuchenija 'MOODLE' v obrazovatel'nyh organizacijah MVD Rossii [Designing an electronic course in a foreign language in MOODLE distance learning system in educational institutions of the Ministry of Internal

- Affairs of Russia] // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-elektronnogo-kursa-po-inostrannomu-yazyku-v-sisteme-distantsionnogo-obucheniya-moodle-v-obrazovatelnyh> (Accessed: 15.07.2023).
10. Mihajlov V.Ju. (2019) *Algoritmy proektirovaniya jazykovyh kursov i pedagogicheskogo dizajna kak osnova proektirovaniya massovyh otkrytyh onlajn kursov [Algorithms for designing language courses and pedagogical design as a basis for designing massive open online courses]* // *Universum: psihologija i obrazovanie*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/algoritmy-proektirovaniya-yazykovyh-kursov-i-pedagogicheskogo-dizajna-kak-osnova-proektirovaniya-massovyh-otkrytyh-onlajn-kursov> (Accessed: 12.07.2023).
 11. Samojlenko N.B. (2021) *Onlajn-kurs po inostrannomu jazyku dlja akademicheskikh celej: ot kursa k resursu [Online course in a foreign language for academic purposes: from course to resource]* // *NAU*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlajn-kurs-po-inostrannomu-yazyku-dlya-akademicheskikh-tseley-ot-kursa-k-resursu> (Accessed: 14.07.2023).
 12. Careva E.E., Hafizova L.Ju. (2022) *Tehnologija sozdaniya onlajn-kursov po inostrannomu jazyku v inzhenernom vuze [Technology for creating online courses in a foreign language in an engineering university]* // *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. pp. 215–219. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39424> (Accessed: 14.07.2023).
 13. Chesnokova N.E. (2021) *K Voprosu ob integracii onlajn-kursov v obrazovatel'nuju programmju po inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze [On the issue of integrating online courses into the educational program in a foreign language in a non-linguistic university]* // *MNKO*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-integratsii-onlajn-kursov-v-obrazovatelnyu-programmu-po-inostrannomu-yazyku-v-nejazykovom-vuze> (Accessed: 15.07.2023).
 14. Shirokolobova A.G., Gubanova I.V. (2018) *Proektirovanie elektronnogo kursa po inostrannomu jazyku na osnove principov smeshannogo obucheniya dlja organizacii samostojatel'noj raboty studentov [Designing an electronic course in a foreign language based on the principles of blended learning for the organization of independent work of students]* // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-elektronnogo-kursa-po-inostrannomu-yazyku-na-osnove-printsipov-smeshannogo-obucheniya-dlya-organizatsii> (Accessed: 15.07.2023).
 15. Pak N.I., Petrova I.A., Pushkareva T.P. *Elektronnyj kurs-konstruktor kak sredstvo organizacii lichnostno-centrirovannogo obucheniya studentov [Electronic course-designer as a means of organizing student-centered learning]*. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34954697> (Accessed: 15.07.2023).
 16. Glumova E.P., Chicherina Ju.V. (2017) *Integrirovannyj podhod k obucheniju inostrannomu jazyku v sisteme vysshego obrazovaniya // Obuchenie, testirovanie i ocenka. [An integrated approach to teaching a foreign language in higher education]* // *Education, testing and evaluation*. pp. 16–26.
 17. *Novye podhody v lingvistike i pedagogicheskom obrazovanii [New Approaches in Linguistics and Pedagogical Education]* (2020). *Kollektivnaja monografija / otv. red. R.M. Shamilov. Nizhnij Novgorod: NGLU*. 212 p.
 18. Akaeva H.A. (2010) *Soderzhanie i metodika provedeniya kursa vyravnivaniya urovnja vladenija anglijskim jazykom studentami nejazykovogo vuza [The content and methodology of the course for leveling the level of English proficiency by students of a non-linguistic university]*. *Pedagogics cand. diss. Pjatigorsk*. 177 p.
 19. Rjabova T.V. (2021) *Vvodno-korrektivnyj kurs inostrannogo jazyka v nejazykovom vuze [Introductory-corrective course of a foreign language in a non-linguistic university]* // *Filologicheskij aspekt: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. Ser.: Metodika prepodavaniya jazyka*. URL: <https://scipress.ru/fam/articles/vvodno-korrektivnyj-kurs-inostrannogo-yazyka-v-nejazykovom-vuze.html> (Accessed: 15.07.2023).

20. Tishkina I.A. (2008) Metodika vvodnogo korrekktivnogo kursa inostrannogo jazyka dlja distancionnogo obuchenija gosudarstvennyh i municipal'nyh sluzhashhih: anglijskij jazyk, nejazykovej vuz [Methodology of an introductory remedial foreign language course for distance learning of state and municipal employees: English, non-linguistic university]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Tambov. 24 p.
21. Nalitkina O.V. (2011) Sistema vyravnivanja urovnja jazykovej podgotovki studentov nelingvisticheskikh special'nostej kak osnova formirovanija inozjazyčnoj professional'no orientirovannoj kommunikativnoj kompetentnosti: na materiale anglijskogo jazyka [The system of leveling the level of language training of students of non-linguistic specialties as the basis for the formation of foreign language professionally oriented communicative competence: on the material of the English language]. Pedagogics cand. diss. SPb. 195 p.
22. Spektrum Deutsch A1. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. URL: <https://www.aufgaben.schubert-verlag.de/> (Accessed: 15.07.2023).
23. Harlamenko I.V. (2016) Ispol'zovanie viki-tehnologii dlja organizacii sovместnoj raboty po sostavleniju viki-glossarija terminov special'nosti silami studentov nejazykovogo vuza [Using wiki technology to organize joint work on compiling a wiki glossary of specialty terms by students of a non-linguistic university] // Vestnik TGU. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-viki-tehnologii-dlya-organizatsii-sovmestnoy-raboty-po-sostavleniyu-viki-glossariya-terminov-spetsialnosti-silami> (Accessed: 12.07.2023).
24. Verbal'nyj i neverbal'nyj intellekt [Verbal and non-verbal intelligence]. URL: <http://www.bibliotekar.ru/psihologia-3/36.htm> (Accessed: 12.07.2023).
25. Evdoksina N.V. (2007) Psihologicheskie osobennosti izuchenija inostrannogo jazyka studentami tehničeskikh vuzov [Psychological features of learning a foreign language by students of technical universities] // Neftegazovye tehnologii i jekologičeskaja bezopasnost'. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-izucheniya-inostrannogo-jazyka-studentami-tehničeskikh-vuzov> (Accessed: 12.07.2023).
26. Morozova M.A. Grundkurs DEUTSCH / Bazovyj kurs nemečskogo jazyka [The course of Basic German]. DiSpace.nstu.ru. URL: <https://dispace.edu.nstu.ru/didesk/course/show/5059> (Accessed: 15.07.2023).
27. Onlajn-bank citat i aforizmov na inostrannyh jazykah [Online bank of quotes and aphorisms in foreign languages]. DokuWiki. URL: <http://www.e-wiki.edu.nstu.ru/doku.php> (avtorizovannyj dostup) (Accessed: 15.07.2023).

Информация об авторах:

Глумова Е.П. – кандидат педагогических наук, доцент, начальник научно-исследовательской лаборатории инновационной лингводидактики, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: el.glumova2010@yandex.ru, glumova@lunn.ru

Жигалев Б.А. – доктор педагогических наук, профессор, президент Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: zhigalev@lunn.ru

Морозова М.А. – старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирский государственный технический университет (Новосибирск, Россия). E-mail: m.a.morozova@corp.nstu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Glumova E.P., Ph.D. (Education), Associate Professor, Head of the Research Laboratory of Innovative Linguodidactics, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: el.glumova2010@yandex.ru, glumova@lunn.ru

Zhigalev B.A., D.Sc. (Education), Professor, President of the Nizhny Novgorod State Linguistic University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: zhigalev@lunn.ru

Morozova M.A., senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia). E-mail: m.a.morozova@corp.nstu.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.12.2023; принята к публикации 28.02.2024

Received 27.12.2023; accepted for publication 28.02.2024

Научная статья
УДК 372.881.1; 378.147
doi: 10.17223/19996195/65/8

В поисках способов организации онлайн-обучения студентов языкового вуза в условиях глобального форс-мажора: из опыта работы

Андрей Александрович Колесников¹

¹ *Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия, kolesnikow@list.ru*

Аннотация. Глобальные форс-мажорные события и обстоятельства последних лет вызывают необходимость пересмотра подходов к осуществлению учебного процесса, в том числе в области языкового образования. Кризисный фактор 2020–2022 гг. и небывалое усиление значения дистанционного обучения дополняются фактором перехода к постнеклассической образовательной системе, отличающейся открытостью, автономизацией, персонализированностью. С учетом этих факторов предпринимается попытка переосмыслить возможности организации учебного процесса в области обучения иностранным языкам и лингвистическим/лингводидактическим дисциплинам в языковом педагогическом вузе. В качестве методов исследования использовались анализ (как эмпирический, так и теоретический, а именно научно-методических публикаций последних лет, описывающих возможности организации учебного процесса в области языкового образования в условиях эпидемиологических и социально-политических кризисов) и проектирование собственных методических «продуктов». Исследование опирается на три фундаментальных вопроса, возникших в новых реалиях, и представляет собой поиск ответа на них: 1) какой должна быть оптимальная образовательная среда, позволяющая осуществить преемственность очного и онлайн-обучения в условиях языкового образования? 2) на что следует опираться и как компенсировать проблемные моменты онлайн-обучения в языковом вузе? 3) что должно обновиться в учебном процессе в условиях онлайн-реальности?

Были исследованы существующие наиболее востребованные на данный момент учебные платформы (Moodle/LMS, Google Classroom, MS Teams и др.) с точки зрения их соответствия потребностям языкового образования и определены требования к отечественной учебной платформе, которая должна обеспечить эффективное управление учебно-образовательным процессом. К таким требованиям отнесены следующие: а) наличие интуитивно понятных (для преподавателя) инструментов разработки и администрирования курса; б) наличие каналов письменной и обязательно аудиовизуальной коммуникации учителя и учащихся; в) возможность размещать упражнения и задания разных типов, назначать индивидуальные, парные и групповые задания; г) возможность создавать библиотеку ресурсов (банк данных с учебными материалами); д) наличие виртуальной интерактивной доски, т.е. пространства для совместной работы, презентации материалов и результатов учебной деятельности; е) возможность организации взаимодействия в разных форматах; ж) возможность организации разных видов и форм контроля, поддержка балльной системы оценивания. Ведущим является

требование к обеспечению единого образовательного медиапространства для разных форматов/моделей обучения языку и теоретическим дисциплинам. Это значит, платформа должна поддерживать обучение языку в трех режимах и позволять в любой момент переключаться между ними: очном, удаленном и гибридном синхронизированном очно-дистанционном режимах.

Анализ преимуществ и недостатков учебного процесса в условиях онлайн-обучения позволил выделить несколько направлений для преобразования учебного процесса в новых условиях, в частности: 1) уменьшение доли формально-количественных ответов и перенос акцентов на виды работ, требующих активизации универсальных мыслительных действий, критического и креативного мышления в рамках проблемных заданий; 2) увеличение степени интерактивности письменных высказываний (благодаря возможностям Web 2.0), что подразумевает обязательность прочтения и комментирования письменной работы другими студентами, дифференцированное обучение письменной онлайн-речи; 3) внедрение технологии управляемой организации самостоятельной работы, в том числе с подключением информального контекста; 4) разработка нового поколения учебных курсов, а также модификация существующих с учетом обучающего потенциала ресурсов Web 2.0, что позволит реализовать возможности управления самостоятельной работой студентов посредством данных ресурсов. Основное внимание должно уделяться развитию учебной автономии и дифференцированным возможностям самоактуализации студента.

С целью реализации некоторых из выделенных направлений трансформации учебного процесса нами были разработаны и внедрены в практику: а) технология управления повседневной учебной деятельностью студента (представлены авторские разработки: «Карта целеполагания и планирования повседневной иноязычной деятельности» и «Рефлексивная карта повседневного самообучения иностранному языку», описана методика организации работы с данными картами); б) новые аспекты практического курса иностранного языка (в частности, организация самостоятельного чтения на иностранном языке с использованием интерактивного потенциала социальных сетей), а также курсы по выбору, обеспечивающие индивидуализацию обучения за счет возможностей ресурсов Web 2.0 (на примере авторского курса по выбору “TikTALK”, ориентированного на изучение лингводидактического потенциала «новых» аудиовизуальных соцсетей и дающего студентам-педагогам представление о том, как в учебном процессе с учетом возрастных особенностей и содержания обучения можно использовать аутентичные материалы наиболее популярных социальных сетей); в) новая модель преподавания курса методики обучения иностранному языку.

Ключевые слова: языковое образование, дистанционное обучение, онлайн-обучение, учебная автономия, индивидуализация, персонализация, учебные дисциплины

Для цитирования: Колесников А.А. В поисках способов организации онлайн-обучения студентов языкового вуза в условиях глобального форс-мажора: из опыта работы // Язык и культура. 2024. № 65. С. 167–192. doi: 10.17223/19996195/65/8

Original article

doi: 10.17223/19996195/65/11

In search of ways to implement online learning for students of a language university in the global force majeure era: an empirical study

Andrei A. Kolesnikov¹

¹ *Moscow City University, Moscow, Russia, kolesnikow@list.ru*

Abstract. Global force-majeure events and circumstances of recent years make it necessary to revise approaches to the implementation of the educational process, including language education. The crisis factor of 2020-2022 and the unprecedented increase in the importance of distance learning are complemented by the factor of transition to a post-non-classical educational system characterized by openness, autonomization, and personalization. Taking these factors into account, the article attempts to re-think the possibilities of organizing the educational process in the field of teaching foreign languages and linguistic/linguodidactic disciplines in a language pedagogical university. The research methods used were analysis (both empirical and theoretical - namely, scientific and methodological publications of recent years describing the possibilities of organizing the learning process in the field of language education in the context of epidemiological and socio-political crises) and design of own methodological “products”. The research is based on three fundamental questions that have arisen in the new realities and represents a search for an answer to them: 1) what should be the optimal educational environment to realize the continuity of face-to-face and online learning in language education context? 2) what should be relied on and how to compensate for the problematic aspects of online learning in a language university? 3) what should be renewed in the teaching process in the online reality?

The existing most popular online learning platforms (Moodle/LMS, Google Classroom, MS Teams, etc.) were investigated from the point of view of their compliance with the needs of language education. The requirements for a domestic learning platform, which should provide effective management of the educational process, were defined. These requirements include the following: a) the availability of intuitive (for the teacher) tools for course development and administration, b) the availability of channels for written and necessarily audiovisual communication between the teacher and students, c) the ability to place exercises and assignments of different types, assign individual, pair and group tasks, d) the ability to create a library of resources (data bank with teaching materials), e) the availability of a virtual interactive whiteboard, i.e. a space for collaborative work, presentation of materials and the results of the course. The leading requirement is to provide a unified educational media space for different formats/models of language and theoretical learning. This means that the platform should support language learning in three modes and allow switching between them at any time: face-to-face, remote and hybrid synchronized face-to-face and remote modes.

The analysis of advantages and disadvantages of the learning process in the conditions of online learning has allowed us to identify several directions for the transformation of the learning process in the new conditions, in particular: 1) reducing the share of formal-quantitative answers and shifting the emphasis to the types of work that require activation of universal thinking actions, critical and creative thinking within the framework of problem tasks, 2) increasing the degree of interactivity of written statements (thanks to the Web 2.0 opportunities), which implies the mandatory reading and

commenting of written work by other students, differentiated teaching of written online speech, 3) introduction of technology for the “controlled autonomous learning”, including the context of informal learning, and 4) development of a new generation of training courses, as well as modification of existing ones, taking into account the learning potential of Web 2.0 resources, which will make it possible to realize the possibilities of managing students’ independent work through these resources. The main attention should be paid to the development of learning autonomy and differentiated opportunities for student self-actualization.

In order to implement some of the selected directions of the learning process transformation, we have developed and introduced into practice: a) technology of managing the student's daily learning activity (the author’s developments are presented: “Map of goal setting and planning of daily foreign language activity” and “Reflexive map of daily foreign language self-study”, the methodology of organising work with these maps is described), b) new aspects of the foreign language course (in particular, the organisation of independent reading in a foreign language using the interactive potential of social networks), as well as elective courses providing individualisation of learning through the possibilities of Web 2.0 resources (using the author’s elective course “TikTALK” as an example, which aims to study the linguodidactic potential of “new” audiovisual social networks and to give students – future teachers an idea of how authentic materials from the most popular social networks can be used in the learning process, taking into account age specifics and learning content), c) a new model of the course of teaching the language learning methodology.

Keywords: Language education, distance learning, online learning, learning autonomy, individualization, personalization, academic disciplines

For citation: Kolesnikov A.A. In search of ways to implement online learning for students of a language university in the global force majeure era: an empirical study. *Language and Culture*, 2024, 65, pp. 167-192. doi: 10.17223/19996195/65/8

Введение

Не вызывает сомнений, что кризисные события последнего времени выступили в роли своеобразного разграничителя этапов развития глобального общества. По-видимому, социологам и историкам еще предстоит проанализировать и обосновать признаки наступившей эпохи, вызвавшей радикальную трансформацию привычного уклада жизни. Вероятно, мы вступаем в новую эру, где не обойтись без переосмысления способов организации многих сфер деятельности, в том числе и образования. Ожидаемые изменения должны быть связаны с пониманием того, что мы в любой момент можем оказаться в ситуации «глобального форс-мажора», причем такие ситуации могут неоднократно повторяться. Человечество не застраховано ни от новых эпидемий, ни от социально-политических кризисов, вызывающих риск «глобальной автономизации» мировой политики. Управление названными рисками непременно должно подразумевать пересмотр подходов к осуществлению учебного процесса, в том числе в области языкового образования.

С высокой долей вероятности можно предположить, что речь идет, прежде всего, о встраивании учебной деятельности в концепцию и технологию виртуальной образовательной среды. Освоение потенциала цифрового пространства применительно к учебным нуждам призвано обеспечить быстрое переключение между офлайн- и онлайн-режимами, при этом избежать потерь в качестве содержания, сохранить вариативность форм учебной работы, возможность реализации основополагающих принципов «традиционного» учебного процесса, опираясь в то же время на инновационные возможности и ресурсы онлайн-обучения. Попутно отметим, что технологические условия инновативности должны обеспечиваться именно отечественными учебными платформами, мобильными приложениями и т.п. – только так можно гарантировать информационную безопасность российской образовательной системы.

Второй ориентир трансформаций связан не только с описанными форс-мажорными обстоятельствами, но и с утвердившимся в последнее время мультипарадигмальным восприятием современной образовательной реальности, при котором сочетание антропоцентрической и социоцентрической направленности образования определяет многовекторность и вариативность образовательных траекторий, индивидуализированный выбор учащимся осваиваемых ценностей, что обеспечивает дифференцированность целей и содержания [1, 2]. Как утверждают Е.Г. Тарева и Т.Н. Бокова, это является признаком постмодернистской (постнеклассической) эры как «стиля мышления, свойственного современной эпохе» [3. С. 275]. Очевидной становится потребность в переходе к образовательной системе, обладающей *открытой архитектурой*, т.е. к такой системе, где доминирующую роль играют индивидуализация (обеспечиваемая учителем) и персонализация (определяемая самим учащимся) учебного процесса. В идеале такая система должна подразумевать гибкое и быстрое переключение между учебными форматами, предусматривать вариативность сроков освоения программы, возможность комфортного перехода в управляемый режим самообразования, смены географической локации и продолжения обучения из любого другого региона.

В данной статье мы предприняли попытку переосмыслить возможности организации учебного процесса (в области обучения иностранным языкам и языковым/лингводидактическим дисциплинам) в рамках языкового педагогического вуза с учетом как новой нестабильной жизненной реальности, так и новых постнеклассических/постмодернистских тенденций, воздействующих на систему образования. Свою задачу мы видели в том, чтобы определить направление поиска путей технологической и содержательной трансформации учебного процесса с целью повысить эффективность дистанционного онлайн-формата обучения. Для

этого нами проведена оценка интернет-платформ и ресурсов, проанализированы преимущества и недостатки онлайн-обучения иностранному языку (ИЯ) в языковом вузе, предложены способы преодоления трудностей онлайн-образования в контексте переосмысления подходов, описан опыт создания новых курсов и внедрения новой модели преподавания лингводидактики в условиях «тотального дистанта».

Проведенное нами исследование основано на анализе как собственного опыта преподавания ИЯ и лингводидактики в условиях сложной эпидемиологической и социально-политической обстановки, так и аналогичного опыта коллег из двух вузов, с которыми сотрудничает автор статьи: институтов иностранных языков Московского городского педагогического университета и Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. Результаты анализа используются нами в проектировании и обосновании авторских методических «продуктов»: новых образовательных технологий, новых элементов практического курса, новых курсов по выбору. Сопутствующим методом выступает анализ научно-методических публикаций ведущих периодических изданий в сфере дидактики и лингводидактики, описывающих возможности организации учебного процесса в области языкового образования в условиях пандемии и с учетом современных образовательных тенденций. Обобщение эмпирического и теоретического анализа выразилось в создании и обосновании методических рекомендаций.

Методология исследования

Обращаясь к обзору литературы, отметим, что кризисы 2020–2022 гг. повлияли на проблематику научных публикаций в области методики обучения ИЯ (как, впрочем, и других вопросов образования). Анализ ведущих научных журналов в нашей сфере («Язык и культура», «Иностранные языки в школе», «Вестник Томского государственного университета», «Интеграция образования» и др.) свидетельствует об увеличении внимания авторов к таким областям, как онлайн-обучение, смешанное обучение, методический потенциал социальных онлайн-сервисов, самостоятельная работа, развитие учебной автономии, развитие метакогнитивных стратегий/регулятивных учебных действий и пр. Интересно отметить, что целый ряд положений в области антропосоциодцентрических приоритетов обучения ИЯ, провозглашенных в теории еще задолго до начала кризисов двадцатых годов, усилил свою практическую значимость в форс-мажорной ситуации и в условиях дистанционного обучения.

Так, например, в русле личностно ориентированной парадигмы И.Л. Бим определила три фактора формирования целей и содержания языкового образования: общество, учитель, личность учащегося; при

этом особенно отмечалось возрастающее значение неформального/индивидуализированного образовательного пространства в становлении личности – в противовес прежнему авторитарно-информационному подходу [1]. В рамках постнеклассических/постмодернистских образовательных ориентиров данные факторы стали рассматриваться в свете стремления к максимально возможной дифференциации и индивидуализации образовательного маршрута, множественности опций выбора, многовекторности, многоуровневости и непрерывности развития социально-коммуникативной личности учащегося, учебной автономии ученика и учителя как ведущего личностно обусловленного механизма учебного (само)управления [4–7]. Цифровые ресурсы онлайн-среды подтвердили в ходе экспериментальных исследований свои возможности в индивидуализации заданий с целью формирования индивидуальных образовательных траекторий студентов [8]. Наконец, уже в период пандемии COVID-19 и преобладающего «дистанта» окончательно утверждается приоритет таких характеристик, как множественность, дискретность, децентрация, субъектность целеполагания и личностная обусловленность отбора содержания обучения ИЯ [3].

Среда языкового образования описывается, прежде всего, как информационное пространство, обладающее особой структурой (гораздо более открытой, чем «очное пространство») и собственной «методической логикой», в рамках которой уточняются/модифицируются «традиционные» методические закономерности, формы и способы организации учебного процесса, а также роли его субъектов (см.: [9]). Новые форматы, например, такие как виртуальные обучающие сообщества, тьюторство в виртуальной обучающей среде и другие [10], обеспечивают усиленную интерактивность и персонализированность образовательной системы. Эти характеристики дополнительно поддерживаются благодаря активному освоению инструментов не- и неформального образования в условиях цифрового пространства: актуализации лингвометодических возможностей социальных сетей и блогов в обучении ИЯ (в частности, при реализации личностно ориентированных продуктивных технологий обучения [11, 12]), вариативным формам рефлексии с использованием разнообразных цифровых инструментов [13] и пр. Кроме того, уже давно распространенные формы институционального онлайн-обучения (например, онлайн-курсы в системе MOOC и подобные им) теперь приобретают индивидуализированные и персонализированные черты: увеличение доли самообучения, интерактивности, наглядности, децентрализованный способ организации [14, 15].

Новейшие исследования образовательных тенденций в условиях новой реальности свидетельствуют о некотором видоизменении картины социальных ценностей обучающихся и их эмоционального воспри-

ятия онлайн-обучения. Эмпирическое исследование Т.М. Резер позволило на статистически значимом уровне установить усиление роли таких ценностей, как чувство долга и ответственности, самоконтроль, оперативность/производительность, толерантность [16]. Вместе с тем, как показывает исследование О.А. Залаты и Ю.А. Еременко, мультимедийный формат онлайн-платформы имеет большое значение для эмоционально комфортного состояния обучающегося. Линейные мультимедиа с жестко структурированной организацией демонстрируют в этом плане наихудшие показатели; наиболее же комфортными современным учащимся и студентам представляются гипермедиа и расширенные мультимедиа с нелинейной структурой, широкими возможностями взаимодействия и пр. [17].

Обобщая проанализированные исследования и собственный опыт работы, выделим несколько наиболее важных проблемных вопросов, ответы на которые будут иметь первостепенное значение для поиска способов относительно эффективной организации дистанционного обучения студентов языкового (в том числе педагогического) вуза в текущей непростой ситуации.

1. Какой должна быть оптимальная (в том числе в техническом плане) образовательная среда, позволяющая осуществить быструю и «безболезненную» преемственность очного и онлайн-обучения в условиях языкового образования?

2. На что следует опираться и как компенсировать проблемные моменты онлайн-обучения?

3. Что должно обновиться в учебном процессе в условиях онлайн-реальности? Какую роль при этом играет учебная самостоятельность студента?

Исследование и результаты

1. Поиск оптимальной цифровой образовательной среды. Начиная наш поиск с определения образовательных условий онлайн-обучения, мы считаем необходимым констатировать, что создаваемая среда должна быть спроектирована с учетом принципа интермедийности или свободного «медийного переключения» (*Medienwechsel*) [18]. Эта закономерность, сформулированная изначально для традиционных средств обучения и определяющая стратегии их сочетаемости и комбинирования (например, классических текстов и видео, основных и вспомогательных средств), в настоящее время приобретает новое значение и обуславливает потребность в абсолютной аналого-цифровой преемственности, при которой не будет нарушаться учебный процесс. Преподаватели и студенты должны иметь возможность быстро, буквально в любой момент

перейти от форм и содержания офлайн-обучения к аналогичным или альтернативным онлайн-эквивалентам. Обеспечить подобную интермедийную среду призваны специальные учебные онлайн-платформы. Опыт работы с достаточно большим количеством платформ в разных вузах, а также изучение опыта коллег в российских и германских университетах позволяют нам выделить несколько ресурсов и оценить их с точки зрения эффективности в новых образовательных реалиях.

Moodle (а также усовершенствованная версия – LMS). Наиболее часто используемая платформа, имеющая «классический» базовый набор элементов управления учебным процессом: размещение материалов, назначение заданий и сроков их выполнения, осуществление контроля с помощью тестов, а также анкеты, вики, форум и др. Вместе с тем существенным недостатком являются весьма ограниченные интерактивные возможности и неудобное управление. Описываемый ресурс относится к группе наименее комфортных для современных учащихся в соответствии с классификацией О.А. Залаты и Ю.А. Еременко, которая была упомянута ранее. Для языковых дисциплин платформа подходит в наименьшей степени, так как полноценно позволяет актуализировать только умения письменной речи, а остальные аспекты речевой коммуникации лишь в ограниченном объеме. Многие функции Moodle с меньшими трудозатратами и большим успехом реализуются на других платформах или даже в социальных сетях, например с помощью групп обучающей направленности во «ВКонтакте».

Google Classroom. Достаточно простой инструмент, в котором преподаватель может разобраться интуитивно. Технология платформы более удобна для пользователя, чем в Moodle. Поддерживает все основные функции, необходимые для организации обучения (создание групп-классов, назначение заданий, установление сроков и пр. – см. выше в Moodle). Кроме того, возможности платформы расширяются благодаря подключаемым к ней приложениям от Google (календарь с планированием учебного процесса, видеосвязь и др.). Платформа поддерживает интеграцию со всеми сервисами Google, что позволяет создать расширенный мультимедийный формат, учитывающий основные требования к обучению ИЯ (развитие всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции) и языковым дисциплинам.

Zoom / Skype / Google Meet. Данные программы очень хорошо подходят для организации видеолекций и языковых онлайн-занятий для групп разного состава. Особенно важно то, что в них присутствуют функции создания подгрупп («комнат») для организации парной и групповой работы, а также подключения интерактивной доски. Недостаток, однако, в том, что полный функционал (особенно в Zoom и Google Meet) доступен только в платной версии. Кроме того, такой тип платформ не

позволяет организовать самостоятельную работу студентов (назначать задания, осуществлять отсроченный контроль и пр.).

Microsoft Teams (MS Teams). С точки зрения организации эффективной образовательной среды в цифровом пространстве данная платформа представляет собой, пожалуй, лучший инструмент на данный момент. Ресурс объединяет в себе функционал всех перечисленных выше платформ и содержит много дополнительных функций, обеспечивающих комфортную работу; позволяет организовать занятия почти любого типа. Вместе с тем полные возможности MS Teams доступны только в том случае, если у вуза оформлена платная подписка на данный продукт. Еще одним недостатком является то, что ресурс весьма требователен к мощности компьютера.

Вызывает сожаление, что все рассмотренные платформы не являются российскими разработками и в условиях недружественной санкционной политики западноевропейских стран могут в любой момент стать недоступными, что создает угрозу безопасности и непрерывности образовательного процесса. Как свидетельствует наш опыт и опыт коллег, отечественные аналоги, такие как «Сферум», VK Teams и другие, на данный момент существенно уступают платформам, подобным MS Teams, и не обеспечивают должных функций для организации языкового образования. Думается, это критическая проблема, требующая скорейшего решения.

Наш анализ показывает, что эффективное функционирование образовательной онлайн-среды возможно на платформе, которая, с одной стороны, обеспечивает необходимую интермедийность обучения ИЯ, а с другой, поддерживает все современные интерактивные онлайн-технологии обучения. Каким же требованиям должна отвечать отечественная платформа, на основе которой возможно эффективное управление современным учебно-образовательным процессом в области языкового образования? Накопленный опыт и обобщение литературы [9, 18–20] позволяют составить список обязательных характеристик:

а) наличие интуитивно понятных (для преподавателя) инструментов разработки и администрирования курса;

б) наличие каналов письменной и (обязательно!) аудиовизуальной коммуникации учителя и учащихся;

в) возможность размещать упражнения и задания разных типов, назначать индивидуальные, парные и групповые задания;

г) возможность создавать библиотеку ресурсов (банк данных с учебными материалами);

д) наличие виртуальной интерактивной доски, т.е. пространства для совместной работы, презентации материалов и результатов учебной деятельности;

е) возможность организации взаимодействия в разных форматах;

ж) возможность организации разных видов и форм контроля, поддержка балльной системы оценивания.

Перечисленные характеристики, как видно из изложенного ранее, уже реализованы в наиболее качественных учебных платформах. Но наряду с этим современная платформа должна обеспечивать *единое образовательное медиaprостранство* для разных моделей обучения. Это значит, платформа должна поддерживать обучение ИЯ в *трех* форматах (режимах), причем позволять в любой момент без потерь переключаться между ними. Два из них – это очный и удаленный (в том числе онлайн) режимы. Все используемые материалы должны находиться в единой цифровой среде, что обеспечивает преемственность и непрерывность аудиторной и домашней (самостоятельной, дистанционной) учебной деятельности. Кроме того, данная платформа должна предусматривать еще один, совершенно новый формат обучения: *гибридный синхронизированный очно-дистанционный режим*, при котором часть студентов занимается в традиционной университетской аудитории, а другая часть присутствует на этом же занятии удаленно (например, используя платформу, установленную на домашнем компьютере) и выполняет те же задания, осуществляет те же виды работы и так же свободно взаимодействует с преподавателем и другими студентами, как и присутствующие очно обучающиеся. В настоящий момент эту задачу в полной мере не способна решить ни одна из перечисленных выше платформ, так как изначально они проектировались либо как дополнение к очной форме, либо для смешанного обучения (*blended learning*), «в котором часть познавательной деятельности учащихся проводится на уроке под руководством учителя, а часть – осуществляется в дистанционной форме» [19. С. 92]. То есть в большинстве случаев они ориентированы на дистанционный формат, дополняющий очные формы занятия, но не предназначены для полной компенсации аудиторной работы.

Таким образом, перспективой проектирования оптимальной цифровой образовательной среды языкового вуза следует считать создание инновационной платформы, способной одинаково эффективно поддерживать три указанных режима обучения.

2. Поиск путей оптимизации учебного процесса в условиях онлайн-обучения. Описывая возможности совершенствования дистанционного учебного процесса в языковом вузе с использованием цифровых онлайн-технологий, мы рассмотрим, во-первых, обнаружившиеся в практике преподавания преимущества онлайн-обучения, во-вторых, выявим трудности и проблемные стороны, наконец, предложим некоторые рекомендации (опираясь на опыт преподавания практического курса ИЯ и теоретических дисциплин в новых условиях), которые могут помочь в определенной степени преодолеть возникающие трудности.

Итак, к преимуществам онлайн-обучения отнесем следующие:

а) Посещаемость занятий существенно возрастает по сравнению с очным форматом. Мы фиксируем прирост присутствующих студентов в среднем на 15–25% на теоретических дисциплинах; посещаемость занятий по практике речи достигает 100%;

б) Экономия времени на дорогу позволяет изыскать дополнительные временные ресурсы для выполнения более сложных/творческих заданий и самостоятельной работы (однако, одновременно вызывает постепенное угасание навыков эффективного тайм-менеджмента из-за большей расслабленности, домашней обстановки и пр.);

в) Резко возрастают возможности использования мультимедийных/интерактивных средств обучения ИЯ. Это большое преимущество для вузов со слабым техническим оснащением аудиторий. Однако даже при хорошем оснащении настройка и подключение необходимых средств в учебной аудитории занимают, как правило, больше времени, чем в онлайн-режиме;

г) Дистанционный режим обеспечивает выгодное сочетание индивидуального обучения (студент находится один в комнате) с коллективной работой в виртуальном классе. При правильной организации это позволяет одновременно использовать все преимущества коллективных форм работы (фронтальной, групповой, парной) и индивидуальной (при выполнении заданий студенту проще сосредоточиться, аудиторная обстановка его не отвлекает).

Обратимся к трудностям рассматриваемого режима. Онлайн-обучение позволяет обеспечить самостоятельную работу студентов, удаленные лекции и семинары. Организация практического курса иностранного языка в дистанционном формате более проблематична, если, конечно, речь идет о профессиональной подготовке языковых специалистов. Есть целый ряд недостатков, влияющих на качество такой подготовки. Приведем примеры самых очевидных минусов. Первый из них – постановка произношения. Опыт работы позволяет однозначно констатировать: невозможно поставить профессиональное произношение при использовании аудиоканала онлайн-платформ (если, конечно, у преподавателя не установлен профессиональный звук, а студенты не используют профессиональные микрофоны, что в любом случае представляется маловероятным). Например, в немецком языке не терпят скайпа такие фонетические явления, как полузвонкость согласных, твердый приступ, лабиализация некоторых гласных и особенно – ряда согласных и пр. Произношение в английском и французском языках имеет еще больше нюансов, требующих очного присутствия.

В связи с этим позволим себе дать совет преподавателям языка из собственного опыта работы. В условиях, когда дистант неизбежен, лучше не использовать встроенные или внешние электретьные микро-

фоны. Рекомендуется воспользоваться внешним конденсаторным петличным микрофоном, что позволит в какой-то степени оптимизировать демонстрацию произносительных особенностей.

Второй проблемный момент заключается в том, что весьма затруднительно контролировать внимание обучающихся. На сегодняшний день уже всем педагогам знакома картина: преподаватель сидит перед экраном компьютера, а на экране только его (преподавателя) изображение и множество черных квадратиков, символизирующих студентов. При этом не всегда представляется возможным требовать от студентов включать камеры, так как пропускные возможности интернет-канала могут не справиться с резко возросшим объемом видеoinформации. Очевидно, что в таких условиях утрачивается и эмоциональная взаимосвязь с аудиторией. В качестве возможных решений предлагаем следующие: каждые 10–15 минут необходимо задавать краткие вопросы, требующие всеобщей краткой реакции; желательно периодически использовать «быстрые» упражнения, выполняемые по цепочке; также зарекомендовало себя начисление баллов за речевую активность (например, за каждое выступление длительностью не менее 0,5 мин), дополняемое обязательными вопросами выступающему со стороны других студентов.

Еще одна проблема заключается в организации количественного контроля. Дистанционный режим продемонстрировал, что большинство традиционных форм контроля (тесты, устные и письменные сообщения по теме, ответы на теоретические вопросы на зачете или экзамене) существенно теряют в эффективности. Дополнительные технические возможности сводят на нет объективность проверки «сухих» знаний фактов, даже если включена камера. И это подводит нас к проблеме переосмысления путей организации учебного процесса.

Выделим несколько направлений для преобразования учебного процесса, требующих переосмысления в новых условиях обучения. Особо подчеркнем, что это пока еще открытые для обсуждения и размышления проблемы.

1. Уменьшение доли формально-количественных ответов и перенос акцентов на виды работ, требующих активизации универсальных мыслительных действий, критического и креативного мышления в рамках проблемных заданий (анализ и синтез, доказательство и рассуждение, способность к самостоятельным решениям/выводам и пр.). Например, можно использовать не «традиционный» пересказ художественного текста, а предложить студенту подготовить рекомендации для экранизации данного произведения или же оценить возможности его публикации в том или ином журнале/сборнике с учетом приоритетов данного издания, а также осуществить обоснованный отбор других произведений, с которыми оно должно быть опубликовано. Таким образом, мы уходим

от механического воспроизведения текста, превращая задание в проблемную ситуацию, содержащую также и социокультурный компонент. На теоретическом экзамене по лингвистической дисциплине необходимо ориентировать студента не на пересказ теории из учебника, а на анализ текста, вычленение тех или иных языковых и стилистических приемов, обоснование их использования и критическую оценку их уместности, а также обоснование собственных авторских предложений.

2. В письменных высказываниях, которые в условиях онлайн-обучения могут размещаться в среде Web 2.0, должна быть увеличена степень интерактивности, что подразумевает обязательность прочтения и комментирования письменной работы другими студентами. Помимо этого, возможность создания письменных отзывов (комментарии, рецензии, вопросы, советы и пр.) на разнообразные аутентичные интерактивные интернет-публикации позволяет в значительной степени дифференцировать обучение письменной онлайн-речи.

3. Следует внедрять технологию управляемой организации самостоятельной работы, в том числе с подключением информального (т.е. повседневного) контекста. На данном положении мы остановимся более подробно ниже.

4. Требуется разработка нового поколения учебных курсов, а также модификация существующих с учетом обучающего потенциала ресурсов Web 2.0. Необходимо усилить использование возможностей управления самостоятельной работой обучающихся посредством данных ресурсов. Этот пункт мы также рассмотрим подробнее.

В целом становится очевидно, что трансформация учебного процесса в онлайн-среде предполагает существенную опору на универсальные учебные действия студента. Методика организации очного обучения, в котором «знаниевая» составляющая, к сожалению, до сих пор играла ведущую роль (что выражалось в большинстве случаев в механическом запоминании фактов и их репродукции), не оправдала себя как основа для формирования должного уровня критического и креативного мышления. Перспективой исследования видится преобразование содержания обучения, ориентированного на активизацию набора универсальных мыслительных операций в рамках языкового образования, создающего условия для дифференциации обучения, самоопределения и самоактуализации студента как автономного субъекта образования.

3. Поиск возможностей усиления учебной самостоятельности студентов в новых учебных условиях. Один из главных выводов, сделанных нами в предыдущем пункте, заключается в необходимости опоры на системно организованную самостоятельную работу студентов в онлайн- и офлайн-пространстве. Осмелимся предположить, что успех дистанционного обучения в значительной степени зависит от степени

развития учебной самостоятельности (автономии) обучающегося. Проблеме развития данного качества уже посвящено так много отечественных и зарубежных работ, что лишь простое перечисление основных из них может занять существенное место текста статьи. Важно, что современные непростые условия, значительные практические трудности в организации эффективного обучения не оставляют более ни малейшего сомнения не только в жизненной необходимости развития этого качества у студентов, но и в том, что каждый вид учебной языковой деятельности в вузе должен опираться на такие образовательные технологии (или модели построения обучения), которые индивидуализируют развитие автономии применительно именно к данному виду учебной деятельности. В своей преподавательской практике мы исследовали и внедрили ряд технологических решений, связанных с обеспечением автономии в рамках «традиционных» практических курсов ИЯ; разработанных новых курсов, связанных с иноязычными медиатехнологиями; теоретических дисциплин; организованной самостоятельной работы студентов. Продемонстрируем несколько примеров, показывающих дифференцированные возможности автономизации обучения в упомянутых видах учебной деятельности и иллюстрирующих некоторые из названных в предыдущем пункте направлений модификации учебного процесса.

3.1. Управление повседневной иноязычной деятельностью студента. Управляемая организация самостоятельной работы обучающихся в пространстве повседневной жизнедеятельности осуществляется на основе разработанной нами и используемой уже на протяжении нескольких лет «карты» планирования индивидуальной работы студента, которая построена в соответствии с четырьмя видами коммуникативной деятельности, выделяемых в CEFR [21]. Итак, студенту предлагаются речевые ориентиры для выбора в областях рецепции, продукции, интеракции, медиации (табл. 1). Из этих ориентиров он должен выбрать 3–4 (или предложить свои), на которых он сосредоточится в ближайший месяц. В рамках избранного ориентира студент конкретизирует вид деятельности. Например, выбирая ориентир *Videopodcasts*, студент уточняет, какой именно блог он будет смотреть в ближайший месяц и какое минимальное количество выпусков он планирует изучить („*Videoblog über das Leben in Deutschland, mindestens 3 Serien: <https://...>*“). Наконец, конкретизируется цель: студент поясняет, почему выбрал именно такой вид деятельности, какие индивидуальные цели он при этом преследует: „*Die deutschen Großstädte besser kennenlernen; das Material im landeskundlichen Projekt benutzen*“. По окончании каждого месяца студенты заполняют рефлексивную карту/таблицу (табл. 2) и планируют свою иноязычную повседневную деятельность на следующий месяц, при этом необходимо изменить как минимум два вида деятельности. В конце семестра студенты готовят отчетные презентации.

3.2. Организация самостоятельного чтения на иностранном языке с использованием социальных сетей. Следующий вид учебной деятельности, который мы рассмотрим, представляет собой самостоятельную работу с аутентичными художественными произведениями в рамках практического курса иностранного (немецкого) языка. При организации индивидуального чтения аутентичной немецкоязычной литературы мы используем ресурсы Web 2.0 (а именно социальную сеть «ВКонтакте»). Как правило, индивидуальное чтение (если такой аспект присутствует в практическом курсе ИЯ) полностью отдается на «откуп» студентам и лишь в конце семестра заслушиваются доклады или пишутся сочинения по прочитанной книге. Такая организация работы не очень эффективна, так как в этом случае книга часто читается в самый последний момент, иногда в переводе на русский язык и в кратком изложении, а доклад с сочинением скачиваются из Интернета. Мы предлагаем студентам вести «литературные блоги», что прекрасно совместимо с режимом онлайн-обучения.

Такая форма работы позволяет: а) преподавателю – постоянно мониторить объем прочитанного студентами и качество работы с текстом, регулярно получать от студентов обратную связь; б) студентам – планировать недельный объем читаемого, читать активно, критически, учиться обсуждать прочитанное в режиме онлайн-интеракции; в) всем участникам учебного процесса – повысить интерес к подобной творческой работе за счет разнообразных возможностей социальной сети.

Таблица 1

Карта целеполагания и планирования повседневной иноязычной деятельности¹

	Tätigkeitsbereiche	Meine Auswahl	Mein konkretisiertes Lernziel
REZEPTION	Filme		
	Videopodcasts	<i>Videoblog über das Leben in Deutschland, mindestens 3 Serien: https://...</i>	<i>Die deutschen Großstädte besser kennen-lernen; das Material im landeskundlichen Projekt benutzen. Frist: bis ...</i>
	TV-Nachrichten		
	Artikel aus Jugendzeitschriften		
	Literatur		
	Zeitungen		
	...		
	...		

¹ Курсивом выделены примеры заполнения таблицы со стороны обучающегося.

	Tätigkeitsbereiche	Meine Auswahl	Mein konkretisiertes Lernziel
PRODUKTION	Weblogs		
	Kommentare	<i>https://www.instagram.com</i>	<i>Die Fotos des deutschen Lieb- lingssängers kommentieren, viel- leicht eine Antwort bekommen. Frist: bis ...</i>
	Podcasts		
	...		
	...		
INTERAKTION	Messengers	<i>WhatsApp</i>	<i>Mit meinem deutschen Bekannten jedes Wochenende kommunizie- ren, umgangs-sprachliche Wen- dungen notieren, diese bei den Antworten in der Schule benutzen. Frist: den ganzen Monat lang</i>
	Soziale Netzwerke		
	Foren		
	...		
	...		
MEDIATION	Alltägliche Texte übersetzen		
	Orientierungshilfe (z. B. für einen deutschsprachigen Touristen) geben		
	<i>Mein Ziel</i>	<i>Die Hauptideen aus den ausgewählten Videopo- dcasts zusammenfassen</i>	<i>Diese Zusammenfassung in mei- ner Projektarbeit benutzen. Frist: ...</i>
	...		
	...		

Таблица 2

**Рефлексивная карта повседневного самообучения
иностранному (немецкому) языку**

Meine Aktivitäten	Sprachmaterial/ Informationen	Selbstbewertung	Meine Kommen- tare
1. Woche _____			
2. Woche _____			
3. Woche _____			
4. Woche _____			
Zusätzlich: _____			

Представим краткий алгоритм действий преподавателя и студентов:

1. В социальной сети создается закрытая группа «Литературные блоги». Закрытый доступ означает, что участники добавляются по приглашению или утверждению модератора. Такой тип доступа необходим, так как в группе будет размещен авторский контент студентов. Однако студенты могут добавлять пользователей по своему усмотрению.

2. В группе размещается подробная инструкция; поле «Обсуждения» служит для студенческих блогов, «стена» – для разных записей, постов, интересных идей; в группе открыта возможность добавления фото, аудио и видео. Это позволяет работать с дополнительными интересными материалами: интервью, экранизациями книг и пр.

3. Студенты выбирают книгу для чтения, создают свой блог, размещают аннотацию и делятся своими ожиданиями от чтения этой книги.

4. Каждую неделю (или каждые две недели) студенты размещают запись в блоге, в которой кратко обобщают прочитанное, выражают свое мнение, интерпретируют наиболее интересные фрагменты, читают записи сокурсников и оставляют комментарии. Общие требования к еженедельным записям указаны в инструкции. На стене сообщества студенты могут разместить интересные фрагменты из прочитанного, полезные фразы, связанные с их книгой, аудио- и видеоматериалы.

5. Преподаватель оценивает недельную работу студентов на основе критериев, размещенных в поле «Недельное резюме». Также он может оставлять комментарии в блогах.

Пример оформления лицевой страницы группы и размещения инструкции на стене представлен на рис. 1, 2.

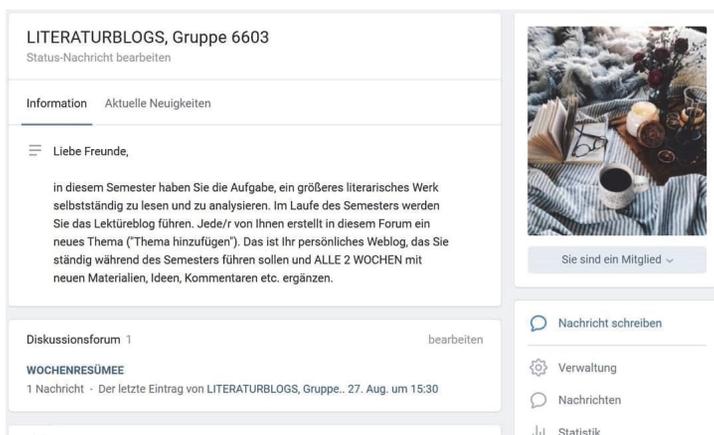


Рис. 1. Лицевая страница группы с приветствием и полем «Обсуждения»



Рис. 2. Начало инструкции для студентов, размещаемой на «стене» группы

3.3. Создание курсов по выбору на платформах современных социальных сетей. Продолжая говорить о потенциале ресурсов Web 2.0, используемом для автономизации и дифференциации учебного процесса, а также для обеспечения самоактуализации студентов в профессиональном и языковом плане, представим наш авторский курс по выбору *TikTALK*.

Данный курс ориентирован на изучение лингводидактического потенциала «новых» аудиовизуальных соцсетей. Он дает представление о том, как в учебном процессе с учетом возрастных особенностей и содержания обучения можно использовать аутентичные материалы наиболее популярных социальных сетей (TikTok, видеохостинга YouTube и пр.).

Последовательность работы (с каждой из названных соцсетей) включает в себя следующие этапы:

1. Анализ технического (мультимедийного) и дискурсивного потенциала социальной сети с точки зрения психолого-педагогических особенностей возрастной группы, содержания обучения ИЯ в соответствующих классах и информационной безопасности.

2. Обоснование отбора постов определенного жанра и разработка к ним заданий для определенного класса (работа в проектных мини-группах).

3. Защита авторской методической разработки (обоснование выбора данного поста, формата/режима работы, системы упражнений и т.п.) перед другими группами; ответы на вопросы, взаимооценивание.

4. Самостоятельная подготовка обучающихся постов на ИЯ и заданий к ним; их презентация в группе, обсуждение, взаимооценивание.

Курс ведется полностью на иностранном (немецком) языке и способствует развитию методического мышления: студенты осознают дидактические и методические возможности актуальных мультимедийных

и интерактивных материалов в современном медиапространстве, учатся работать с ними с точки зрения обучения ИЯ; при этом каждый студент производит свой самостоятельный иноязычный методический «продукт». В настоящее время данный курс по выбору проходит апробацию в институтах иностранных языков Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина и Московского городского педагогического университета. Результаты апробации будут опубликованы нами в последующих статьях.

3.4. Новая модель преподавания курса методики. Обратимся к теоретическим иноязычным профессиональным дисциплинам, в частности к методике обучения иностранным языкам.

Дистанционный формат обучения продемонстрировал неэффективность традиционного чтения лекций: отсутствует эмоциональный контакт с аудиторией, из-за этого затруднено взаимодействие. Кроме того, уже в «допандемийное» время стало приходить понимание того, что лекция как форма организации учебного процесса в вузе устаревает. Имеющиеся в распоряжении студентов и преподавателей современные мультимедийные и интерактивные онлайн-ресурсы (материалы и инструменты) позволяют гораздо эффективнее с точки зрения современной образовательной среды организовать передачу научных знаний и рациональнее использовать учебное время.

В своей практике мы апробировали новую модель организации теоретического блока курса и на основе нашего опыта предлагаем ввести понятие *«Научно-образовательный видеоблог (интерактивный блог) преподавателя»*. Данный блог представляет собой либо банк видеолекций, заранее записанных преподавателем (самостоятельно или в университетской студии), либо банк мультимедийных лекций, которые сопровождаются интерактивными заданиями. В первом случае лекции представляют собой традиционные видеоподкасты, загружаемые на видеоплатформу (например, YouTube) или размещаемые в личном кабинете преподавателя (университетский сайт). Во втором случае требуется наличие специальной учебной платформы (например, MS Teams), где, наряду с видеофайлами, будут размещены сопровождающие их интерактивные задания, созданные на той же учебной платформе или с использованием внешних ресурсов (например, LearningApps).

Такой формат подачи материала имеет ряд преимуществ. Во-первых, студенты самостоятельно планируют время, в которое им удобнее изучить теоретический материал, а также какое количество времени потратить на каждую лекцию (которую можно поставить на паузу, вернуться назад, воспроизвести в более медленном темпе с автоматическими субтитрами и пр.). Во-вторых, видео(интерактивная) лекция, как правило, более качественна с точки зрения подачи содержания и структурирования. Опираясь на собственный опыт, мы объясняем это тем, что

преподаватель гораздо тщательнее готовится к видеозаписи, чем к традиционному «текущему» занятию, скрупулезнее продумывает текст и презентацию. Технические возможности презентации в видеозаписи также более широкие, чем в аудиторном режиме. Видеоинтерактивный формат, несомненно, более удачен, чем текстовый. В письменном тексте невозможен эмоциональный контакт с преподавателем (мы не видим его мимики, не слышим интонаций); при устном комментировании материала спикер обладает гораздо большим набором средств привлечения внимания и пробуждения интереса (например, посредством уместной шутки, проведения аналогии с житейским и даже личным опытом и т.п.). Нельзя также забывать, что современному молодому поколению гораздо проще воспринимать аудиовизуальный контент, чем длинные тексты.

Итак, теоретический материал в форме аудиовизуального интерактивного контента предлагается для самостоятельного изучения студентами. Во время лекционных занятий (стоящих в учебном расписании) проводятся проблемные дискуссии по ключевым вопросам лекции, а также – и это мы считаем очень важным – в форме проблемной беседы студентов с преподавателем происходит конкретизация основных положений лекции (например, дидактических и методических принципов обучения ИЯ) применительно к разным условиям обучения: в школе, лингвистическом центре, на индивидуальных занятиях и пр. Во время семинарских занятий осуществляется анализ практического материала (в том числе записей реальных уроков в разных условиях: разные типы школ, лингвистические центры). Учебная самостоятельность здесь проявляется в том, что студенты готовят и защищают презентации авторских уроков ИЯ, предназначенных для реализации в разных условиях (например, одна студенческая микрогруппа выбирает урок для общеобразовательной школы, вторая представляет занятие по той же теме для лингвистического центра, третья – для формата частного занятия и т.п.), происходит обсуждение каждой презентации. Помимо этого, студенты также могут продемонстрировать видеозаписи собственных реальных уроков (например, во время педагогической практики). Все названные формы организации семинарского занятия хорошо сочетаются с дистанционным режимом обучения и предполагают значительную долю самостоятельного методического поиска и дальнейшей защиты своих методических решений.

Заключение

В настоящей статье были изучены возможности повышения эффективности обучения студентов языкового (педагогического) вуза в новых условиях цифровой образовательной среды, а также описан ряд апробированных решений. В своем исследовательском эмпирически

ориентированном поиске мы опирались на два фактора: а) форс-мажорный фактор сложившейся кризисной ситуации (и, как результат, усиление роли дистанционного обучения); б) фактор перехода к постнеклассической образовательной системе с «открытой архитектурой», опирающейся на персонализацию и учебную автономию. При этом, как отмечалось, фактор «а» послужил своего рода катализатором для более стремительного воплощения в практику фактора «б». В ходе поискового исследования были достигнуты результаты, эмпирически подтвердившие свою эффективность, но также обнаружены и проблемные вопросы, ответы на которые еще предстоит дать в ходе дальнейших изысканий.

1. В качестве оптимальной цифровой среды, обеспечивающей онлайн-обучение в новых условиях, должна выступать учебная платформа, поддерживающая переключение между тремя режимами: очным, дистанционным, гибридным/синхронизированным. На сегодняшний день разработка такой платформы относится к перспективам цифрового языкового образования.

2. Учебный процесс в онлайн-среде требует применения особых способов и форм организации обучения. «Традиционный» формат организации работы с содержанием практического курса ИЯ и теоретических дисциплин обнаруживает неэффективность в условиях дистанционного обучения. Перспективой является преобразование процессуального компонента содержания обучения (прежде всего, системы заданий, регулирующих учебные действия студента) таким образом, чтобы акцент переносился со «знаниевой» составляющей на развитие универсальных мыслительных действий, чтобы находилось место для дифференцированных возможностей самоактуализации студента.

3. Нами были сделаны первые шаги, направленные на развитие учебной самостоятельности студентов и обеспечение необходимой дифференциации и персонализации онлайн-обучения. Для этого мы:

а) использовали технологию управления повседневной иноязычной деятельностью студента на основе «карт» целеполагания, планирования и рефлексии повседневной иноязычной деятельности;

б) дополнили практический курс ИЯ некоторыми аспектами, обеспечивающими индивидуализацию обучения за счет возможностей ресурсов Web 2.0 (в частности, внедрили в практику индивидуальные литературные блоги студентов, разработали курс по выбору, ориентированный на изучение лингводидактического потенциала «новых» аудиовизуальных соцсетей и разработку индивидуального иноязычного методически значимого продукта «блогосферы»);

в) внедрили новую модель преподавания курса методики обучения ИЯ, где самостоятельная работа с теорией опирается на аудиовизуальные и интерактивные материалы, а практическая подготовка происходит

на основе проблемно ориентированных заданий, дискуссии, презентации и защите авторских методических решений студентов.

В перспективе описанный опыт может быть использован для разработки других подобных модификаций как практических, так и теоретических курсов.

Список источников

1. **Бим И.Л., Садова Л.В.** Культурное пространство и новое содержание образования: размышления о взаимодействии факторов и механизмов. М. : ЦСОТ, 2014. 140 с.
2. **Тарева Е.Г.** Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания // Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности. М. : НЕОЛИТ, 2017. С. 17–44.
3. **Тарева Е.Г.** Языковое образование в эпоху постмодернизма: кризис системности или новая системность? // Язык и культура. 2021. № 53. С. 270–289. doi: 10.17223/19996195/53/17
4. **Становление** постнеклассического педагогического образования / О.Г. Хмелева, Г.А. Андреева, И.Ю. Махова, Т.В. Богуцкая [и др.] ; под ред. А.А. Веряева. Барнаул : БГПУ, 2007. 187 с.
5. **Бокова Т.Н., Морозова В.И.** Влияние идей постмодернизма на высшее образование в России // Проблемы высшего образования и современные тенденции социогуманитарного знания (VIII Арсентьевские чтения) : сб. материалов Всерос. науч. конф. с междунар. участием. Чебоксары, 2020. С. 27–31.
6. **Постмодернизм** как доминанта развития системы образования в США и России / Т.Н. Бокова, В.Г. Малахова, Е.Г. Тарева, А.А. Колесников [и др.]. М. : Языки Народов Мира, 2020. 224 с.
7. **Gavrilyuk O.A., Tareva E.G., Lakhno A.V.** Investigating the association between university teachers' professional autonomy and their innovation performance // Pedagogika. 2019. Vol. 133, № 1. P. 128–148. doi: 10.15823/p.2019.133.7
8. **Краснопеева Т.О., Шевченко А.И., Гураль С.К.** Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в информационной образовательной среде // Язык и культура. 2020. № 51. С. 153–176. doi: 10.17223/19996195/51/8
9. **Лесин С.М., Махотин Д.А., Михайлов В.Ю.** Дистанционное обучение в школе: Ключевые понятия и проблемы // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 5–14.
10. **Назаренко А.Л.** Создание «виртуального обучающегося сообщества» как эффективная стратегия тьюторской поддержки дистанционного онлайн-обучения (опыт применения в курсе the world of Britain) // Иностранные языки в школе. 2021. № 9. С. 49–56.
11. **Нестерова Н.Г., Туманова Д.А.** Лингвометодические возможности социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному // Язык и культура. 2021. № 54. С. 262–282. doi: 10.17223/19996195/54/15
12. **Сысоев П.В.** Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 15–28.
13. **Титова С.В., Барина К.В.** Рефлексия в онлайн-обучении иностранным языкам в школе: подходы, способы, механизмы реализации // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 29–37.
14. **Куновски М.Н., Диневич И.А., Майерс Г.Н.** Новый взгляд на использование массовых открытых онлайн-курсов в обучении русскому языку как иностранному // Язык и культура. 2021. № 54. С. 224–242. doi: 10.17223/19996195/54/13
15. **Краснощекова Г.А., Лозовой А.Ю., Трач А.С.** Методические основы разработки и реализация онлайн-курса «Business writing and e-mailing» в рамках формирования

- цифровой образовательной среды университета // Язык и культура. 2021. № 54. С. 190–202. doi: 10.17223/19996195/54/11
16. **Rezer T.M.** Social Values of Students in Conditions of Digitalization of Education and COVID-19 // *Integration of Education*. 2021. Vol. 25, № 2 (103). P. 226–243. doi: 10.15507/1991-9468.103.025.202102.226-243
 17. **Залата О.А., Еременко Ю.А.** Оценка восприятия образовательного контента на различных уровнях мультимедиа // *Интеграция образования*. 2020. Т. 24, № 4 (101). С. 678–691. doi: 10.15507/1991-9468.101.024.202004.678-691
 18. **Frederking V., Krommer A., Maiwald K.** *Mediendidaktik Deutsch: Eine Einführung*. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2018. 415 S.
 19. *Дистанционное обучение в профильной школе* / Е.С. Полат, А.Е. Петров, М.А. Тараринова [и др.] / под ред. Е.С. Полат. М. : Академия, 2009. 208 с.
 20. **Roche J.** *Handbuch Mediendidaktik: Fremdsprachen*. Ismaning : Hueber, 2008. 176 S.
 21. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment**. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg : Council of Europe, 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 20.12.2021).

References

1. Bim I.L., Sadomova L.V. (2014) *Kul'turnoye prostranstvo i novoye sodержaniye obrazovaniya: razmyshleniya o vzaimodeystvii faktorov i mekhanizmov: monografiya* [Cultural space and new content of education: reflections on the interaction of factors and mechanisms: a monograph]. M.: TsSOT. 140 p.
2. Tareva E.G. (2017) *Mezhkul'turnyy podkhod v paradigmal'noy sisteme sovremennogo sotsiogumanitarnogo znaniya* [Intercultural approach in the paradigm system of modern socio-humanitarian knowledge]. *Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: Chelovek i novyye sotsiogumanitarnyye tsennosti: Kollektivnaya monografiya*. M.: NEOLIT. pp. 17–44.
3. Tareva E.G. (2021) *Yazykovoye obrazovaniye v epokhu postmodernizma: krizis sistemnosti ili novaya sistemnost'?* [Language education in the postmodernism era: system crisis or new systematicity?]. *Yazyk i kul'tura*. 53. pp. 270–289. doi: 10.17223/19996195/53/17
4. Veryayev A.A. (ed.) (2007) *Stanovleniye postneklassicheskogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Formation of post-non-classical pedagogical education]. Monograph. Barnaul: BSPU. 187 p.
5. Bokova T.N., Morozova V.I. (2020) *Vliyaniye idey postmodernizma na vyssheye obrazovaniye v Rossii* [The influence of postmodern ideas on higher education in Russia]. *V sbornike: Problemy vysshego obrazovaniya i sovremennyye tendentsii sotsiogumanitarnogo znaniya (VIII Arsent'yevskiy chteniye) Sbornik materialov Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem*. pp. 27–31.
6. Bokova T.N., Malakhova V.G., Tareva E.G., Kolesnikov A.A., Gavriluk O.A., Morozova V.I. (2020) *Postmodernizm kak dominanta razvitiya sistemy obrazovaniya v SSA i Rossii* [Postmodernism as a dominant in the development of the education system in the USA and Russia]. Monograph. M.: Yazyki Narodov Mira. 224 p.
7. Gavriluk O.A., Tareva E.G., Lakhno A.V. (2019) *Investigating the association between university teachers' professional autonomy and their innovation performance*. *Pedagogika*. 133 (1). pp. 128–148. doi: 10.15823/p.2019.133.7
8. Krasnopeyeva T.O., Shevchenko A.I., Gural' S.K. (2020) *Proyektirovaniye individual'nykh obrazovatel'nykh trayektoriy v informatsionnoy obrazovatel'noy srede* [Design of individual educational trajectories in the information educational environment]. *Yazyk i kul'tura*. 51. pp. 153–176. doi: 10.17223/19996195/51/8

9. Lesin S.M., Makhotin D.A., Mikhaylov V.Yu. (2020) Distsionnoye obucheniye v shkole: Klyuchevyye ponyatiya i problemy [Distance learning at school: Key concepts and problems]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 9. pp. 5–14.
10. Nazarenko A.L. (2021) Sozdaniye ‘virtual’nogo obuchayushchegosya soobshchestva’ kak effektivnaya strategiya t’yutorskoy podderzhki distsiionnogo onlayn-obucheniya (opyt primeneniya v kurse the world of Britain) [Creation of a virtual learning community as an effective strategy for tutoring support of online learning (experience of application in the course ‘The World of Britain’)]. 9. pp. 49–56.
11. Nesterova N.G., Tumanova D.A. (2021) Lingvometodicheskiye vozmozhnosti sotsial’nykh setey v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [Linguistic and methodological abilities of social networks in teaching Russian as a foreign language]. *Yazyk i kul’tura*. 54. pp. 262–282. doi: 10.17223/19996195/54/15
12. Sysoyev P.V. (2020) Organizatsiya proyektnoy deyatel’nosti obuchayushchikhsya na osnove sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy i upravleniye proyektami [Organization of project activities of students on the basis of modern information and communication technologies and project management]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 9. pp. 15–28.
13. Titova S.V., Barinova K.V. (2020) Refleksiya v onlayn-obuchenii inostrannym yazykam v shkole: podkhody, sposoby, mekhanizmy realizatsii [Reflection in online teaching of foreign languages at school: approaches, methods, mechanisms of implementation]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 9. pp. 29–37.
14. Kunovski M.N., Dinevich I.A., Mayers G.N. (2021) Novyy vzglyad na ispol’zovaniye massovykh otkrytykh onlayn-kursov v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [A new look at the use of massive open online courses in teaching Russian as a foreign language]. *Yazyk i kul’tura*. 54. pp. 224–242. doi: 10.17223/19996195/54/13
15. Krasnoshchekova G.A., Lozovoy A.Yu., Trach A.S. (2021) Metodicheskiye osnovy razrabotki i realizatsiya onlayn-kursa ‘Business writing and e-mailing’ v ramkakh formirovaniya tsifrovoy obrazovatel’noy sredy universiteta [Methodological basis for development and implementation of Business Writing and E-Mailing online course as part of formation of digital educational environment of university]. *Yazyk i kul’tura*. 54. pp. 190–202. doi: 10.17223/19996195/54/11
16. Rezer T.M. (2021) Social Values of Students in Conditions of Digitalization of Education and COVID-19. *Integration of Education*. Vol. 25. 2 (103). pp. 226–243. doi: 10.15507/1991-9468.103.025.202102.226-243
17. Zalata O.A., Yeremenko Yu.A. (2020) Otsenka vospriyatiya obrazovatel’nogo kontenta na razlichnykh urovnyakh multimedii [Assessment of the perception of educational content at various levels of multimedia]. *Integration of Education*. Vol. 24. 4 (101). pp. 678–691. doi:10.15507/1991-9468.101.024.202004.678-691
18. Frederking V., Krommer A., Maiwald K. (2018) *Mediendidaktik Deutsch: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 415 p.
19. Polat E.S., Bukharkina M.J., Petrov A.E., Butenkova E.V., Ladyzhenskaya N.V., Tatarinova M.A., Vladimirova L.P. (2009) Distsionnoye obucheniye v profil’noy shkole [Distance learning in a specialized high school]. M.: Academia. 208 p.
20. Roche J. (2008) *Handbuch Mediendidaktik: Fremdsprachen*. Ismaning: Hueber. 176 p.
21. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (2020) Strasbourg: Council of Europe. Mode of access: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (Accessed: 20.12.2021).

Информация об авторе:

Колесников А.А. – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры германистики и лингводидактики Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: kolesnikow@list.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Kolesnikov A.A., D.Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of German Studies and Linguistic Didactics, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: kolesnikow@list.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.12.2023; принята к публикации 28.02.2024

Received 27.12.2023; accepted for publication 28.02.2024

Научная статья
УДК 372.881.161.1
doi: 10.17223/19996195/65/9

Академическое письмо в Республике Корея и проблемы обучения

Наталья Ивановна Колесникова¹, Дарья Сергеевна Невоструева²

¹ Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия,
nkolesnikova@mail.ru

² Новосибирский государственный национальный исследовательский университет,
Новосибирск, Россия, *d.nevostruyeva@g.nsu.ru*

Аннотация. Большинство исследований, посвященных обучению академическому письму иностранных студентов из Азии, обычно рассматривают трудности в работе с китайскими и японскими студентами, и значительно реже представлены исследования, решающие методические проблемы формирования академической грамотности и обучения академическому письму корейских студентов.

Подчеркнуто статусное различие между академической грамотностью и академическим письмом. Академическая грамотность определена как способность обретать, оценивать и распространять новые знания с использованием различных коммуникативных средств и техник. В структуру академической грамотности включаются коммуникативный, когнитивный и регуляторно-поведенческий компоненты, каждый из которых обеспечивает получение определенных знаний и формирование конкретного набора компетенций и навыков. Академическое письмо рассматривается как *ядро академической грамотности*, способности высшего порядка, предполагающей создание новых знаний.

Проведен аналитический обзор проблем преподавания академического письма в корейском образовании на основе работ корейских исследователей (Тан Нана, Хан Ёнхи, Ли Гымхи, Ким Сохё, Чон Даын, Пак Ынсон, Пак Мисок и Бан Хёнхи, Чхве Чжухи). Выделена основная тематика работ: анализ языковых особенностей и ошибок студентов, изучающих корейский язык, анализ жанровых особенностей дипломных работ и диссертаций иностранных учащихся, анализ их деятельности в процессе написания диссертаций. Отмечено, что все работы посвящены изучению жанровой системы исключительно корейского языка без сравнения с жанрами на других иностранных языках, востребованных при обучении письменной академической речи на высшей ступени образования.

Представлена краткая история становления академического письма в Республике Корея. Сделан вывод, что понимание многих сложных институциональных, политических и индивидуальных факторов, оказывающих влияние на студентов, пишущих академические тексты на иностранном языке, имеет решающее значение для эффективного обучения академическому письму в Корее.

Описаны традиционные модели корейского письма в представлении зарубежных англоязычных исследователей и исследователей из Кореи. Сравнение таких жанров корейского академического письма, как тезисы, доклад, аннотация, рецензия и реферат, с аналогичными жанрами англоязычного и русскоязычного академического дискурса позволило выявить определенные различия в трактовке этих терминов, приводящей к языковой интерференции. Сходство же видится в том, что академическое письмо на русском и корейском языках в идеале должно

иметь логически простую структурную организацию жанра без излишнего повествования.

Анализ работ по академическому письму в Азиатском регионе и сравнение результатов с нашими собственными выводами и наблюдениями позволяет сделать вывод, что создание логичного и хорошо аргументированного текста происходит в процессе следования универсальной логике, а не западному способу рассуждения. Таким образом, опровергается распространённое среди зарубежных англоязычных исследователей представление о неясной структуре, непрямолинейной и неточной природе повествования в традиционной модели корейского письма. Доказывается тезис о том, что отсутствие ясности и краткости в текстах, написанных корейскими учащимися, не является культурной особенностью, а скорее свидетельствует о низком уровне их владения академическим письмом.

Обосновывается целесообразность использования жанрового подхода в процессе обучения. Основное внимание акцентируется на трудностях, которые мешают корейским студентам самостоятельно и успешно справляться с написанием академических текстов разных жанров на русском языке. Проведенный опрос среди магистрантов и аспирантов первого года обучения в Университете иностранных языков Хангук и среди корейских магистрантов первого курса Новосибирского государственного университета выявил трудности, которые они испытывают на разных этапах формирования жанровых умений: отсутствие систематического образования в области академического письма у корейских студентов; пассивное отношение к академическому письму; недостаточная академическая начитанность; неумение писать самобытные оригинальные тексты; отсутствие фоновых знаний, связанных с их специальностью; различное понимание жанровой специфики в русской и корейской системе образования и, как следствие, трудности в выполнении академических работ; отсутствие сформированной жанровой компетенции (даже на родном языке).

Результаты опроса доказывают целесообразность введения в учебную программу курса русского языка научного стиля речи на высшей ступени образования у корейских студентов, проходящих стажировки в российских вузах, и объясняют популярность данного курса у студентов-корейцев, обучающихся на родине.

Отмечена популярность русского языка в Республике Корея и интерес студентов к обучению в российских университетах на русском языке. Однако российские преподаватели русского языка как иностранного постоянно сталкиваются с различными проблемами в их обучении, так как в большинстве своем не знакомы с корейской методикой преподавания жанров академического письма. Доказано, что неполное представление о культурных особенностях иностранных студентов российскими преподавателями может приводить к использованию неэффективных стратегий обучения, что также обуславливает актуальность статьи и необходимость осведомленности преподавателей в данном вопросе.

Ключевые слова: русский и иностранный языки, академическое письмо, тезисы, доклад, реферат, рецензия, жанровый подход, обучение письму в Республике Корея

Для цитирования: Колесникова Н.И., Невоструева Д.С. Академическое письмо в Республике Корея и проблемы обучения // Язык и культура. 2024. № 65. С. 193–213. doi: 10.17223/19996195/65/9

Original article

doi: 10.17223/19996195/65/11

Academic writing in South Korea and the problems of teaching it

Natalia I. Kolesnikova¹, Daria S. Nevostrueva²

¹ *Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, nkolesnikova@mail.ru*

² *Novosibirsk State National Research University, Novosibirsk, Russia, d.nevostruyeva@g.nsu.ru*

Abstract. The pertinence of the article comes from the fact that most studies on teaching academic writing to international students from Asia usually examine the difficulties in working with Chinese and Japanese students, and studies addressing methodological problems of academic literacy formation and academic writing instruction for Korean students are much less frequently presented.

The status distinction between academic literacy and academic writing is emphasized. Academic literacy is defined as the ability to acquire, evaluate, and disseminate new knowledge using a variety of communicative tools and techniques. The structure of academic literacy includes communicative, cognitive, and regulatory-behavioral components, each of which ensures the acquisition of certain knowledge and the formation of a specific set of skills. Academic writing is considered as the core of academic literacy, a higher-order ability involving the creation of new knowledge.

The analytical review of the problems of teaching academic writing in Korean education is conducted based on the works of Korean researchers (Tan Nana, Han Yeonhee, Lee Geumhee, Kim Sohyo, Jeong Daeun, Park Eunseong, Park Misook and Ban Hyunhee, Choi Joohee). The main topics of the works are highlighted: analyzing the linguistic features and mistakes of Korean language students, analyzing the genre features of foreign students' theses and dissertations, analyzing their activities in the process of writing dissertations. It is noted that all the works are devoted to the study of the genre system of exclusively Korean language without comparison with genres in other foreign languages demanded in teaching academic writing at the higher level of education.

A brief history of the formation of academic writing in the Republic of Korea is presented. It is concluded that an understanding of the many complex institutional, political, and individual factors that influence students writing academic texts in a foreign language is critical to the effective teaching of academic writing in Korea.

Traditional models of Korean writing as presented by foreign English-speaking researchers and Korean researchers are described. The comparison of such genres of Korean academic writing as thesis, report, abstract, review, and summary with similar genres of English- and Russian-language academic discourse reveals certain differences in the interpretation of these terms, leading to language interference. The similarity is seen in the fact that academic writing in Russian and Korean should ideally have a logically simple structural organization of the genre without excessive narration.

Analyzing the works on academic writing in the Asian region and comparing the results with our own findings and observations, we conclude that the creation of a logical and well-reasoned text occurs in the process of following universal logic rather than the Western way of reasoning. Thus, it refutes the notion common among foreign English-speaking researchers about the unclear structure, indirect and imprecise nature of narrative in the traditional model of Korean writing. The assertion that the lack of clarity

and brevity in texts written by Korean students is not a cultural feature, but rather an indication of their low level of proficiency in academic writing is confirmed.

The feasibility of using a genre-based approach in the teaching process is justified. The main attention is emphasized on the difficulties that prevent Korean students from independently and successfully coping with writing academic texts of different genres in Russian.

The article substantiates the expediency of using the genre approach in the teaching process. The main attention is emphasized on the difficulties that prevent Korean students from independently and successfully coping with writing academic texts of different genres in Russian. A survey conducted among first-year undergraduate and graduate students at Hankuk University of Foreign Languages and among first-year Korean undergraduates at Novosibirsk State University revealed the difficulties they experience at different stages of genre skills formation: Korean students' lack of systematic education in academic writing; passive attitude to academic writing; insufficient academic reading; inability to write distinctive original texts; lack of background knowledge related to their specialty; different understanding of genre specificity in the Russian and Korean educational system, and, as a consequence, difficulties in academic writing; lack of formed genre competence (even in their native language).

The results of the survey prove the expediency of introducing the Russian language course of scientific style of speech into the curriculum at the higher level of education for Korean students studying in Russian universities and explain the popularity of this course among Korean students studying in their home country.

The popularity of the Russian language in the Republic of Korea and students' interest in studying in Russian at Russian universities in the Russian language have been noted. However, Russian teachers of Russian as a foreign language constantly face various problems in their teaching, as most of them are not familiar with Korean methods of teaching academic writing genres. It has been proved that Russian teachers' incomplete understanding of the cultural peculiarities of foreign students can lead to the use of ineffective teaching strategies, which also determines the relevance of this article and the need for teachers' awareness of this issue.

Keywords: the Russian and foreign language, academic writing, thesis, report, abstract, review, genre approach, teaching writing in the Republic of Korea

For citation: Kolesnikova N.I., Nevostrueva D.S. Academic writing in South Korea and the problems of teaching it. *Language and Culture*, 2024, 65, pp. 193-213. doi: 10.17223/19996195/65/9

Введение

Работы, исследующие академическое письмо в корейском образовании, начали появляться в начале 2000-х гг. Большинство из них посвящено результатам письменной работы иностранных студентов: языковым особенностям и ошибкам студентов, изучающих корейский язык (Тан Нана, Хан Ёнхи, 2013 [1]). Анализируются жанровые особенности дипломных работ и диссертаций иностранных студентов (Ли Гымхи, 2016 [2]; Ким Сохё, 2012 [3]; Чон Даын, 2014 [4]; Пак Ынсон, 2014 [5]). Ряд ученых уделяет внимание самим учащимся, наблюдая и анализируя процесс написания ими диссертаций (Пак Мисок и Бан Хёнхи, 2014 [6]; Чхве Чжухи, 2017 [7]).

Несмотря на то что корейская аудитория привлекает внимание англоязычных исследователей с 1980–1990-х гг., а тексты, написанные корейскими студентами на иностранных языках, активно изучаются методистами, нами не обнаружено других исследований, посвященных обучению академическому письму корейских студентов.

Сегодня в преподавании академического письма в Республике Корея наблюдается свой, уникальный комплекс проблем. В учебных заведениях этой страны сложились собственные подходы к обучению академическому письму, которые могут значительно отличаться от подходов к обучению в других странах.

Каковы же традиционные модели корейского письма?

В 1987 г. Вильям Эггингтон [8] описал их как нелинейные, состоящие из начала, развития, изменения направления и конца. Другие исследователи, например Джон Хэдс, сосредоточились на контрастивной риторике, сравнивая влияние восточных лингвистических и культурных традиций на письмо на английском языке. Традиционный процесс письма с точки зрения контрастивной риторики рассматривает культуру как неотъемлемую часть создания и понимания текстов. Некоторые ученые соглашались с этой теорией, другие критикуют ее за редуционизм [9]. Однако контрастивная риторика, несмотря на критику, оказала большое влияние на методику обучения письму в Азиатском регионе (иногда ученые используют термин «Азиатский регион», не называя конкретную страну, поскольку Корея, Япония и Китай исторически и культурно связаны). Исследования показывают, что академическое письмо берет свое начало в китайских трактатах еще до появления англо-американского влияния. Понимание сходства и различий академического письма в Корее, Японии и Китае так же важно, как и понимание взаимосвязи академического письма на английском и корейском языках, так как, постигая секреты подъязыка науки при изложении материала на чужом языке, пишущий невольно проявляет национальные культурные, языковые и экстралингвистические особенности научного стиля.

Решающее значение для эффективного обучения академическому письму в Корее имеет понимание многих сложных институциональных, политических и индивидуальных факторов, оказывающих влияние на студентов, пишущих академические тексты на иностранном языке. Одна из проблем для корейских студентов – адаптация к гибридной природе академического письма в их стране. Например, активное использование английского языка в качестве средства общения и образования в Корее привело к повышению спроса на англоязычные навыки академического письма. А престижность высшего образования повлекла за собой необходимость обучения письменной академической речи на других иностранных языках, изучаемых в магистратуре и аспирантуре, так как в Южной Корее академическое письмо особенно востребовано на высшей

ступени образования. Этим объясняется возросшая популярность русского языка в Республике Корея и интерес студентов к обучению в российских университетах на русском языке.

К сожалению, в Корее большое внимание в методике обучения, как правило, уделяется грамматическим и лексическим умениям и навыкам, что может препятствовать развитию коммуникативных навыков и навыков аргументации и отнюдь не способствует формированию жанровых умений.

В рамках общепринятого дискурсивного подхода в обучении иностранным языкам мы выделяем жанровый подход как основополагающий, позволяющий успешно решать коммуникативные задачи в любой профессиональной сфере на родном и иностранном языке.

Жанровый подход является ведущим подходом к обучению письму в Республике Корея на английском и корейском языках, при этом мы не нашли работ корейских исследователей о жанровом подходе к обучению академическому письму на *русском* языке. Однако студентов различных специальностей, с различной мотивацией изучающих русский язык в корейских университетах, необходимо знакомить с социальными функциями жанров и контекстами, в которых эти жанры используются.

Студенты испытывают серьезное беспокойство при необходимости написания какого-либо академического текста, так как не умеют писать и самобытные оригинальные тексты, что является результатом отсутствия систематического образования в области академического письма, недооценке этого важного аспекта обучения, сопровождающего научную деятельность. Как следствие, они избегают добровольного выполнения письменных задач и не принимают активного участия в академической жизни, не выступают с докладами на научных конференциях.

Несмотря на эти проблемы, корейские ученые и педагоги ведут дисциплинарный диалог, изучают теории и практики педагогов с Востока и Запада, чтобы улучшить текущее состояние обучения письму и творчески перенять и адаптировать то, что соответствует их ситуации [10].

Методология исследования

Исследование основано на материалах отечественной и зарубежной научно-методической литературы по вопросам преподавания академического письма, понимания и интерпретации жанров и жанрового подхода, а также на анализе научных журналов, материалов международных научных конференций на корейском, русском и английском языках.

К базовым теориям, на которые ориентируются авторы статьи, можно отнести теории:

- функциональной стилистики;
- моделирования текста;

- контрастивной риторики (Р. Каплан, У. Эггингтон);
- жанроведения и теории речевых жанров, жанрового подхода к обучению.

Американский лингвист Роберт Каплан предложил характерные для конкретных языков модели академических текстов. В частности, знакомство с работами азиатских (корейских, японских и китайских) студентов позволило ему сделать вывод, что китайский, японский и корейский языки имеют «циркулярную структуру» [11]. Многие преподаватели вузов отмечали, что азиатские студенты с трудом преодолевают привычку писать издали, выражая свое мнение косвенно и непрямо, при этом злоупотребляя цитатами и пренебрегая фактами.

Подвергшаяся критике за игнорирование лингвистических и культурных различий в письме между родственными языками [12] «традиционная» контрастивная риторика Р. Каплана все же заслуживает внимания, поскольку риторические различия могут отражать различные письменные традиции.

Согласно исследованию Уильяма Эггингтона [8], корейские тексты отличаются нелинейным развитием, включают в себя введение, развитие темы, переход к несколько иной теме и заключение. Нелинейность обусловлена размещением тезисного утверждения в конце текста. Эггингтон считает, что корейцы предпочитают эту схему, если не владеют английским языком свободно. Однако, не будучи знакомыми с системой жанров английского языка, даже хорошо владеющие иностранным языком корейские студенты иногда используют данную схему построения текста.

Интерес контрастивной риторики к письменным работам студентов в академической сфере, нацеленным на решение конкретных коммуникативных задач, таких как подготовка исследовательских отчетов и аннотаций, статей, предложений по грантам и деловых писем, привел к возросшему интересу к изучению жанров и жанрового подхода.

Метод сравнительного анализа работ корейских исследователей [3–7, 10, 13, 14] показал, что ведущим подходом к преподаванию письменной академической речи на родном и иностранном языке является жанровый.

С целью выявления жанровых сходств и различий использованы также методы сравнения и обобщения существующих жанров академического письма на русском, английском и корейском языках. Метод обобщения позволяет перейти от разрозненного и неполного представления о жанровой методике преподавания иностранных языков в Корею к более комплексному пониманию проблемы. Метод сравнения нацелен на поиск несоответствий в трактовке жанровых терминов, использован для сопоставления культурных отличий представителей разных стран. Коммуникативный метод востребован при формировании жанровых умений.

Методы описания, сравнения, анализа и обобщения дали возможность обобщить опыт преподавания академического письма в азиатских странах, более подробно изложить историю изучения особенностей языка и культуры корейских студентов. Описательный метод использован при изложении результатов исследования. Сопоставительный метод используется при рассмотрении понятий академическая грамотность и академическое письмо. Метод опроса и интервьюирования позволил выяснить, насколько студенты знакомы на трех вышеуказанных языках с такими жанрами письма, как тезисы, доклад, аннотация и рецензия, и как трактуют жанровое различие. С помощью этого метода также выявлена самооценка учащимися уровня владения научными жанрами.

Опрос проведен среди магистрантов и аспирантов первого года обучения в Университете иностранных языков Ханкук и среди корейских магистрантов первого курса, обучающихся в Новосибирском государственном университете.

Статистический метод применен для обработки результатов опроса и интервьюирования.

Авторы также опираются на философские положения о единстве теоретического и эмпирического подходов в научном исследовании и обучении. Исследование базируется на антропоцентрическом подходе, так как учитывает потребности корейских учащихся в овладении русской научной речью и потребности в этой информации преподавателей русского языка как иностранного для успешного достижения целей обучения.

Исследования и результаты

Для дальнейшего рассуждения нам необходимо рассмотреть понятия *академической грамотности* и *академического письма*.

Формирование академической грамотности в высшем учебном заведении предполагает развитие у исследователей лингвистических и металингвистических способностей: умение формулировать гипотезы, находить доказательства своей гипотезы на основе проанализированной информации и представлять собственные знания в грамотном, логически структурированном и понятном тексте [11].

Концепт новой грамотности подробно изучается в отечественной педагогической науке. Грамотность рассматривается как «индивидуальный психологический или познавательный феномен... и социальная практика, направленная на достижение коммуникативных целей» [11]. Таким образом, концепт «новой грамотности» представляет собой способность приобретать, оценивать и распространять новые знания с использованием различных коммуникативных средств и техник.

Структура академической грамотности включает коммуникативный, когнитивный и регуляторно-поведенческий компоненты, каждый

из которых обеспечивает получение определенных знаний и формирование конкретного набора компетенций и навыков [11]. Так, коммуникативный компонент участвует в формировании узкодисциплинарных умений, например в создании текста определенного жанра, и междисциплинарных умений (академическое чтение и академическое письмо); когнитивный компонент включает в себя усвоенные знания и способность критического мышления, а регуляторно-поведенческий компонент предполагает необходимость самообразования, рефлексии и мотивации.

Ряд ученых считают возможным формирование академической грамотности в процессе обучения письменной речи [11, 12, 15]. Создание письменных текстов стимулирует учащихся к поиску смысла и дает им возможность закрепить информацию, продемонстрировать понимание предмета, высказать свое мнение [11]. Все навыки, выработанные в процессе создания текстов, а именно поиск информации, анализ и критическое осмысление полученных фактов, структурированное и грамотное изложение текстов, перевод академического письменного дискурса потребуются в непрерывном образовании и профессиональной деятельности.

Зарубежные методисты подчеркивают, что академическую грамотность не следует определять поверхностно как «грамотность в академическом контексте» или «умение читать и писать разнообразные тексты в процессе обучения в вузе» [16]. Академическая грамотность рассматривается как социальная практика, особый образ мышления. Исследователи этого феномена считают, что академическая грамотность формируется в определенном научном сообществе, что определяет способность его членов к общению и взаимодействию [17].

Академически грамотный человек способен продуцировать новые знания, определять и воспроизводить жанры научной речи, анализировать факты и информацию, критически мыслить, постоянно совершенствуя себя и свои способности к самообразованию в учебных и профессиональных целях [11].

Постепенное формирование академической грамотности, начиная со школьной скамьи, а затем в колледжах и вузах, способно изменить сложившиеся традиции вырабатывания научных знаний, обеспечив тем самым выход науки на международный уровень.

Академическое письмо рассматривается как *ядро академической грамотности*, способности высшего порядка, предполагающей производство новых знаний. Академическое письмо в зарубежной литературе [18] определяется как базовая дисциплина, формирующая необходимые для обучения в высшей школе исследовательские способности.

С точки зрения российских исследователей, академическое письмо должно формировать у аспирантов такую общепрофессиональную компетенцию, как «способность к восприятию, анализу, обобщению».

нию и систематизации извлеченной информации», а также «умение логично, четко, аргументированно и грамотно выражать собственные мысли на иностранном языке» (добавим: в определенной жанровой форме), «навыки поиска и практического восприятия необходимой профессиональной информации, навыки публичной речи и участия в дискуссии и полемике на иностранном языке» [19].

Трудности в обучении академическому письму обусловлены культурными и языковыми особенностями корейских студентов, особенно если учитывать иерархическую природу корейского общества, которая может затруднить выражение собственного мнения и аргументов даже в письменной форме.

Существует стереотип, что восточное академическое письмо отличается непрямым выражением мысли, потому что в культуре Азии не принято говорить прямо, особенно если не соглашаешься с другим человеком. Этот культурный барьер присутствует в повседневной и деловой жизни, поскольку социальные нормы, привитые человеку с рождения, влияют на его стиль общения.

В корейском языке выделяется четыре стиля речи (официальный вежливый, неофициальный вежливый, разговорный и письменный), использование которых зависит от возраста, социального статуса, социальной ситуации и межличностных отношений. Заметим, что одной из черт русского научного стиля, регламентирующей поведение ученого в письменной и устной дискуссии, также является некатегоричность общения. Академическое письмо в Республике Корея преодолевает этот культурный барьер «четырех стилей» благодаря необходимости быть понятным независимо от родного языка автора и родного культурного контекста, хотя влияние последнего на стиль и навыки письма нельзя полностью исключить.

Важно учитывать не только роль культурного контекста при обучении академическому письму, но и индивидуальные потребности корейских студентов и использовать эффективные стратегии обучения. Как правило, корейские студенты переносят в академическое письмо на иностранном языке выученные языковые модели из родного языка и, компенсируя недостаток владения иностранным языком, механически используют неэффективные стратегии письма. К эффективным стратегиям обучения корейские исследователи относят взаимодействие обучающихся и комментирование письменных работ друг друга, метод «скаффолдинга» [20], а также активность в процессе обучения и написание академических работ [21]. Неэффективной стратегией принято считать заучивание наизусть языковых моделей без понимания функциональной нагруженности отдельных единиц фраз и, как следствие, неспособность использования их в контексте других жанров. Следует отметить, что данная стратегия также может помогать студентам в процессе создания

текстов разных жанров, однако только в совокупности с другими, эффективными стратегиями, используемыми студентом.

В ряде исследований частично объясняется успех европейской и американской методик преподавания иностранных языков в Корее по сравнению с традиционными конфуцианскими методами. В Европе и Америке делается акцент на индивидуализме, тогда как в Корее – на коммуитаризме, т.е. важности групп или сообществ, что вытекает из глубоко укоренившейся конфуцианской философии, подчеркивающей значимость иерархического строения общества. Конфуцианские ценности проникли не только в культуру, но и в саму структуру языка, и это привело к тому, что в письменной корейской речи, как правило, используются безличные инфинитивные конструкции с отсутствием субъекта, поскольку необходимо деперсонализировать научный текст. Даже вступая в научную дискуссию и не соглашаясь с оппонентом, корейскому студенту удается сохранить лицо и придерживаться нейтрального стиля языка, не нарушая норм социальной вежливости и иерархичности системы.

В корейском языке использование безличных конструкций продиктовано исключительно социальными нормами общения в письменной речи, в то время как научный стиль русского языка представляет собой единство формальных и неформальных структур в виде личных и безличных конструкций, выбор которых обусловлен спецификой подстиля научного стиля и отнесенных к нему жанров.

В сравнении английского и корейского академического письма тон корейского письма можно охарактеризовать как сдержанный, тон английского письма – как прямой. Когда кореец пытается выразить собственное мнение, от него не ожидают прямого высказывания. Вместо этого необходимо поддерживать дистанцию с читателями, используя мягкий тон, т.е. некатегоричность высказывания. Основная традиция английского академического письма заключается в том, что оно соответствует линейному логическому развитию, где пишущий отвечает за смысловую ясность, следуя аристотелевским дедуктивным рассуждениям [13]. Традиционный корейский стиль письма основан на индуктивном рассуждении, где *читатель* берет на себя ответственность за понимание написанного [22]. Однако китайские исследователи отмечают, что качества, характерные для англо-американского письма, востребованы и в большинстве видов реферативного письма в Азиатском регионе. В действительности это не новая, постмодернистская тенденция, традиции восходят к тексту Куи «Правила письма» (1197), который принято считать первой классической работой по китайской риторике. Основные риторические принципы Куи – это ясность, прямота и использование простого языка [20]. Более свежие свидетельства, подтверждающие эту тенденцию, можно найти у Янга [23], который сообщает о результатах проведенного им и его командой анализа рецензий на книги, написанных

китайскими студентами. Он отмечает логически простую, прямую и жесткую структурную организацию таких рецензий, отсутствие в них «топтания на месте» и излишнего повествования. Эти наблюдения находят дальнейшее подтверждение в современной практике и концептуализации академического письма в Корее. Отсюда следует, что отсутствие ясности и краткости в текстах, написанных корейскими учащимися, не является культурной особенностью, а скорее, свидетельствует о низком уровне владения академическим письмом.

Джулия Ким [20] подчеркивает важность наличия четкой структуры и единства, логического развития, четко сформулированных вопросов во введении и представления аргументированной объективной точки зрения – такие же качества пропагандируются в англоязычном академическом дискурсе. Можно предположить, что эти рекомендации отражают влияние Запада, поскольку корейское академическое сообщество сегодня перенимает англо-американские нормы академической речи, уделяя повышенное внимание письменной речи. Однако Джулия Ким [20] ссылается на книгу Ким Бон Кюна «Принципы и методы написания эссе» (1985), где можно найти доказательства, ставящие под сомнение подобные утверждения, поскольку он определяет аргументированное письмо следующим образом: «Аргументация – это форма коммуникативного инструмента, в котором мнения излагаются логически. Поскольку аргументация подчиняется разуму, она не допускает чувств и эмоций. <...> Аргументация должна быть основана на рациональности, а научный рационализм ценит факты» [20].

Го Цзюньхуа [14], обсуждая концепцию академического письма, приводит несколько определений, сформулированных корейскими исследователями. Например, утверждается, что академическое письмо в узком смысле – это способ коммуникации, широко используемый в академическом сообществе. Академическое письмо можно охарактеризовать как мнение, объективно проверенное на рациональных и обоснованных фактах, или просто как аргументированное письмо. Таким образом, ученые по-разному определяют академическое письмо, и разные типы письма практикуются на занятиях по академическому письму в университетах. Термин «академическое письмо» может использоваться при описании всех видов письма в программе высшего образования, при этом ясность, краткость и аргументированность присутствуют в любом определении.

Известно, что для успешной коммуникации в научной сфере общения необходимо владение научными жанрами. Жанровый подход является ведущим подходом к обучению письму в Республике Корея, при этом мы не нашли работ корейских исследователей о жанровом подходе к обучению академическому письму на *русском* языке. Однако студентов различных специальностей, с различной мотивацией изучающих русский

язык в корейских университетах, необходимо знакомить с социальными функциями жанров и контекстами, в которых эти жанры используются. Жанровый подход к обучению письму представляется перспективным, поскольку ориентирован на результат, а готовый продукт разного уровня сложности востребован на всех этапах обучения письму [24].

Важно отметить, что сегодня корейские студенты в курсе стилистики русского языка изучают академическое письмо на русском языке, но их преподаватели для обучения русскому академическому письму вынуждены обращаться к материалам академического письма на корейском или английском языках. Таким образом, студенты просто учатся переводить языковые шаблоны и жанровые клише, однако «при письменной передаче информации на чужом языке, автор текста неизбежно становится заложником специфики своего национального языка и общей культуры родной страны» [19]. Данные конструкции на чужих языках отличаются от устоявшихся конструкций и оборотов на родном языке, имеются национальные различия в толковании ряда жанров, у учащихся не формируется представление о русском академическом письме и жанровая компетенция.

Корейские студенты чаще всего обращаются к таким жанрам академического письма, как тезис, доклад, реферат и рецензия [25], вкладывая в них следующее толкование.

На корейский язык термин 논 문 можно перевести как «тезис» или «диссертация», однако чаще всего, используя этот термин, корееведы имеют в виду диссертационное исследование, в котором сообщается о новых открытиях в научной области [26]. В зависимости от академической области диссертационное исследование должно отвечать определенным требованиям, главные из которых – оригинальность, обширное исследование, анализ и систематизация имеющихся данных, их критическая оценка. Текст должен соответствовать формату диссертации, строго предписанному для каждой области исследования.

Кембриджский словарь дает два определения термина *thesis*: длинная письменная работа на определенную тему, особенно та, которая выполняется для получения высшей степени в колледже или университете, и основная идея, мнение или теория человека, группы, произведения или речи.

В русскоязычном сообществе термин «тезис» не имеет второго значения и понимается как высказывание, в котором кратко излагается основная мысль статьи, доклада, лекции и т.п.

Доклады широко используются в научной сфере для сообщения о результатах опросов, исследований, наблюдений, экспериментов или преподавания. Отчеты помогают проследить процесс исследования с научной, объективной точки зрения. В отличие от отчетов, которые пишутся учащимися в российских вузах, информация в отчетах корейских

студентов организована в виде количественных показателей, собственная точка зрения автора в отчет не включается. Это один из распространенных видов письменных работ, например отчеты о прохождении практики.

Следует отметить, что в англоязычных кругах понятия «обзор» и «аннотация» не имеют единого значения. Корейский термин *평론* включает в себя элементы обзорной статьи, в которой рассказывается о научном явлении, комментируется информация, содержащаяся в статье, и элементы аннотации – небольшого текста, дающего представление о содержании статьи.

Рецензия, согласно Кембриджскому словарю, в научной и деловой сфере понимается как короткая статья, которую пишут, выражая свое мнение о чем-то, например о новом продукте или услуге. Реферат – это краткая форма речи, статьи, книги и т.п., в которой приводятся только самые важные факты или идеи.

Оксфордский словарь предлагает переводить термин *abstract* на русский язык как реферат или аннотация. Однако для носителя русского языка слова «реферат» и «аннотация» не являются эквивалентными, «реферат» определяется как краткий доклад или презентация на определенную тему, где собрана информация из одного или нескольких источников.

Из-за многозначности или различных толкований некоторых терминов корейские студенты, изучающие русский язык, часто испытывают трудности. Посмотрев в словаре значение *평론*, корейский студент может написать рецензию на статью, в то время как от него требовалось написать реферат, или будет готовиться к написанию текста диссертационного исследования, не понимая, как сделать такую работу за один месяц, хотя перед ним стоит задача написать тезисы, основные положения своей будущей научной работы. Преподавателю русского языка как иностранного важно знать о существующих сходствах и различиях в культурном понимании и интерпретации терминов студентами, чтобы избежать языковой интерференции.

При знакомстве с жанрами, не востребованными ранее в процессе обучения, студентам трудно усвоить совершенно новую для них информацию. Например, корейские студенты не привыкли писать эссе в том формате, который используется в российских вузах, и им приходится осваивать новый жанр.

Чтобы выяснить отношение корейских студентов к изучению письменной речи и к академическому письму в целом, мы предложили им пройти опрос, состоящий из трех частей. В опросе приняли участие 10 иностранных студентов, магистрантов и аспирантов первого курса Университета иностранных языков Хангук и 5 корейских студентов, начавших обучение в магистратуре Новосибирского государственного университета. В данном корейском университете русский язык могут

изучать студенты любых направлений, поэтому участниками опроса являлись представители технических и гуманитарных специальностей, в НГУ в опросе участвовали студенты экономического факультета. В первой части им предлагалось выбрать самый сложный для них аспект изучения языка (говорение, чтение, письмо, аудирование и грамматика). Согласно результатам опроса, наибольшую трудность для обучающихся составляют продуктивные виды речевой деятельности. Все опрошенные назвали говорение самым сложным аспектом в изучении русского языка, поставив на второе место письменную речь.

Во второй части опроса в соответствии с уровнем сложности (по шкале от 1 до 5, где 1 – это легко, 5 – это трудно) предстояло оценить пять основных письменных задач: (1) план текста; (2) организация / структура; (3) язык/грамматика; (4) академический стиль письма; (5) содержание/генерирование идей.

Наиболее сложными задачами названы написание текстов, соответствующих академическому стилю письма (50% опрошенных оценили уровень сложности на 3 балла, 33% – в 4 балла), а также соблюдение особенностей языка и грамматики научного стиля речи (33% опрошенных оценили ее трудность на 5 баллов). Составление плана текста и работа с организацией текста были названы задачами умеренной сложности (66% процентов опрошенных оценили эти задачи на 3 балла). Наполнение содержания и генерирование идей участники опроса назвали самой простой письменной задачей (66% определили уровень трудности на 2 балла).

В третьей части опроса предлагалось оценить, как часто они выполняли следующие виды письменных работ: академическая статья, текст публичного выступления (для конференции), реферат, конспект, диссертация) за время обучения в университете по шкале «часто / иногда / редко / никогда». Варианты письменных ответов представлены в таблице.

Также корейские студенты были проинтервьюированы по вопросам восприятия ими академической письменной речи, отношения к академическому письму и мотивации к его освоению. Многие студенты воспринимают создание академических текстов как трудную работу, однако осознают, что владение академическим письмом является одним из важнейших навыков, необходимых для успешного обучения в университете. На вопрос: «Испытываете ли вы трудности в освоении академического письма?», 85,5% учащихся ответили утвердительно и объяснили это следующими причинами:

- отсутствием систематического образования в области академического письма (53,2%);
- отсутствием фоновых знаний, связанных с их специальностью (14,5%);
- недостаточным чтением научной литературы (12,9%).

Частота использования жанров при обучении

Жанр	Варианты ответа		
	Часто	Иногда (33,3%)	Редко (33,3%)
Академическая статья	Часто	Иногда (33,3%)	Редко (33,3%)
Текст публичного выступления (для конференции)	Часто (16,7%)	Иногда (16,7%)	Редко
Реферат	Часто (33,3%)	Иногда (16,7%)	Редко (16,7%)
Конспект	Часто (50%)	Иногда	Редко (16,7%)
Диссертация	Часто	Иногда	Редко (50%)
Тезис	Часто	Иногда	Редко
Отчет	Часто	Иногда (33,3%)	Редко (33,3%)
Обзор	Часто	Иногда	Редко
Аннотация	Часто	Иногда (50%)	Редко
Рецензия	Часто	Иногда	Редко

Многие учащиеся (75,8%) признались, что они не умеют писать самобытные оригинальные тексты. На вопрос, хорошо ли они пишут на русском языке, 59,7% учащихся ответили отрицательно.

Обучающиеся испытывают серьезное беспокойство при необходимости написания какого-либо академического текста, в результате чего избегают письменных задач и, как следствие, не принимают активного участия в академической жизни. Об этом свидетельствует и наш опрос, по результатам которого только 33,3% из опрошенных студентов писали когда-либо текст публичного выступления для конференции.

Таким образом, у учащихся сформировано пассивное отношение к академическому письму. Уверенность в том, что они способны освоить письменную речь на русском языке, очень низкая. Они не знают особенностей русского научного стиля речи, у них не сформированы умения выражать свои мысли логично и ясно, они не владеют жанровыми моделями. На родине учащиеся преимущественно писали конспекты и рефераты, а созданию аутентичных текстов внимания не уделялось или уделялось крайне редко.

В дополнение к вышеизложенному можно назвать следующие проблемы обучения:

Во-первых, важность коммуникации в академической сфере часто отодвигается на второй план, так как обучение письменной речи иностранных студентов, как правило, сосредоточено на подготовке к экзаменам ТРКИ.

Во-вторых, учащиеся не получали систематического образования в области академического письма, так как лишь некоторые университеты предлагают курсы научного стиля речи, формирующие необходимые навыки.

В-третьих, преобладает распространенная точка зрения, что обучающиеся в магистратуре и аспирантуре могут самостоятельно освоить навыки написания академических текстов. Однако даже дипломированные магистры и исследователи сталкиваются с множеством трудностей в этой работе.

Заключение

Для овладения академическим письмом на русском языке студентам важно:

- иметь представления, способствующие четкому различению жанров академического письма на корейском и русском языках;

- овладеть характерными для русского научного стиля/подъязыка специальности языковыми выражениями и речевыми клише применительно к конкретному жанру;

- знать структурно-композиционные особенности, схемы/модели научных текстов разных жанров;

- овладеть типологической жанровой моделью, которая служит источником информации о новом жанре, имея полное представление об этом жанре и предвидя его существенные особенности уже на стадии составления текста (например, в процессе написания аннотации, доклада или статьи) [15];

- научиться использовать освоенные знания о научном стиле, языке науки, способах изложения, категориальных особенностях и свойствах научного текста, метаязыке при построении и понимании текстов разных жанров.

Такие умения и навыки академического письма будут способствовать грамотному представлению результатов собственной научной работы.

Список источников

1. *Tan N., Han Y.H.* The aspect of academic writing of L2 Learners – focused on ‘taemun’ Reason Expressions L2 // The Journal of text linguistic society of Korea. 2013. Vol. 35. P. 363–386. doi: 10.22832/txtlng.2013.35.014

2. **Lee Keum-hee.** On the Aspects of vocabulary errors in writing materials and the Teaching Methods of Chinese learners // The Journal of text linguistic society of Korea. 2016. Vol. 40. P. 161–198. doi: 10.22832/txtlng.2016.40..007
3. **Kim Seon-hyo.** Current Status and Direction of Writing in Korean for Academic Purposes // The journal of the research society of language and literature. 2012. Vol. 40, № 3. P. 431–455.
4. **Jeong Da-un.** Analysis of the needs for academic writing education for foreign graduate students // The Journal of Lang. & Lit. 2014. Vol. 60. P. 389–420.
5. **Park E.U.** An Action Research Study of Genre-based Instruction on Academic Paper Writing in Graduate School // Ewha Womans University Graduate School of International Studies doctoral thesis. 2014. URL: <https://dspace.ewha.ac.kr/handle/2015.oak/211476> (дата обращения: 12.05.2023).
6. **Park M.S., Ban H.H.** Academic Writing Solution Process of Foreign Graduate Students // Korean Association for International Culture Exchanging. 2014. Vol. 3, № 1. P. 67–84.
7. **Choi J.H.** A study on the process of writing a dissertation in Korean for foreign students: using reference models and focusing on interactions with helpers // Seoul National University doctoral thesis. 2017. URL: <https://hdl.handle.net/10371/136959> (дата обращения: 12.05.2023).
8. **Eggington W.G.** Written academic discourse in Korean: Implications for effective communication // Writing across languages: Analysis of L2 text. 1987. P. 153–168.
9. **Kubota R., Lehner A.** Toward critical contrastive rhetoric // Journal of Second Language Writing. 2004. Vol. 13, № 1. P. 7–27.
10. **Kim E.Y.** Academic Writing in Korea: Its Dynamic Landscape and Implications for Intercultural Rhetoric // The electronic journal of teaching English as a second or foreign language (TESL-EJ). 2017. Vol. 21, № 3. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1164167> (дата обращения: 12.05.2023).
11. **Шерехова О.М.** Формирование академической грамотности у магистрантов в процессе изучения иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 5. С. 150–166. doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-150-166
12. **Понов Е.А.** Академическая культура студентов в оценках профессоров классических университетов // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 3. С. 103–117. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-103-117
13. **Kirkpatrick T.A., Xu Z.** Chinese Rhetoric and Writing: An Introduction for Language Teachers. 2012. URL: https://www.academia.edu/8730575/Chinese_Rhetoric_and_Writing_An_Introduction_for_Language_Teachers (дата обращения: 12.05.2023).
14. **Guo J.H.** A Study on Korean learners' Awareness and Attitude about Academic Writing // The Sociolinguistic Journal of Korea. 2018. Vol. 26, № 3. P. 1–30.
15. **Kolesnikova N.I., Ridnaya Y.V.** Difficulties in teaching and learning scientific genres // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). 2021. Vol. 118: International conference on language and technology in the interdisciplinary paradigm (LATIP 2021), Novosibirsk–Irkutsk, 1–3 Apr. 2021. P. 447–451. URL: https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/10088/15668/article_10088_15668_pdf_100.pdf (access date: 06.12.2021). doi: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.12.55>
16. **Kolesnikova N.I., Ridnaya Y.V.** The Integrated Model as a Basis for Teaching Academic Writing in Context of Globalization // Lecture Notes in Networks and Systems. 2022. Vol. 342: Science and Global Challenges of the 21st Century. P. 560–569. doi: 10.1007/978-3-030-89477-1_54
17. **Papashane M., Hlalele D.** Academic Literacy: A Critical Cognitive Catalyst Towards the Creation of Sustainable Learning Ecologies in Higher Education // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2014. Vol. 5, № 10. P. 661–671. doi: 10.5901/mjss.2014.v5n10p661
18. **Calvo S., Celini L., Pachon A., Martínez J.M., Núñez-Cacho P.** Academic Literacy and Student Diversity: Evaluating a Curriculum-Integrated Inclusive Practice Intervention in

- the United Kingdom // Sustainability. 2020. Vol. 12, № 3. Article no. 1155. doi: 10.3390/su12031155
19. **Милеева М.Н.** Интернациональное и национальное в академической статье // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 5. С. 114–120.
20. **Huh Myung-Hye, Lee Inhwan, Kim Junghwa.** Written academic ELF: Developing writing concepts in the new normal // English Teaching. 2020. Vol. 75, № 4. P. 57–79. doi: 10.15858/engtea.75.4.202012.57
21. **Sueun Kim, Younghan Cho.** Complicit mobility: Southeast Asian students in Korean Studies and their inter-Asia knowledge migrations // Globalisation, Societies and Education. 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/361741571_Complicit_mobility_Southeast_Asian_students_in_Korean_Studies_and_their_inter-Asia_knowledge_migrations (дата обращения: 12.05.2023); doi: 10.1080/14767724.2022.2095502
22. **Kim Sunok.** Nature or Nurture in English Academic Writing: Korean and American Rhetorical Patterns. 2017. URL: <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/6624>
23. **Yang Y.** Teaching Chinese college ESL writing: A genre-based approach. English Language Teaching // English Language Teaching. 2016. Vol. 9, № 9. P. 36–44. doi: 10.5539/elt.v9n9p36
24. **Абросимова А.В., Колесникова Н.И.** Особенности языка и стиля текстов строительной специальности // Межкультурная коммуникация: лингвистические и лингводидактические аспекты : сб. материалов 9-й междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 24–26 марта 2021 г. Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2021. С. 75–78.
25. **Kolesnikova N.I., Nevostrueva D.S.** Evolution of approaches to teaching writing in native and foreign language // European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). 2021. Vol. 118: International conference on language and technology in the interdisciplinary paradigm (LATIP 2021), Novosibirsk–Irkutsk, 1–3 Apr. 2021. P. 262–269. URL: <https://www.europeanproceedings.com/proceedings/EpSBS/volumes/vol118-latip-2021> (дата обращения: 12.05.2023). doi: 10.15405/epsbs.2021.12.33
26. **Won M.H., Pak J.H., Kim J.K., Lee K.B., Kim J.H., Kim S.H., Jong D.S.** Academic writing (학술적 글쓰기). Sungkyunkwan University Press, 2021.

References

1. Tan N., Han Y.H. (2013) The aspect of academic writing of L2 Learners - focused on 'ttaemun' Reason Expressions L2 // The Journal of text linguistic society of Korea. Vol. 35. pp. 363–386. doi: 10.22832/txtlng.2013.35..014
2. Lee K-H. (2016) On the Aspects of vocabulary errors in writing materials and the Teaching Methods of Chinese learners // The Journal of text linguistic society of Korea. Vol. 40, pp. 161–198. doi: 10.22832/txtlng.2016.40.007
3. Kim S-H. (2012) Current Status and Direction of Writing in Korean for Academic Purposes // The journal of the research society of language and literature. Vol. 40 (3). pp. 431–455.
4. Jeong D. (2014) Analysis of the needs for academic writing education for foreign graduate students // The Journal of Lang. & Lit. Vol. 60. pp. 389–420.
5. Park E.U. (2014) An Action Research Study of Genre-based Instruction on Academic Paper Writing in Graduate School // Ewha Womans University Graduate School of International Studies doctoral thesis. URL: <https://dspace.ewha.ac.kr/handle/2015.oak/211476> (Accessed: 12.05.2023).
6. Park M.S., Ban H.H. (2014) Academic Writing Solution Process of Foreign Graduate Students // Korean Association for International Culture Exchanging. Vol. 3 (1). pp. 67–84.
7. Choi J.H. (2017) A study on the process of writing a dissertation in Korean for foreign students: using reference models and focusing on interactions with helpers // Seoul National University doctoral thesis. URL: <https://hdl.handle.net/10371/136959> (Accessed: 12.05.2023).

8. Eggington W.G. (1987) Written academic discourse in Korean: Implications for effective communication // *Writing across languages: Analysis of L2 text*. pp. 153–168.
9. Kubota R., Lehner A. (2004) Toward critical contrastive rhetoric // *Journal of Second Language Writing*. Vol. 13 (1). pp. 7–27.
10. Kim E.Y. (2017) Academic Writing in Korea: Its Dynamic Landscape and Implications for Intercultural Rhetoric // *The electronic journal of teaching English as a second or foreign language (TESL-EJ)*. Vol. 21 (3). URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1164167> (Accessed: 12.05.2023)
11. Sherekhova O.M. (2022) Formirovanie akademicheskoy gramotnosti u magistrantov v processe izucheniya inostrannogo yazyka v sfere professional'noy kommunikacii [Formation of academic literacy among undergraduates in the process of studying a foreign language in the field of professional communication] // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 31 (5). pp. 150–166. doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-150-166
12. Popov E.A. (2023) Akademicheskaya kul'tura studentov v ocenках professorov klassicheskikh universitetov [Academic culture of students in the assessments of professors of classical universities] // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 32 (3). pp. 103–117. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-103-117
13. Kirkpatrick T.A., Xu Z. (2012) Chinese Rhetoric and Writing: An Introduction for Language Teachers. URL: https://www.academia.edu/8730575/Chinese_Rhetoric_and_Writing_An_Introduction_for_Language_Teachers (Accessed: 12.05.2023).
14. Guo J.H. (2018) A Study on Korean learners' Awareness and Attitude about Academic Writing // *The Sociolinguistic Journal of Korea*. Vol. 26 (3). pp. 1–30.
15. Kolesnikova N.I. (2021) Difficulties in teaching and learning scientific genres // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)*. Vol. 118: International conference on language and technology in the interdisciplinary paradigm (LATIP 2021), Novosibirsk–Irkutsk, 1–3 Apr. 2021. pp. 447–451. URL: https://www.european-proceedings.com/files/data/article/10088/15668/article_10088_15668_pdf_100.pdf (Accessed: 06.12.2021). doi: 10.15405/epsbs.2021.12.55
16. Kolesnikova N.I. (2022) The Integrated Model as a Basis for Teaching Academic Writing in Context of Globalization // *Lecture Notes in Networks and Systems*. Vol. 342: Science and Global Challenges of the 21st Century. pp. 560–569. doi: 10.1007/978-3-030-89477-1_54.
17. Papashane M., Hlalele D. (2014) Academic Literacy: A Critical Cognitive Catalyst Towards the Creation of Sustainable Learning Ecologies in Higher Education // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. Vol. 5 (10). pp. 661–671. doi: 10.5901/mjss.2014.v5n10p661
18. Calvo S., Celini L., Pachon A., Martínez J.M., Núñez-Cacho P. (2020) Academic Literacy and Student Diversity: Evaluating a Curriculum-Integrated Inclusive Practice Intervention in the United Kingdom // *Sustainability*. Vol. 12. 3 (1155). doi: 10.3390/su12031155
19. Mileeva M.N. (2018) Internacional'noe i nacional'noe v akademicheskoy stat'e [International and national in a research paper] // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 27 (5). pp. 114–120.
20. Huh M-H., Lee I., Kim J. (2020) Written academic ELF: Developing writing concepts in the new normal // *English Teaching*. Vol. 75 (4). pp. 57–79. doi: 10.15858/engtea.75.4.202012.57
21. Kim S., Cho Y. (2022) Complicit mobility: Southeast Asian students in Korean Studies and their inter-Asia knowledge migrations // *Globalisation, Societies and Education*. URL: https://www.researchgate.net/publication/361741571_Complicit_mobility_Southeast_Asi_an_students_in_Korean_Studies_and_their_inter-Asia_knowledge_migrations (Accessed: 12.05.2023) doi:<https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2095502>

22. Kim S. (2017) Nature or Nurture in English Academic Writing: Korean and American Rhetorical Patterns. URL: <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/6624>
23. Yang Y. (2016) Teaching Chinese college ESL writing: A genre-based approach. *English Language Teaching // English Language Teaching*. Vol 9 (9). pp. 36–44. doi: <https://doi.org/10.5539/elt.v9n9p36>
24. Abrosimova A.V. (2021) Osobennosti yazyka i stilya tekstov stroitel'noj special'nosti [Features of language and style of texts of construction major] // *Mezhkul'turnaya kommunikaciya: lingvisticheskie i lingvodidakticheskie aspekty: sb. materialov 9 mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Novosibirsk, 24–26 marta 2021 g. Novosibirsk : Izd-vo NGTU*. pp. 75–78.
25. Kolesnikova N.I. (2021) Evolution of approaches to teaching writing in native and foreign language // *European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)*. Vol. 118: International conference on language and technology in the interdisciplinary paradigm (LATIP 2021), Novosibirsk–Irkutsk, 1–3 Apr. 2021. pp. 262–269. URL: <https://www.europeanproceedings.com/proceedings/EpSBS/volumes/vol118-latip-2021> (Accessed: 12.05.2023). doi: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.12.33>
26. Won M.H., Pak J.H., Kim J.K., Lee K.B., Kim J.H., Kim S.H., Jong D.S. (2021) Academic writing (학술적 글쓰기). Sungkyunkwan University Press.

Информация об авторах:

Колесникова Н.И. – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка, Новосибирский государственный технический университет (Новосибирск, Россия). E-mail: nkolesnikova@mail.ru

Невоструева Д.С. – аспирант кафедры русского языка, Новосибирский государственный технический университет; старший преподаватель Центра международных учебных программ, Новосибирский государственный национальный исследовательский университет (Новосибирск, Россия). E-mail: d.nevostrueva@g.nsu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kolesnikova N.I., D.Sc. (Education), Associate Professor, Head of the Russian Language Department, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia). E-mail: nkolesnikova@mail.ru

Nevostrueva D.S., postgraduate student of the Russian language Department, Novosibirsk State Technical University; senior lecturer of the Center for International Educational Programs at Novosibirsk State National Research University (Novosibirsk, Russia). E-mail: d.nevostrueva@g.nsu.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.12.2023; принята к публикации 28.02.2024

Received 27.12.2023; accepted for publication 28.02.2024

Научная статья
УДК 372.881.1; 378.147
doi: 10.17223/19996195/65/10

Сравнительный анализ методических программ подготовки переводчиков в России и Китае

**Анастасия Вадимовна Крайдер¹,
Светлана Константиновна Гураль², Лю Шанвэй³**

*^{1, 2, 3} Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия*

¹ kraider-nastya@mail.ru

² gural.svetlana@mail.ru

Аннотация. Проводится сравнительный анализ организации профессиональной подготовки переводчиков в Китае и России. Подробно рассматриваются цели, подходы, содержание и структурная организация образовательных программ подготовки, реализуемых факультетом иностранных языков Томского государственного университета и Институтом иностранных языков Северо-Китайского университета науки и технологий. Особое внимание уделяется содержанию наполнению учебных планов, рабочим программам дисциплин, а также планируемому результату обучения. Рассматриваются их качественные и количественные отличия.

Исследование обусловлено усилением российско-китайского стратегического партнерства, способствующего развитию интеграционных процессов в жизни народов обеих стран. Данный процесс вызывает рост потребности в профессионально подготовленных переводчиках с лингвистической парой «китайский язык – русский язык». Высокие требования к такому специалисту обостряют значимость положений, звучащих в профессиональном стандарте, о том, что он является посредником, умеющим использовать нормы национального этикета, знающий «культурно-коммуникативные особенности, позволяющие преодолевать влияние стереотипов с представителями различных культур». Поэтому в образовании специалиста, профессиональная деятельность которого сопряжена с реальным осуществлением межкультурной коммуникации, обучение свободному владению иностранным языком и навыком перевода – это необходимые, но не единственные аспекты его подготовки.

Поиск новых педагогических подходов к совершенствованию профессионального образования в России и Китае, отличительными чертами которых являются междисциплинарность, открытость образовательного процесса, интеграция научного знания, обуславливает необходимость переосмысления теоретических и методологических основ подготовки переводчика.

Сравнительное исследование методических разработок в свете высшего образования в Китае и России представляет особый интерес, поскольку до «культурной революции» в Китае образование было построено по советской модели, в настоящее же время правительство, исходя из принципа «подъем страны за счет науки и образования», придает модернизации данной сферы приоритетное значение. Кроме того, обе страны поддерживают курс на совместное гуманитарное сотрудничество в области профессионального образования, обмена методиками

преподавания и педагогическими практиками. Сравнение методических систем, функционирующих в наших странах в соответствии со сложившимися в них дидактическими традициями, помимо собственно теоретического имеет и большое практическое значение – оно может способствовать взаимообогащению методики обучения китайскому языку в России и русскому языку в Китае.

Целью статьи является выявление специфики, закономерностей и тенденций подготовки профессиональных переводчиков в условиях вуза Китая и России. В основу работы положены фундаментальные исследования российских и китайских исследователей в области переводоведения и методики преподавания иностранных языков, которые позволили проанализировать педагогические традиции прошлого, систематизировать и обобщить имеющиеся знания на современном этапе. Описаны законодательные нормативные акты, профессиональные стандарты, научно-теоретические и учебно-методические материалы, обеспечивающие процесс подготовки профессиональных переводчиков в университетах России и Китая. Использованы системный, сравнительный, синергетический и культурологический подходы, чтобы четко определить сходства и различия на уровне целей, содержания, методов и средств обучения и организации системы подготовки переводчиков в обеих странах.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, методическая подготовка, основная образовательная программа, китайский язык, сравнительный анализ, интернационализация

Для цитирования: Крайдер А.В., Гураль С.К., Лю Шанвэй. Сравнительный анализ методических программ подготовки переводчиков в России и Китае // Язык и культура. 2024. № 65. С. 214–241. doi: 10.17223/19996195/65/10

Original article

doi: 10.17223/19996195/65/10

Comparative analysis of methodological programs for training translators in Russia and China

Anastasiya V. Kraider¹, Svetlana K. Gural², Liu Shangwei³

^{1, 2, 3} National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

¹ kraider-nastya@mail.ru

² gural.svetlana@mail.ru

Abstract. The article offers a comparative analysis of professional training management for translators in China and Russia. The contents and structural organization of professional educational training programs implemented by the Faculty of Foreign Languages at Tomsk State University and the Institute of Foreign Languages at North China University of Science and Technology are considered in detail. Particular attention is paid to the content of curricula, programs of disciplines, and also the intended learning outcomes. Their qualitative and quantitative differences are examined.

The study is prompted by the strengthening of the Russian–Chinese strategic partnership, which contributes to the development of integration processes in the lives of the people in both countries. This process has led to growing demand for professionally trained specialist translators with the language pair “Chinese–Russian”. The high requirements for such specialists highlight the importance of the provisions in the Professional Standard that such specialists are mediators, able to use norms of national eti-

quette, and familiar with “cultural and communicative features, which allow for overcoming the influence of stereotypes with representatives of different cultures”. Therefore, in the education of a specialist, whose professional activity involves real implementation of intercultural communication, training in fluent foreign language and translation skills is necessary, but these are not the only aspects of training.

The search for new pedagogical approaches to improve professional education in Russia and China, whose distinguishing features are interdisciplinary, transparency of the educational process and integration of scientific knowledge, makes it necessary to rethink the theoretical and methodological foundations of translator training.

A comparative study of the methodical preparation in the context of education system in China and Russia is of particular interest because before the Cultural Revolution in China education used to be based on the Soviet model, while at present the government, following the principle of “developing the country through science and education”, prioritizes the modernization of this sphere. Furthermore, the two countries have promoted joint cooperation in terms of professional education and exchange of teaching methods and pedagogical practices. Comparison of the methodological systems existing in the two countries in accordance with their didactic traditions, in addition to theoretical value, is of great practical importance: it can contribute to the mutual enrichment of teaching methods in the Chinese language in Russia and the Russian language in China.

The aim of the article is to identify the specific features, patterns and trends in the training of professional translators in the conditions of Chinese and Russian universities. The article focuses on the fundamental research of Russian and Chinese researchers in translation studies and foreign language teaching methods, which enables an analysis of the pedagogical traditions of the past, to systematize and generalize the existing knowledge at the present stage. The article also describes legislative regulations, professional standards, scientific-theoretical and educational-methodological resources that provide the process of training professional translators in universities in Russia and China.

The study uses systemic, comparative, synergetic and culture-based approaches to clearly identify similarities and distinctions at the level of purposes, content, methods and means of education and arrangement of translator training system in both countries.

Keywords: professional training, methodical preparation, basic educational program, Chinese, comparative analysis, internalization

For citation: Kraider A.V., Gural S.K., Liu Shangwei Comparative analysis of methodological programs for training translators in Russia and China. *Language and Culture*, 2024, 65, pp. 214-241. doi: 10.17223/19996195/65/10

Введение

Значительные преобразования России в сферах экономического и политического сотрудничества со странами АТР и Восточной Азии, нашедшие отражения в государственных документах, обусловили необходимость поиска новых подходов в сфере профессионального образования современного специалиста. Согласно Совместному заявлению на 23-м заседании Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству под председательством заместителя Председателя Правительства РФ и заместителя Премьера Государственного совета КНР, стороны подтвердили намерение об укреплении всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия в сфере образования. Высокий

уровень развития отношений наших стран, а также системы образования позволяют осуществлять гармоничное образовательное сотрудничество и обогащать национальный опыт подготовки конкурентноспособных кадров для международных проектов.

Необходимо упомянуть, что значимой вехой в формировании новой модели российско-китайских отношений можно назвать стратегию «Один пояс, один путь», предложенную председателем КНР Си Цзиньпином. Россия, поддержав инициативу, оказалась активным участником коммуникативного процесса. Реализация данного проекта инициировала подготовку многопрофильных специалистов. Соответственно, в этом контексте, как важный мост для развития отношений во всех областях общественной жизни, очень важна подготовка высококвалифицированных переводчиков с лингвистической комбинацией «китайский язык – русский язык». Повышению качества образования по данному направлению во многом способствует совершенствование профессионально-методической подготовки. Ее совершенствование – серьезная задача для России и Китая.

За последние 10 лет в обеих странах был принят ряд нормативно-правовых актов, отражающих потребность в улучшении качества профессионально-методической подготовки переводчиков. В России – это Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012) [1], профессиональный стандарт 45.03.02 Лингвистика (приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 940) [2], где обозначены требования к компетенциям выпускников. В Китае основным документом, регламентирующим деятельность вузов, является «Закон КНР о высшем образовании», разработанный и принятый на основе двух документов: Конституции КНР и Закона об образовании. Основной идеей Закона о высшем образовании Китая стал курс на модернизацию, сочетание учебы с производством и тенденциями рыночной экономики [3]. Китайский педагог Цай Юаньпэй отметил, что выбранный курс модернизации высшего образования КНР открыт к научно-техническим достижениям Запада, но приоритетным направлением остается «воспитание национального достоинства» [4]. Также в Китае утверждены «Национальные стандарты качества преподавания специальностей бакалавриата в университетах» (2018), в которых изложены требования к подготовке будущих переводчиков на основе реалий современного общества.

Анализ особенностей подготовки профессиональных переводчиков-китаистов и переводчиков-русистов в разное время был представлен в многочисленных работах китайских (Чжу Цзяю, Яо Цзяхуэй, Мэй Ханьчэн, Хуан Лилян) и российских ученых (Т.Л. Гурулева, Т.П. Задоненко, А.М. Карапетьянц, И.В. Кочергин, В.В. Кузнецова, А.А. Нелюбова, А.Е. Маланханова, Е.В. Тихонова и др.). Значимым для нашего исследо-

вания стал анализ методических разработок, способствующих эффективному обучению иностранным языкам и переводу. Для этой цели была изучена научная литература китайских и российских ученых [5–14]. Среди них: И.А. Зимняя (личностно-деятельностный подход), В.В. Сафонова (социокультурный подход), Р.П. Мильруд (развивающий подход), Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Р.К. Миньяр-Белоручев (лингвострановедческий подход), М.Л. Вайсбурд, А.А. Леонтьев (когнитивно-коммуникативный подход, С.К. Гураль (синергетический подход), Э.П. Комарова (субъектно-контекстный подход) и др.

Базовым положением современной концепции обучения иностранным языкам и переводу является межкультурная коммуникация. Эта концепция разрабатывается в целом ряде современных исследований, освещающих различные проблемы: когнитивные, коммуникативные, профессиональные аспекты формирования межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку (С.К. Гураль, О.Ю. Искандарова, В.В. Сафонова, В.М. Смокотин, П.В. Сысоев), формирование лингвоинформационной среды при обучении иностранному языку (К.Э. Безукладников, А.А. Прохорова).

Что касается Китая, то там сложилась научно-образовательная система, во многом повторяющая путь развития в бывшем Советском Союзе. Однако в XX в. страна переняла методический опыт и идеи организации подготовки переводчиков у США и Европы. На современном этапе КНР активно развивает национальную научно-методическую систему, которая привлекает внимание российских, американских и европейских ученых (Т.Л. Гурулева, Дон Цзян, Дж. Ричардс, Фэн Анвей и др.).

Анализ основных концепций и теорий китайских ученых (Лао Лун, Ли Сяндун, Ло Синьчжан, Сюй Цзяньчжун, Тао Юлань и др.) показывает, что склонная к традиции теория перевода Китая отдает предпочтение функциональности и нормативности и базируется на «трех составляющих»: «традиции», «заимствования», «синтез и систематизация» [15]. Лингвистическая модель перевода более близка к китайской ментальности и является господствующей в настоящее время.

Важно отметить, что дидактика перевода в современном Китае по-прежнему «рассматривается как частный случай лингводидактики» [16. С. 100]. Однако китайские методисты признают, что подготовка переводчика – это динамичный процесс, нуждающийся в разработке целостного подхода (comprehensive training, whole-person translator education).

Учитывая внушительный список представленных научных исследований, отметим, что проблемы образования в России и Китае раскрываются преимущественно в методическом аспекте, связанном с подготовкой переводчиков с комбинацией индоевропейских языков, в меньшей степени – в аспекте профессиональной подготовки переводчика с лингвистической парой «китайский язык – русский язык».

Собственные наблюдения и специальные исследования показали, что процессы международной интеграции достигли такого масштаба, что подготовка переводчиков стала общей задачей для России и Китая, которую сложно решить без изучения и использования опыта соседнего государства. По мнению Н.К. Гарбовского, вузам России, осуществляющим подготовку переводчиков, все чаще приходится оглядываться на соседей, внимательно прислушиваться к мнению коллег из других стран, координировать программы и учебные планы [17]. Анализ отличительных и сходных особенностей значим для более полного раскрытия подходов к содержанию образования, текущего состояния, определения источников проблем подготовки переводчиков, способов ее решения и тенденций, которые помогут сформировать единое образовательное поле.

В связи с рассмотрением специфических особенностей профессиональной подготовки переводчиков в контексте межкультурной коммуникации России и Китая приходим к убеждению, что особое значение имеет проведение анализа методических программ подготовки переводчиков.

Актуальность данного исследования определяется тем, что, несмотря на наличие достаточного количества информации, сравнительный анализ образовательных программ подготовки переводчиков проводится крайне редко. Однако он нужен для того, чтобы реформирование отечественной образовательной системы происходило на основе синтеза адаптированных под российские особенности и традиции достоинств зарубежной образовательной системы. Идея сравнения методических программ обосновывается двусторонней заинтересованностью сотрудничества, а результаты исследования могут представлять научно-практический интерес в обеих странах.

Обозначенные противоречия и актуальность проблемы определили тему данного исследования, цель которого состоит в проведении анализа специфики, закономерности и тенденции подготовки профессиональных переводчиков в условиях вуза Китая и России на основе сравнительного анализа основных образовательных программ подготовки обучающихся по направлению «Лингвистика», реализуемых на факультете иностранных языков Томского государственного университета (ФИЯ ТГУ) и Института иностранных языков Северо-Китайского университета науки и технологий (ИИЯ СКУНиТ).

Методология исследования

В качестве теоретико-методологической базы построения исследования организации подготовки профессиональных переводчиков вузах России и Китая были выбраны системный, синергетический, сравни-

тельный и культурологический подходы. Их взаимодополняющее применение обеспечивает организационную комплексность процесса проведения исследования. Прежде чем представить реализацию данных подходов в рамках нашего исследования, остановимся на общих положениях каждого из них.

При сравнительном анализе систем высшего образования России и Китая особое значение приобретает *системный подход*, который представляет собой направление методологии научного познания и социальной практики, где основой является рассмотрение объектов в качестве системы [18]. Выступая в качестве методологического основания, он задает ориентиры, мировоззренческие, философские основы осуществления всего хода исследования.

Зарождение идей системного подхода проведения анализа педагогического и воспитательного процессов связано с именами таких отечественных ученых, как В.П. Ананьев, В.П. Беспалько, Л.С. Выготский, В.С. Ильин, А.Н. Леонтьев, М.М. Рубинштейн, и др.

Для использования системного подхода необходимо выделить базовые понятия «система» и «педагогическая система», которые наиболее полно представляют сущность национальных систем образования в России и Китая. Одновременно важно выявить и те тенденции, которые отражают направления и противоречия развития мировой образовательной практики, и те факторы, которые характеризуют это развитие.

В научных исследованиях прослеживаются сравнительно разные подходы к определению термина «система». А.Г. Асмолов выделяет следующие характеристики данного понятия: целостность, структурность, взаимосвязь, иерархичность, множественность описания [19].

В.Н. Садовский и Э.Г. Юдин в понятие «система» включают следующие характеристики: взаимосвязанность элементов, образование особого единства со средой; любая система представляет собой элемент системы более высокого порядка; элементы любой системы обычно выступают элементами более низкого порядка [20]. Эти характеристики к системе ориентируют системный подход не только на анализ единства элементов, но и на рассмотрение включенности системы в среду, ее взаимодействия с ней. Сама система представляется как элемент более широкой системы. Таким образом, в рамках данного исследования под системой будем понимать целостную, единую совокупность элементов, взаимосвязанных между собой, обладающую целостностью, структурностью, иерархичностью, множественностью описаний.

Системный подход заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а взаимосвязанно, т.е. в системе с другими компонентами. Таким образом, системный подход позволяет выявить общие системные свойства и качественные характеристики отдельных элементов.

Необходимо выделить основные принципы системного подхода [20]:

– целостность, позволяющая рассматривать одновременно систему как единое целое и в то же время как подсистему для вышестоящих уровней;

– иерархичность строения, т.е. наличие множества (по крайней мере двух) элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня;

– структуризация, позволяющая анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры;

– множественность, которая дает возможность использовать множество кибернетических, экономических и математических моделей для описания отдельных элементов и системы в целом.

Идеи и принципы системного подхода занимают ведущее место в педагогике. К исследованию специфики педагогической системы обращались С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др. Анализ литературы показывает всю сложность, разноплановость и неоднозначность трактовки данного термина.

Е.И. Бражник считает, что системный подход в сравнительных исследованиях предполагает рассмотрение как отдельных инвариантно-интегративных сторон образовательного процесса, так и целостного охвата систем образования различных стран или регионов в их единстве и внутренних связях [21].

Анализируя подходы Н.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина, можно назвать следующие особенности педагогической системы: органичные, целенаправленные, социальные, самоорганизующиеся, динамичные, открытые системы.

Продолжатели идей Н.В. Блауберга и В.Н. Садовского под педагогической системой понимают систему, которая характеризуется особыми структурами, связями и отношениями между элементами, а также целенаправленным развитием обучающегося.

В.И. Загвязинский под педагогической системой понимает единство социальных и педагогических целей, теоретической и педагогической концепции предметного содержания, принципов организации обучения [22. С. 3–9].

Н.В. Кузьмина определяет педагогическую систему как «функционирующую структуру взаимосвязанных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающих поколений и взрослых людей» [23. С. 10]. Ученый выделяет структурные и функциональные компоненты педагогической системы.

К структурным относятся:

- образовательные и воспитательные цели;
- учебная информация;

- средства педагогической коммуникации (средства, формы, методы реализации цели обучения);
- студенты (их уровень предшествующей подготовки, возраст, пол, ролевые функции, которыми они должны овладеть за время пребывания в педагогической системе);
- педагоги как носители цели педагогической системы, учебной информации и средств педагогической коммуникации.

К функциональным компонентам Н.В. Кузьмина относит гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский компоненты, каждый из которых несет свою нагрузку в деятельности участников процесса формирования профессиональной образовательной траектории [23].

Необходимо отметить, что указанная категория компонентов характеризует связи структурных компонентов в динамике, которые стремятся к достижению единой цели – формирование личности обучающегося как субъекта познания, способного к самовоспитанию, самообразованию и саморазвитию. Таким образом, конструирование методической подготовки будущих переводчиков в вузе должно изучаться в структурном единстве всех компонентов.

Проведенный в рамках данного исследования теоретико-методологический анализ процесса формирования профессиональной образовательной траектории будущих переводчиков показал, что в аспекте системного подхода процесс представляет собой совокупность взаимосвязанных элементов, а именно цель, преподаватели и обучающиеся как субъект процесса, содержание, способы достижения цели и сам результат.

Методологический потенциал применения *синергетического подхода* в лингвистическом образовании позволяет переосмыслить перспективы развития самой языковой образовательной культуры как целостной открытой сверхсложной и саморазвивающейся системы.

Основатель синергетики профессор Штутгартского университета Г. Хакен рассматривал синергетику как междисциплинарную область исследования кооперативных процессов самоорганизации в системах разной природы [24]. По его утверждению, являясь междисциплинарным знанием, синергетика изучает определенный класс динамических систем. Другими словами, синергетика – наука, которая выявляет, изучает и объясняет законы и процессы самоорганизации и совместной эволюции сложных систем независимо от конкретной природы составляющих элементов.

Интересна точка зрения Ю.А. Данилова, согласно которой синергетика – это междисциплинарное направление исследований, которое в качестве своей основной задачи ставит познание общих закономерностей и принципов, лежащих в основе процессов самоорганизации в такой системе, как язык [25, 26].

Сегодня синергетика быстро интегрируется в область гуманитарных наук, ее методы применяются в медицине, психологии, педагогике, образовании, развиваются положения в лингвистике. Синергетика характеризуется как эволюционная научная парадигма для образования и лингводидактики, как новая научная идеология, которая выводится из знания законов эволюции, самоорганизации и самоуправления сложных систем. Существенной характеристикой синергетического подхода к образованию, по мнению многих ученых, является формирование обучающимися собственных знаний, развитие своих новых возможностей, самореализация личностного потенциала, нелинейное понимание причинно-следственных взаимоотношений.

В.Г. Буданов в работе «Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании» [27] разработал основы синергетического подхода к образованию гуманитариев, а также сформулировал синергетические стратегии к управлению формированием образовательных пространств.

Формирование синергетического мировидения в контексте лингвистического образования подробно описывается С.К. Гураль в работе «Язык как саморазвивающаяся система» [6]. По ее мнению, синергетический подход вызывает парадигмальные трансформации современной образовательной традиции и может быть интерпретирован в качестве нового научного подхода.

Вслед за С.К. Гураль полагаем, что современную модель лингвистического образования невозможно представить без синергетического взаимодействия разных культур и разных способов освоения мира. В данном аспекте синергетический подход служит «методологической основой для моделирования организации и самоорганизации образовательного пространства» [6. С. 58], открывает новые возможности для осмысления методологического сопровождения процесса обучения иностранным языкам, позволяет понять механизм развития личности студента, педагога, педагогической системы в целом.

Главной задачей профессионального образования, в том числе лингвистического, является создание условий для становления специалиста, способного к самоопределению, самоорганизации и самообразованию. Поэтому основой образовательной системы становится использование таких методических программ, которые позволяют сместить акцент с авторитарной преподавательской деятельности на согласованную деятельность педагога и обучающегося. Необходимо наметить логику взаимодействия участников образовательного процесса в синергетической парадигме мышления, а также механизмы их функционирования. Для преподавателя это может выражаться в совершенствовании стиля преподавания и гибкости по отношению к обучающимся, а для обучающихся, в свою очередь, в качестве таких механизмов может выступать

способность к объективной самооценке, рефлексии. Чтобы помочь студенту адекватно оценивать свои знания и возможности, у него должна быть сформирована шкала ценностей, с которой он смог бы сверять собственные достижения в различных сферах деятельности.

Правильно организованная самостоятельная работа студентов в логике синергетического подхода является эффективным способом формирования лингвометодической самостоятельности будущих профессионалов в сфере межкультурной коммуникации. Таким образом, синергетический подход позволяет по-новому подойти к осмыслению теоретико-методологических оснований управления процессом подготовки будущих переводчиков, решить ряд актуальных задач, связанных с теорией и практикой управления образовательной программой в целом.

Очевидно, что главным методом сравнительно-педагогического исследования является *сравнительный анализ* – один из основных методологических подходов сравнительной педагогики.

В логике структуры педагогического знания на теоретическом уровне сравнительная педагогика представляет собой теории, которые описывают конкретную реальность – образование в разных странах мира. Она базируется на фундаментальных теориях, включающих основные понятия педагогики воспитания, образования, обучения, развития. На эмпирическом уровне сравнительная педагогика исследует образовательную практику в разных странах мира в сравнительно-сопоставительном плане.

По определению Б.Л. Вульфсона, сравнительная педагогика – это самостоятельная отрасль научного знания, которая в сопоставительном аспекте анализирует состояние, основные тенденции и закономерности развития образования в различных странах, геополитических регионах и в глобальном масштабе, вскрывает соотношение всеобщих тенденций и национальной специфики, выявляет позитивные и негативные аспекты международного педагогического опыта, формы и способы взаимообогащения национальных педагогических культур [28]. Таким образом, наиболее целесообразными и плодотворными могут быть исследования, проводимые на базе бинарных сопоставлений на основе ряда критериев: по размерам населения; по экономическим и социально-политическим показателям; по специфике образовательной проблематики; по характеру организации и управления образовательными учреждениями (централизованное и децентрализованное управление) и др. [28].

Роль сравнительного образования возрастает: оно рассматривает потенциал развития, социальные функции образования с учетом позиций в мировой структуре, при этом образовательная практика влияет на развитие сравнительных теоретических исследований и их методологию.

В методике преподавания иностранных языков сравнительный подход получил определенное признание и развитие, что отражено в ряде работ (М.А. Грошева, В.Н. Комиссаров, Бодуэн де Куртенэ, Е.Д. Поливанов, А.А. Реформатский и др.). В этих трудах прослеживается общая для всех мысль, что студент и преподаватель должны обладать основами сравнительной лингвистики для успешного построения методики освоения иностранного языка.

К сравнительному анализу в области образования России и Китая на протяжении 20 лет обращались многие российские и китайские ученые: А.И. Аликбекова, Н.Е. Боровский, Л.А. Бордовский, М.А. Боечко, А.Н. Джурицкий, О.А. Косинова, Н.В. Майорова, А.И. Пискунова, Л.В. Попова, Су Чжэнь, Сяо Су, Шань Чжунхуй, Шэнь Цибяо, Лю Вяньцюань, Мэй Ханьчэн и др. [29–31]. Ученые анализировали сущность, структуру, проблемы и пути развития научно-образовательной среды в университетах двух стран в современных социокультурных условиях.

Стоит отметить труды таких китайских ученых, как «Становление и развитие государственно-общественной системы обеспечения качества высшего образования Китая» Ван Ци, «Принципы формирования инновационной политики вуза в научно-образовательной сфере: на примере высшего профессионального образования России и КНР» Хао Сюе, «Формирование профессионального самосознания студентов высших учебных заведений КНР» Хоу Дун, «Становление и развитие системы высшего профессионально-технического образования в Китае» Хэ Сяоган. Однако данные работы полностью не отражают специфику современной развивающейся научно-образовательной среды университетов Китая.

Из современных российских ученых стоит обратить внимание на исследования доктора педагогических наук Т.Л. Гурулевой, которая уделяет пристальное внимание вопросам функционирования и перспективной стратегии развития китайских университетов до 2035 г., а также современному состоянию и проблемам профессиональной подготовки лингвистов в российской высшей школе. Т.Л. Гурулева признает, что современный период обучения характеризуется переходом от коммуникативного подхода к социокультурному и далее – к межкультурному с сохранением способа овладения языком – деятельностного [32].

Сравнительный подход способствует более глубокому осмыслению проблем методических разработок и адекватному определению отечественной системы образования в мировом образовательном пространстве. В рамках данного исследования он позволит сопоставить компоненты (цели, подходы, содержание, организацию) методических программ в России и Китае, выявить общие и отличительные особенности

для разработки дальнейших рекомендаций по совершенствованию систем профессионально-методической подготовки профессиональных переводчиков обеих стран. Что касается системного и синергетического подходов, то они дают возможность рассмотреть основные образовательные программы как совокупность внутренних и внешних средств, обстоятельств и организационных структур, которые оказывают влияние на научно-образовательные процессы в университете [33].

В качестве методологической основы исследования также был использован *культурологический подход*, позволяющий всесторонне объяснить процессы, происходящие в обществе и образовании зарубежной страны, как культурный феномен. Использование данного подхода обосновывается специфичностью данного исследования, поскольку является наиболее продуктивным для выявления условий и перспектив развития научно-образовательной среды в российском и китайском университетском образовании, так как вышеперечисленные подходы (системный, синергетический и сравнительный) представляют совокупность взаимодополняющих компонентов методологии исследования. Он дает возможность рассмотреть процессы развития в университетском образовании на разных уровнях системы (ценностном, содержательном, технологическом).

Данное исследование основывается на положениях о реализации культурологического подхода в сравнительном исследовании, предложенных Е.И. Бражник, И.Т. Кавецким, И.А. Коверзневой, Т.Л. Рыжковской. По их мнению, культурологический подход помогает рассмотреть проблему отечественной педагогики, ее цели и задачи, а также процессуальный компонент в сравнении с аналогичными процессами в истории зарубежной страны [34]. Настоящая позиция нашла отражение и в нашем исследовании при сравнении форм, методов и содержания профессионального образования России и Китая.

Используемые в исследовании методические подходы позволили комплексно провести анализ нормативно-правовой базы развития высшего образования, учебных планов и программ, учебных пособий, методических рекомендаций основных профессиональных образовательных программ ФИЯ ТГУ [35, 36] и ИИЯ СКУНиТ.

Исследование и результаты

В исследовании представлен сравнительный анализ реализации профессиональных образовательных программ по направлению подготовки «Лингвистика», раскрывающий цели, подходы, структуру, проблемы и основные направления развития лингвистической образовательной среды в университетах России и Китая. Результаты исследования позволят конкретизировать текущее состояние подготовки переводчиков в

двух странах, а также разработать рекомендации по совершенствованию профессионально-методической подготовки переводчиков.

Авторы статьи анализируют ситуацию в государственных вузах, поскольку в частных образовательных учреждениях преподаватели обладают большей методической свободой. В государственных же университетах научно-педагогический состав работает по единому, заранее утвержденному плану, содержательное наполнение которого находится в КНР и России под государственным контролем.

Приведем краткие сведения о структурных подразделениях, реализующих программы подготовки переводчиков на ФИЯ ТГУ и ИИЯ СКУНиТ. Основные профессиональные образовательные программы, осуществляющие подготовку профессиональных переводчиков-китайцев, реализуются на кафедре лингводидактики восточных языков ФИЯ ТГУ. Кафедра, основанная в 2009 г., проводит многоступенчатую подготовку переводчиков: бакалавриат по направлению «Лингвистика» (профиль «Перевод и переводоведение»), специалитет по направлению «Перевод и переводоведение» (профили «Лингвистическое обеспечение межгосударственных отношений», «Лингвистическое обеспечение военной деятельности»). В настоящее время в учебном процессе занято 16 преподавателей, в том числе один профессор и три доцента. Общее количество студентов составляет более 200 человек.

Поскольку система развития образовательной среды в китайских университетах имеет свои особенности и складывается под влиянием политических факторов, запросов рынка труда, потребностей общества, то долгое время университеты Китая готовили кадры, ориентированные в большей степени на западный рынок. Однако по мере углубления сложности международной обстановки, а также интенсификации коммуникации наших стран, появился спрос на подготовку специалистов для международных проектов с Россией. Так, ИИЯ СКУНиТ с 2014 г. готовит профессиональных переводчиков-русистов на кафедре русского языка, успешно интегрируя классические положения методологической школы с прикладными исследованиями в области перевода. На данный момент образовательную программу реализуют 10 преподавателей, в том числе три доцента и четыре доктора наук. Общее количество обучающихся – более 250 человек.

Состояние и развитие современного университетского образования в определенной степени обуславливают цели и подходы профессиональной подготовки переводчиков. Особенностью основной образовательной программы ФИЯ ТГУ является ориентация на компетенции выпускников, т.е. целью программы является «подготовка квалифицированных переводчиков, готовых к решению профессиональных задач, владеющих различными видами перевода и способного к самореализа-

ции в любых областях переводческой сферы» [36]. Отличительной особенностью образовательной программы ФИЯ ТГУ является четко обозначенные планируемые результаты обучения, а именно «набор общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций» выпускника; прописаны четкие индикаторы их достижения, технологии их освоения. Также существует четкий перечень компетенций под каждый вид профессиональной деятельности (переводческая и научно-исследовательская).

В Китае постановка целей профессиональной подготовки переводчика находится в центре внимания высшего лингвистического и педагогического образования. Целью программы ИИЯ СКУНиТ стоит подготовка высококвалифицированных специалистов:

- с прочной языковой базой русского и китайского языков, знанием теоретических основ перевода, способных применять современные информационные технологии и инструменты перевода для решения языковых и переводческих задач;

- с развитыми навыками критического мышления, умеющих проводить всесторонний анализ сложных межкультурных коммуникаций, выбирать адекватную стратегию перевода в разных ситуациях;

- со всесторонним развитием нравственной, физической, эстетической и трудовой системы ценностей, поддерживающих национальные приоритеты и социалистические ценности, умеющих адаптироваться под социально-экономические условия страны.

В каждой из рассматриваемых образовательных программ уделяется внимание перспективам трудоустройства в широких сферах деятельности. Выпускники в обоих странах могут заниматься научно-исследовательской и переводческой деятельностью либо продолжить дальнейшее профессиональное развитие за границей.

Подходы в профессиональной подготовке переводчиков в Китае и России оказывают большое влияние на принципы и содержание обучения. Можно утверждать, что в процессе профессиональной подготовки переводчиков на ФИЯ ТГУ и в ИИЯ СКУНиТ используется несколько подходов, а именно компетентностный, практико-ориентированный, междисциплинарный, интегративный и другие.

Как показал анализ, цели и подходы подготовки переводчиков отражают тенденции развития и ценностные ориентации лингвистического образования в рассматриваемых университетах, раскрывают основные образовательные идеи; они ориентированы на формирование и развитие навыков к самообучению и непрерывному и устойчивому профессиональному развитию. Однако в Китае в большей степени подчеркивается значимость развития у студента социалистической идеологии: государственные приоритеты стоят выше индивидуальных интересов, любовь к Коммунистической партии, к Родине и народу. В российском

же вузе более ценятся индивидуальные интересы и формирование всесторонне развитой личности, профессиональной этики.

Для достижения высокого уровня подготовленности обучающихся и формирования компетенций, обозначенных в основных государственных стандартах и программах, университеты разрабатывают в качестве основы организации учебного процесса учебный план по направлению. Именно учебный план логически связывает различные дисциплины образовательной программы и направляет деятельность студентов на достижение конечных целей учебного процесса: получение знаний, умений и демонстрацию навыков и опыта в конкретной области профессиональной деятельности. Задача учебного плана – включение целостного методологического ядра для обеспечения качественной подготовки специалистов и соблюдение заданных ограничений с соблюдением всех нормативных документов. От того, как составлен учебный план, во многом зависят результаты освоения программы и сформированность у выпускника общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Подробно рассмотрим учебные планы по направлению подготовки «Лингвистика», реализуемые на ФИЯ ТГУ и в ИИЯ СКУНиТ.

Все изучаемые предметы в российском и китайском вузе разделены на несколько блоков (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Структура учебного плана ФИЯ ТГУ и ИИЯ СКУНиТ

ФИЯ ТГУ	ИИЯ СКУНиТ
Универсальный цикл: обязательная часть; часть, формируемая участниками образовательных отношений; практики; государственная итоговая аттестация; факультативные дисциплины	Общеобразовательный блок; блок базовых дисциплин по направлению подготовки; блок специальных дисциплин: обязательная часть; часть, формируемая участниками образовательных отношений; элективные курсы; практики; курсы профессионального развития

Необходимо отметить, что в Китае под влиянием децентрализации управления в сфере образования государственный стандарт не подразумевает конкретного перечня дисциплин, которые университеты обязаны включить в учебные планы. В связи с этим университеты приобрели больше автономии в своих решениях и действиях. Государство контролирует соблюдение некоторых требований, но также позволяет университетам учитывать экономичную специфику региона при реализации образовательных программ. Так, в учебном плане ИИЯ СКУНиТ присутствуют обязательные дисциплины, не связанные с получаемой специальностью, но отражающие национальные традиции и политический курс

страны, к ним относятся: «Современная история Китая», «Идейно-нравственное воспитание», «Вводный курс в принципы марксизма», «Введение в маоизм и теоретическую систему социализма с китайской спецификой», «Текущее положение Китая и политический курс», «Военное дело», «Планирование профессиональной карьеры студента», «Основы предпринимательства», «Основы веб-дизайна», «Произведения искусства», «Воспитание психологического здоровья». Все эти предметы являются обязательными в учебном плане.

В соответствии с планом образовательный процесс в китайском вузе организуется следующим образом: все изучаемые предметы разделены на несколько блоков: общеобразовательные дисциплины, блоки базовых и специальных дисциплин по направлению подготовки, а также модули практических дисциплин и практик. Большая часть учебной нагрузки приходится на профилирующие дисциплины (разговорный русский язык, грамматика русского языка, фонетика русского языка, история русского языка, продвинутый курс русского языка, переводческие дисциплины) и составляет 116,5 кредитов, что занимает 60% от общей нагрузки, предусмотренной образовательной программой.

В отличие от китайского вуза обучение переводчиков по направлению 45.03.02 «Лингвистика» ФИЯ ТГУ ведется в соответствии с федеральным стандартом. Основная программа подразумевает освоение нескольких циклов: гуманитарного, социально-экономического, общепрофессионального и профессионального. Кроме того, программа включает физическую подготовку, учебную и производственную практики, государственную итоговую аттестацию и факультативы. Следует добавить, что все циклы делятся на базовую и профильную части, профильная часть устанавливается вузом.

В учебном плане ФИЯ ТГУ присутствует федеральный компонент (дисциплины, которые обязаны к усвоению государственным стандартом) и вузовский компонент (набор дисциплин, который устанавливает сам университет). Такая образовательная программа предусматривает освоение студентом следующих предметов: «История», «Психология», «Философия», «Физическая культура и спорт», «Введение в межкультурную коммуникацию», «История мировой культуры и искусства», «Современные методы научных исследований», «Основы публичной речи в профессиональной и научной среде». Базовая часть составляет 53 кредита, т.е. 22% от общей учебной нагрузки образовательной программы.

Обратим внимание на набор дисциплин, которые формируют профессиональные компетенции студентов. В соответствии с планами образовательный процесс в двух университетах организуется следующим образом: на I и II курсах студенты осваивают базовые знания иностранных языков посредством изучения основополагающих дисциплин (практика

устной и письменной речи, практическая фонетика и грамматика и др.). III и IV курсы ориентированы, главным образом, на изучение культурологического цикла, теоретических дисциплин, формирование научно-исследовательских и практических навыков в области переводоведения, а также подготовку и написание выпускной квалификационной работы. В соответствии с учебным планом выделяются обязательные дисциплины и предметы по выбору, при этом предметы по выбору далее подразделяются на «по выбору самостоятельно» и «рекомендуемы для изучения».

Рассмотрим более подробно «дерево» переводческих дисциплин в учебных планах двух вузов (табл. 2, 3).

Т а б л и ц а 2

Переводческие дисциплины ИИЯ СКУНиТ

№	Наименование дисциплины	Количество кредитов
1	Теоретические основы перевода	2
2	Практический курс китайско-русского перевода	2
3	Профессиональный устный перевод	2
4	Последовательный перевод	2
5	Аудиовизуальный перевод кинофильмов	2
6	Перевод в сфере туризма	2
7	Практика перевода субтитров	1
8	Оценка и анализ перевода	1,5
9	Перевод современной литературы	1,5
10	Перевод юридических документов	1,5
11	Научно-технический перевод	1,5
12	Аудиовизуальный перевод новостей	1,5
13	Перевод и межкультурная коммуникация	1,5
14	Методы исследования в переводоведении и научного исследования в диссертации	1
15	Письменный перевод с использованием компьютера	1,5
16	Художественный перевод	1,5
17	Управление переводческими проектами	1

Т а б л и ц а 3

Переводческие дисциплины ФИЯ ТГУ

№	Наименование дисциплины	Количество кредитов
1	Теория перевода	5
2	Технологическое обеспечение переводческих проектов	2
3	Практический курс письменного перевода первого иностранного языка	2
4	Практический курс устного последовательного перевода	4
5	Практический курс профессионально ориентированного перевода первого иностранного языка	2
6	Основы научно-технического перевода	2
7	Основы синхронного перевода первого иностранного языка	2
8	Основы аудиовизуального перевода первого иностранного языка	2

Как видно из табл. 2, 3, учебный план китайского вуза представлен более широким спектром переводческих дисциплин. Они более узконаправлены и точечны по сравнению с программой российского вуза, однако объем составляет 27 кредитов (или зачетных единиц), или 432 академических часа. Что касается программы «Лингвистика» ФИЯ ТГУ, то набор дисциплин уступает китайскому вузу, однако количество кредитов составляет 21, или 756 часов. Необходимо отметить, что в отличие от учебного плана российского университета, учебный план китайского вуза не включает объем самостоятельной работы студентов.

Анализ учебных планов показал, что они имеют переводческий практико-ориентированный вектор, о чем свидетельствуют приведенные выше данные о количестве кредитов на переводческие дисциплины. Практические занятия составляют важную часть теоретической и профессиональной подготовки студентов. Они направлены на подтверждение теоретических положений изучаемых теоретических дисциплин и формирование учебных и профессиональных знаний, умений и компетенций.

При сравнении образовательных программ подготовки переводчиков ФИЯ ТГУ и ИИЯ СКУНиТ возникает потребность в составлении количественных параметров. Для успешного освоения программы ФИЯ ТГУ необходимо 240 кредитов. В образовательной программе ИИЯ СКУНиТ достаточно набрать минимальное количество – 182. Однако это число может быть увеличено до 194 за счет участия студента в академических, отраслевых инновационных проектах во время обучения в университете, а также пройдя курсы профессионального развития. Таким образом, общая нагрузка в российском вузе составляет 8 968 академических часов, в китайском – около 3 104 (один кредит равен 16 академическим часам), следовательно, нагрузка в российском вузе на 34,6% больше.

Методическое сопровождение образовательного процесса предполагает разработку содержания образования, которое фиксируется в рабочих программах дисциплин (РПД). Анализ подходов обучения иностранным языкам и переводу показал, что для России и Китая характерно составление программ самими преподавателями с опорой на требования стандартов (РФ) и нормативных документов (КНР). Содержание дисциплины разрабатывается в соответствии с целями и задачами обучения. Однако выявлены некоторые различия.

Так, РПД в российском университете содержит подробное тематическое описание, акцент делается на промежуточной аттестации, входных требованиях к студенту, языку реализации программы, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению. Отличие РПД китайского вуза заключается в том, что в них подробно описаны результаты обучения по каждой теме дисциплины, а также требования ко всем видам заданий в рамках программы дисциплины, отсутствует тематиче-

ское описание программы, но уделяется внимание предметному описанию. Цели, задачи и ожидаемые результаты в содержательном аспекте практически идентичны (табл. 4).

Таблица 4

Сравнительный анализ структуры РПД ФИЯ ТГУ и ИИЯ СКУНиТ

ФИЯ ТГУ	ИИЯ СКУНиТ
1. Цель и планируемые результаты освоения дисциплины.	1. Введение в дисциплину. 2. Цель. 3. Тематическое содержание и ожидаемые результаты. 4. Распределение трудоемкости по темам программы. 5. Методы и правила обучения. 6. Требования к выполнению письменных, практических, проектных и домашних заданий. 7. Критерии оценки. 8. Учебная литература
2. Задачи освоения дисциплины.	
3. Место дисциплины в структуре образовательной программы.	
4. Семестр(ы) освоения и форма(ы) промежуточной аттестации по дисциплине.	
5. Входные требования для освоения дисциплины.	
6. Язык реализации.	
7. Объем дисциплины.	
8. Содержание дисциплины, структурированное по темам.	
9. Текущий контроль по дисциплине.	
10. Порядок проведения и критерии оценивания промежуточной аттестации.	
11. Учебно-методическое обеспечение.	
12. Перечень учебной литературы и ресурсов сети Интернет.	
13. Материально-техническое обеспечение.	
14. Информация о разработчиках	

Сравнительный анализ методов и форм обучения переводческим дисциплинам, применяемых в России и Китае, также свидетельствует об общих позициях китайских и российских преподавателей в данном аспекте (табл. 5).

Таблица 5

Сравнительный анализ методов и форм обучения ФИЯ ТГУ и ИИЯ СКУНиТ

Методы и формы обучения	ФИЯ ТГУ	ИИЯ СКУНиТ
Монолог преподавателя	+	+
Фронтально-индивидуальный опрос	+	+
Диалоги	+	+
Демонстрация фильма	+	+
Традиционная контрольная работа	+	+
Практические задания	+	+
Метод проектов	+	+
Дебаты	+	+
Проблемные дискуссии	+	+
Групповая работа	+	+
Использование аудиовизуальных материалов, ИКТ	+	+
Эссе	+	+

Практические занятия проводятся в режиме активного диалога с преподавателем. Формами организации практических занятий могут быть также упражнения, тренинги, решения типовых задач, занятия с решением ситуационных задач, занятия по моделированию реальных задач, деловые игры, ролевые игры, игровое проектирование, имитационные занятия, выездные занятия, занятия-конкурсы и т.д.

Что касаясь способов контроля, то в России они богаче и разнообразнее, чем в Китае. В российском вузе основными формами контроля являются экзамен, зачет, дифференцированный зачет, проекты, тестирование, рефераты, эссе и другие, тогда как в китайском – только экзамен, реферат или курсовая работа, что не позволяет всесторонне оценить качество подготовки студентов и реализации дисциплины.

Программа китайского вуза ориентирована на всестороннее развитие качеств (综合素质) студентов. Кроме требований к уровню овладения русского и китайского языков, теоретическими знаниями и практическим опытом перевода, навыками межкультурной коммуникации, образовательная программа делает акцент на нравственном, физическом, психологическом и эстетическом развитии студентов.

В результате сравнения образовательных программ ФИЯ ТГУ и ИИЯ СКУНиТ были установлены следующие особенности профессиональной подготовки лингвистов с языковой парой «китайский язык – русский язык»:

1. В образовательной программе китайского вуза не определены четкие результаты обучения, отсутствует перечень осваиваемых компетенций по каждой дисциплине. Данный факт может привести к трудностям в преподавании или при разработке совместных образовательных проектов.

2. Суммарная нагрузка для успешного освоения программы в китайском вузе на 34,6% меньше, чем в российском. Данная разница объясняется тем, что кредит в российском вузе является универсальной единицей измерения объема образовательной программы и включает как контактную работу студента и преподавателя в аудитории, так и самоподготовку. Однако китайский вуз при разработке учебных планов учитывает только контактную форму организации образовательного процесса.

3. В общеобразовательные дисциплины китайского вуза входит изучение военного дела, идей марксизма, социализма с китайской спецификой, в российском акцент делается на истории, психологии, культурологии.

Полагаем, что проблемы подготовки профессиональных переводчиков в русском и китайском вузах возможно решать посредством использования современных подходов, а также интернационализации систем высшего профессионального образования, что послужит созданию

благоприятных условий для расширения международной деятельности университетов двух стран. В связи с чем изучение интеграционного подхода при разработке программ профессиональной подготовки лингвистов является актуальным направлением педагогических исследований.

Заключение

Теоретический анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение в контексте опыта преподавания и обучения авторов данной статьи в китайских и российских университетах позволяют сделать вывод о том, что сравниваемые системы подготовки будущих переводчиков отражают современные мировые тенденции, специфику культурных национальных традиций [37], которые определяются особенностями исторического развития образования с современными социально-экономическими условиями двух стран, а также общее и особенное в профессиональных образовательных программах проявляется в ценностно-целевых и компетентностных основах подготовки переводчиков.

Подводя итоги анализа нормативно-правовых образовательных документов по программам подготовки китайских и российских переводчиков, мы пришли к некоторым заключениям. Китайский государственный стандарт образования и учебный план подготовки по специальности имеют много общего с российской образовательной программой. И в том и в другом плане отражено содержание каждой дисциплины, которые необходимы для овладения профессиональных навыков.

Анализ содержания методических разработок, а именно учебных планов и рабочих программ дисциплин, дает основание утверждать, что подготовка студентов в основном направлена на изучение иностранного языка, культуры, определенных лингвострановедческих понятий и реалий, развитие научно-исследовательских навыков, критического мышления и формирование картины мира. Российский образовательный стандарт характеризуется большей четкостью содержания и глубиной детализации. В учебных планах российского вуза прописаны компетенции, виды деятельности, которыми должен овладеть выпускник. Особое место занимает получение навыков не только переводческой, научно-исследовательской, проектной, организационно-управленческой деятельности, но и уделяется большое внимание овладению культурой мышления, формированию потребности к самообучению, способности анализировать и обобщать информацию, навыкам внеучебной деятельности. Овладение всеми данными навыками, безусловно, необходимо для качественной подготовки квалифицированного специалиста, соответствующего запросам международного рынка труда.

На основании результатов данного исследования авторами выдвигаются следующие возможные направления по повышению эффективности разработки основных образовательных программ подготовки переводчиков с лингвистической парой «русский язык – китайский язык»:

1. Повышение статуса профессиональной подготовки переводчиков-китаистов в системе лингвистического образования за счет увеличения трудоемкости и углубленности изучения теоретических, практических и страноведческих дисциплин.

2. Создание совместных учебных или производственных комплексов, в которых будут изучаться, проектироваться, обобщаться и оцениваться все направления деятельности в рамках подготовки переводчиков, что позволит укрепить сотрудничество между вузами при реализации профессионально-методической подготовки переводчиков.

3. Повышение академического статуса преподавателей-методистов в университетской среде. Как важный исполнитель программы профессиональной подготовки, преподаватель методических дисциплин имеет непосредственное влияние на ее результат, он должен ориентироваться во всех современных тенденциях развития образования, новых научных достижениях мирового научного сообщества.

4. Регулярное обновление учебных материалов имеет определенную ценность. Развитие теории, прогресс науки и общества, реформы образования формируют новые вызовы и требования к специалистам.

5. Соблюдение преемственности, а именно разработка «промежуточных» курсов на «стыке» психологии, истории, культурологии, лингвистики, улучшит профессиональную подготовку студентов, поможет преподавателям рационально отбирать и разрабатывать учебные материалы, а студентам овладеть знаниями, умениями и навыками в системе.

Список источников

1. **Федеральный** закон об образовании Российской Федерации. URL: Об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. URL: docs.cntd.ru (дата обращения: 29.11.2022).
2. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 12.12.2022).
3. **Закон** КНР о высшем образовании // MOE.EDU.CN: официальный сайт Министерства образования КНР. URL: http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_619/200407/1311.html (дата обращения: 20.03.2023).
4. **Машикина О.А.** Формирование новой модели подготовки школьных учителей в современном Китае // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. 2013. № 3. С. 108–123.
5. **Верещагин Е.М., Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.** Язык и культура: три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / под ред. Ю.С. Степанова. М. : РГБ, 2008. 1 с.

6. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Томский государственный университет, 2009. 122 с.
7. **Зимняя И.А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
8. **Комарова Э.П.** Теоретические основы профессионального обучения иноязычному опосредованному общению в неязыковом вузе : дис. ... д-ра пед. наук. Воронеж, 2001. 346 с.
9. **Комиссаров В.Н.** Теоретические основы методики обучения переводу. М. : Рема, 1997. 350 с.
10. **Латышев Л.К., Семенов А.Л.** Перевод: теория, практика и методика преподавания : учебник для студ. перевод, фак. высш. учеб. заведений. 2-е изд. М. : Издательский центр «Академия», 2005. 192 с.
11. **Мильруд Р.П.** Теория и практика обучения английскому языку. М. : РГБ, 2009.
12. **Миньяр-Белоручева А.П.** Теория перевода: Theory of Translation : учеб.-метод. разработка курса лекций. М. : Флинта, 2008. 48 с.
13. **Миролюбов А.А.** Корифеи отечественной методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2006. № 6. С. 15–17.
14. **Сафонова В.В.** Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992. 528 с.
15. **Ло Синчжан.** Своеобразие китайской теории перевода. Пекин. URL: [我国自成体系的翻译理论 \(罗新璋\) – 百度文库 \(baidu.com\)](http://www.baidu.com) (дата обращения: 01.02.2023).
16. **Ван М.** Современная наука о переводе в Китае история становления и тенденции развития : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2014. 19 с.
17. **Гарбовский Н.К.** Российская школа перевода: традиции и вызовы XXI века // Вестник Московского университета. Сер. 22: Теория перевода. 2013. № 4. С. 36–50.
18. **Сорокина О.А.** Теоретико-методологические основы системы формирования профессиональной направленности будущих переводчиков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2006. № 16. С. 61–66.
19. **Асмолов А.Г.** Личность как предмет психологического исследования. М. : Изд-во МГУ, 1984. 280 с.
20. **Садовский В., Юдин Э.** Система // Философская энциклопедия. М., 1970. Т. 5.
21. **Бражский Е.И.** Особенности методологии сравнительных педагогических исследований // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2005. № 1. С. 975.
22. **Загвязинский В.П.** Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании. Тюмень, 1990. С. 3–9.
23. **Кузьмина Н.В., Григорьева Е.А., Якунин В.А.** Методы системного педагогического исследования. Л. : Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 1980. 172 с.
24. **Хакен Г.** Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. Ижевск : РХД, 2003. 320 с.
25. **Данилов Ю.А., Аршинов В.И., Киященко Л.П.** Круглый стол по проблеме «Язык и синергетика» // Философия науки и техники. 1997. Т. 3, № 1. С. 210–245.
26. **Данилов Ю.А.** Синергетика – внутри и вокруг человека // Философия науки и техники. 2002. Т. 8, № 1. С. 89–94.
27. **Буданов В.Г.** Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании: Синергетика третьей волны. Цифровой жизненный техноуклад. Образование эпохи большого антропологического перехода. 4-е изд., доп. М. : Ленанд, 2017. 272 с.
28. **Вульфсон Б.Л.** Сравнительная педагогика: актуальные вопросы теории и методологии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 117–131.
29. **Лю В.** Эволюция методики устного перевода в Китае // Litera. 2021. № 1. С. 27–37.

30. *Liu M.* A Comparative Study of Chinese and Western Thinking on Translation. Beijing : China Translation and Publishing Corporation, 2005. P. 183.
31. *Xu J., Mu L.* Translation studies in China in the past three decades (1978–2007) // Journal of Foreign Languages. 2009. Vol. 3. P. 77–87.
32. *Гурулева Т.Л.* Подходы к обучению китайскому языку в аспекте формирования межкультурной образовательной парадигмы // Язык и культура. 2021. № 54. С. 113–130.
33. *Отечественный* и зарубежный опыт формирования и развития научно-образовательной среды современного университета в условиях трехуровневой системы профессиональной подготовки / И.С. Батракова, Е.И. Бражник, Е.В. Баранова и др. СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2013. 238 с.
34. *Самсонова Н.В.* Формирование конфликтологической культуры специалиста : дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2003. 362 с.
35. *Учебный* план по программе бакалавриата. URL: UP_2022_45.03.02_Perevod_perevodovedenie.pdf (tsu.ru) (дата обращения: 10.12.2022).
36. *Основная* образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. URL: ООП записка_перевод_бакалавры_по_шабл_2018_готовый (ПП).pdf (tsu.ru) (дата обращения: 29.11.2022).
37. *Тихонова Е.В., Чжан Ю.* Этнолингвистика как основа межкультурного взаимодействия (сравнительно-сопоставительный аспект) // Язык и культура. 2023. № 63. С. 290–303.

References

1. Federal'nyj zakon ob obrazovanii Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 [Federal Law on Education of the Russian Federation as of December 29, 2012]. URL: docs.cntd.ru (Accessed: 29.11.2022).
2. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 45.03.02 Lingvistika [Federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the major 45.03.02 Linguistics]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf (Accessed: 12.12.2022).
3. Zakon KNR o vysshem obrazovanii [Law of the People's Republic of China on Higher Education] // MOE.EDU.CN: oficial'nyj sajt Ministerstva Obrazovaniya KNR. URL: http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_619/200407/1311.html (Accessed: 20.03.2023).
4. Mashkina O.A. (2013) Formirovanie novoj modeli podgotovki shkol'nyh uchitelej v sovremennom Kitae [Formation of a new model for training school teachers in modern China] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20: Pedagogiche-skoie obrazovanie. 3. pp. 108–123.
5. Vereshchagin E.M., Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (2008) Yazyk i kul'tura: tri lingvostranoved. koncepcii: leks. fona, reche-poveden. taktik i sapientemy [Language and culture: three linguistic and regional concepts: lexical background, speech behavioral tactics and sapientema] / pod red. Yu.S. Stepanova. M.: RGB. 1 p.
6. Gural' S.K. (2009) Yazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a self-developing system]. Tomsk: Nacional'nyj issle-dovatel'skij Tomskij gosudarstvennyj universitet. 122 p.
7. Zimnyaya I.A. (2004) Klyucheveye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya [Key competencies as a result-target basis of a competency-based approach in education. Author's version]. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. 40 p.
8. Komarova E.P. (2001) Teoreticheskie osnovy professional'nogo obucheniya inoyazychnomu oposredovannomu obshcheniyu v neyazykovom vuze [Theoretical foundations of

- professional training in foreign language mediated communication at a non-linguistic university]. Pedagogics doc. dis. Voronezh. 346 p.
9. Komissarov V.N. (1997) *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya perevodu* [Theoretical foundations of translation teaching methods]. M.: Rema. 350 p.
 10. Latyshev L.K., Semenov A.L. (2005) *Perevod: teoriya, praktika i metodika prepodavaniya: uchebnik dlya stud. perevod. fak. vyssh. ucheb. zavedenij. 2-e izd* [Translation: theory, practice and teaching methods: a textbook for university students majoring at translation. 2nd ed]. M.: Izdatel'skij centr 'Akademiya'. 192 p.
 11. Mil'rud R.P. (2009) *Teoriya i praktika obucheniya anglijskomu yazyku* [Theory and practice of teaching English]. M.: RGB.
 12. Min'yar-Beloručeva A.P. (2008) *Teoriya perevoda: Theory of Translation: uchebno-metodicheskaya razrabotka kursa lekcij* [Theory of translation: 'Theory of Translation': educational and methodological design of a course of lectures]. M.: Flinta. 48 p.
 13. Mirolyubov A.A. (2006) *Korifei otechestvennoj metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [Leading figures of Russian foreign language teaching methodology] // *Inostrannye yazyki v shkole*. 6. pp. 15–17.
 14. Safonova V.V. (1992) *Sociokul'turnyj podhod k obucheniju inostrannomu yazyku kak special'nosti* [Sociocultural approach to teaching a foreign language as a profession]. Pedagogics doc. dis. M. 528 pp.
 15. Lo Sin'chzhan. *Svoeobrazie kitajskoj teorii perevoda* [The originality of Chinese translation theory]. Pekin. URL: [我国自成体系的翻译理论 \(罗新璋\) - 百度文库 \(baidu.com\)](http://www.baidu.com) (Accessed: 01.02.2023).
 16. Van M. (2014) *Sovremennaya nauka o perevode v Kitae istoriya stanovleniya i tendencii razvitiya* [Modern science of translation in China, history of formation and development trends]. Abstract of Philology cand. dis. M. 19 p.
 17. Garbovskij N.K. (2013) *Rossijskaya shkola perevoda: tradicii i vyzovy XXI veka* [Russian school of translation: traditions and challenges of the 21st century] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22: Teoriya perevoda*. 4. pp. 36–50.
 18. Sorokina O.A. (2006) *Teoretiko-metodologicheskie osnovy sistemy formirovaniya professional'noj napravlenosti budushchih perevodchikov* [Theoretical and methodological foundations of the system for forming the professional orientation of future translators] // *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie, zdorvoohranenie, fizicheskaya kul'tura*. 16. pp. 61–66.
 19. Asmolov A.G. (1984) *Lichnost' kak predmet psihologicheskogo issledovaniya* [Personality as a subject of psychological research]. M.: Mzd-vo MGU. 280 p.
 20. Sadovskij V., Yudin E. (1970) *Sistema* [System] // *Filosofskaya enciklopediya*. M. Vol. 5.
 21. Brazhnik E.I. (2005) *Osobennosti metodologii sravnitel'nyh pedagogicheskikh issledovanij* [Features of the methodology of comparative pedagogical research] // *Pis'ma v Emissiya. Offlajn*. 1. p. 975.
 22. Zagvyazinskij V.P. (1990) *Innovacionnye processy v obrazovanii i pedagogicheskaya nauka* [Innovative processes in education, and pedagogical science] // *Innovacionnye processy v obrazovanii. Tyumen'*. pp. 3–9.
 23. Kuz'mina N.V., Grigor'eva E.A., Yakunin V.A. (1970) *Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya* [Methods of systemic pedagogical research]. L.: Leningradskij gosudarstvennyj universitet imeni A.S. Pushkina. 172 p.
 24. Haken G. (2003) *Tajny prirody. Sinergetika: uchenie o vzaimodejstvii* [Secrets of nature. Synergetics: the doctrine of interaction]. Izhevsk: RHD. 320 p.
 25. Danilov Yu.A., Arshinov V.I., Kiyashchenko L.P. (1997) *Kruglyj stol po probleme 'Yazyk i sinergetika'* [Round table on the problem Language and Synergetics] // *Filosofiya nauki i tekhniki*. Vol. 3 (1). pp. 210–245.
 26. Danilov Yu.A. (2002) *Sinergetika – vntri i vokrug cheloveka* [Synergetics – inside and around a person] // *Filosofiya nauki i tekhniki*. 8 (1). pp. 89–94.

27. Budanov V.G. (2017) Metodologiya sinergetiki v postneklassicheskoj nauke i v obrazovanii: Sinergetika tret'ej volny. Cifrovoy zhiznennyj tekhnouklad. Obrazovanie epochi bol'shogo antropologicheskogo perekhoda. 4-e izd., dop. [Methodology of synergetics in post-non-classical science and education: Synergetics of the third wave. Digital life technostructure. Education in the era of great anthropological transition. 4th ed., added]. M.: Lenand. 272 p.
28. Vul'fon B.L. (2011) Sravnitel'naya pedagogika: aktual'nye voprosy teorii i metodologii [Comparative pedagogy: current issues of theory and methodology] // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 1. pp. 117–131.
29. Lyu V. (2021) Evolyuciya metodiki ustnogo perevoda v Kitae [Evolution of interpreting techniques in China] // Litera. 1. pp. 27–37.
30. Liu M. (2007) A Comparative Study of Chinese and Western Thinking on Translation. Beijing: China Translation and Publishing Corporation. p. 183.
31. Xu J., Mu L. (2009) Translation studies in China in the past three decades (1978–2007) // Journal of Foreign Languages. Vol. 3. pp. 77–87.
32. Guruleva T.L. (2021) Podhody k obucheniyu kitajskomu yazyku v aspekte formirovaniya mezhkul'turnoj obrazovatel'noj paradigmy [Approaches to teaching the Chinese language in the aspect of formation of an intercultural educational paradigm] // Yazyk i kul'tura. 54. pp. 113–130.
33. Otechestvennyj i zarubezhnyj opyt formirovaniya i razvitiya nauchno-obrazovatel'noj sredy sovremennoho universiteta v usloviyah trekhurovnevoj sistemy professional'noj podgotovki [Domestic and foreign experience in the formation and development of scientific and educational environment of a modern university within the three-level system of professional training] (2013) / I.S. Batrakova, E.I. Brazhnik, E.V. Baranova i dr. SPb.: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. 238 p.
34. Samsonova N.V. (2003) Formirovanie konfliktologicheskoy kul'tury specialista [Formation of a specialist's conflict management culture]. Pedagogics doc. dis. Kaliningrad. 362 p.
35. Uchebnyj plan po programme bakalavriata [Bachelor's degree curriculum]. URL: UP_2022_45.03.02_Perevod_perevodovedenie.pdf (tsu.ru) (Accessed: 10.12.2022).
36. Osnovnaya obrazovatel'naya programma vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 45.03.02 Lingvistika [The main educational program of higher education in the field of preparation 45.03.02 Linguistics]. URL: OOP_zapiska_perevod_bakalavry_po_shabl_2018_gotovj (PP).pdf (tsu.ru) (Accessed: 29.11.2022).
37. Tihonova E.V., Chzhan Yu. (2023) Etnolingvistika kak osnova mezhkul'turnogo vzaimodejstviya (sravnitel'no-sopostavitel'nyj aspekt) [Ethnolinguistics as the basis of intercultural interaction (comparative aspect)] // Yazyk i kul'tura. 63. pp. 290–303.

Информация об авторах:

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

Крайдер А.В. – старший преподаватель кафедры китайского языка, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: kraider-nastya@mail.ru

Лю Шанвэй – аспирант, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия).

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

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

Kraider A.V., Senior lecturer of the Chinese language department, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: kraider-nastya@mail.ru

Shangwei Liu, Postgraduate student, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia).

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.12.2023; принята к публикации 28.02.2024

Received 27.12.2023; accepted for publication 28.02.2024

Научная статья
УДК 378.046.4
doi: 10.17223/19996195/65/11

Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту

Павел Викторович Сысоев¹, Евгений Михайлович Филатов²,
Данила Олегович Сорокин³

^{1, 2, 3} Тамбовский государственный университет имени Г.П. Державина, Тамбов, Россия

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 ID: 0000-0001-7738-7416

Аннотация. Современный этап технологического прогресса характеризуется динамичным развитием искусственного интеллекта и его интеграцией в образование. Из нескольких десятков технологий искусственного интеллекта, используемых в различных сферах жизнедеятельности человека, наибольшее применение в области образования получили: а) машинное обучение (machine learning), б) естественный язык (natural language processing), в) анализ данных (data science) и г) интеллектуальная система обучения (intelligent tutoring system). На их основе создаются инструменты искусственного интеллекта, обладающие значительным лингводидактическим потенциалом и во многом изменяющие традиционные роли преподавателя и обучающихся в образовательном процессе. Однако следует заметить, что интеграция искусственного интеллекта в образование в целом и в обучение иностранному языку в частности в настоящее время находится на начальной стадии. Педагогами и методистами проводятся пилотные исследования, изучающие способности конкретных инструментов искусственного интеллекта в формировании аспектов иностранного языка или развитии иноязычных речевых умений обучающихся. Вместе с тем ограниченное количество эмпирических работ не позволяет говорить о системности и комплексности в обучении иностранному языку на основе искусственного интеллекта.

Одним из ключевых отличий технологий искусственного интеллекта от современных информационных и коммуникационных технологий является их способность предоставлять значительно более широкий спектр обратной связи. Именно на этом свойстве будут строиться инновационные методики обучения иностранному языку, создающие обучающимся новые дополнительные условия для овладения иностранным языком и поднимающие процесс обучения на новый уровень по качеству решения учебных задач. Однако рассмотрение видов обратной связи, предоставляемых инструментами искусственного интеллекта, не выступало предметом отдельного изучения, что и определило актуальность настоящей работы.

Цель исследования: выделить виды обратной связи, предоставляемой обучающимся технологиями искусственного интеллекта, для последующей разработки методик обучения (технологий обучения и (или) типологий упражнений и заданий) на их основе. В основу определения видов обратной связи, предоставляемой пользователям инструментами искусственного интеллекта, лег обзор и анализ

научных исследований в области педагогики и методики обучения иностранным языкам. Выборка источников включала исследовательские статьи (Article) и обзоры (Review), опубликованные в научных журналах, индексируемых в Scopus и Web of Science (Q1 и Q2), а также российских научных журналах перечня ВАК (К1 и К2) (педагогические науки). Предметом изучения при проведении обзора и анализа научных работ были следующие аспекты методик обучения: а) используемый для получения обратной связи инструмент искусственного интеллекта; б) адресная аудитория обучающихся; в) цель взаимодействия с искусственным интеллектом; г) форма работы; д) вид используемой обратной связи.

В результате выделено шесть видов обратной связи, предоставляемой инструментами искусственного интеллекта. К ним относятся: а) учебно-социальная; б) информационно-справочная; в) методическая; г) аналитическая; д) оценочная и е) условно-творческая обратная связь.

Ключевые слова: искусственный интеллект, чат-боты, языковые помощники, обратная связь

Благодарности: исследование выполнено в рамках реализации программы развития ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» «Приоритет-2030».

Для цитирования: Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту // Язык и культура. 2024. № 65. С. 242–261. doi: 10.17223/19996195/65/11

Original article

doi: 10.17223/19996195/65/11

Feedback in foreign language teaching: from information technologies to artificial intelligence

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 ID: 0000-0001-7738-7416*

Abstract. The modern stage of technological advancement is characterized by the dynamic development of artificial intelligence (AI) technologies and their integration into education. Of the several dozen artificial intelligence technologies used in various spheres of human activity, the most widely used in education are: a) machine learning, b) natural language processing, c) data science and d) intelligent tutoring system. On their basis, artificial intelligence tools are created, which have significant language teaching potential and in many ways change the traditional roles of the teacher and learners in the educational process. However, it should be noted that the integration of artificial intelligence technologies into education in general and foreign language teaching in particular is currently at the initial stage. Educators and learning designers conduct pilot studies investigating the abilities of specific artificial intelligence tools in the formation of foreign language aspects or the development of learners' foreign language

communication skills. At the same time, the limited number of empirical research studies does not allow us to talk about the systematicity and comprehensiveness of foreign language teaching based on artificial intelligence technologies.

One of the key differences between artificial intelligence technologies and modern information and communication technologies is their AI's ability to provide a much wider range of feedback. It is owing to this advantage of artificial intelligence that innovative methods of teaching a foreign language will be based, creating new additional conditions for students to master a foreign language and raising the learning process to a new level in terms of the quality of solving learning tasks. However, the consideration of the types of feedback provided by AI tools has not been the subject of separate research, which determined the importance of this study.

The aim of the study is to identify the types of feedback provided to learners by artificial intelligence technologies for the subsequent development of teaching methods (teaching technologies and/or typologies of tasks and assignments) based on them. The definition of the types of feedback provided to users by artificial intelligence tools was based on a review and analysis of research in the field of pedagogy and foreign language teaching methods. The sample of sources included research articles and reviews published in academic journals indexed in Scopus and Web of Science (Q1 and Q2), as well as Russian academic journals, included in the list of the Higher Attestation Commission of the Russian Federation (Categories 1 and 2) (pedagogical sciences). The following aspects of teaching methods were the subject of study in the review and analysis of academic papers: a) the artificial intelligence tool used for receiving feedback; b) the target audience of learners; c) the purpose of interaction with artificial intelligence; d) the form of activities; e) the type of feedback used. As a result, the following six types of feedback provided by artificial intelligence tools were identified in this study: a) educational and social; b) information and reference; c) methodological; d) analytical; e) evaluative; f) conditionally creative feedback.

Keywords: artificial intelligence, chatbots, language assistants, feedback

For citation: Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. Feedback in foreign language teaching: from information technologies to artificial intelligence. *Language and Culture*, 2024, 65, pp. 242-261. doi: 10.17223/19996195/65/11

Введение

Пандемия новой коронавирусной инфекции послужила катализатором интенсивного развития современных информационных и коммуникационных технологий и их внедрения в процесс обучения различным дисциплинам, включая иностранный язык. Постковидная эра характеризуется широким применением смешанной модели обучения, которая включает сочетание традиционных аудиторных занятий и внеаудиторной учебно-познавательной деятельности учащихся и студентов. В качестве методической доминанты смешанной модели обучения выступают интернет-проекты, этапы которых проводятся как в аудиторное время, так и внеаудиторно, создавая условия для развития учебной автономии обучающихся. Особое значение при этом приобретает организация онлайн-взаимодействия между обучающимися и преподавателем и обучающимися между собой с целью решения учебных и коммуникативных

задач. За последние годы появился целый корпус исследований, посвященный изучению лингводидактического потенциала обратной связи (feedback) при реализации языковых интернет-проектов.

В методической литературе существует много определений термина «обратная связь», которые раскрывают разные аспекты этого понятия. Под ним в методике обучения иностранным языкам принято понимать «способ предоставления обучающимся со стороны учителя/преподавателя или других обучающихся реакции в виде текстовой, графической или аудиовизуальной информации с объяснением того, что они делают правильно или неправильно, а также выражением собственного мнения или личного отношения по обсуждаемому вопросу» [1. С. 5]. В своей работе П.В. Сысоев и Д.В. Кретов выделяют четыре основные причины, определяющие важность обучения учащихся и студентов предоставлять обратную связь при реализации интернет-проектов. К ним относятся: а) развитие иноязычных речевых умений обучающихся выражать свое мнение по обсуждаемому вопросу, делать запросы, давать рекомендации и т.п. в процессе предоставления обратной связи; б) использование обратной связи преподавателем в качестве инструмента неформального контроля при мониторинге учебно-познавательной деятельности обучающихся; в) повышение обучающимися собственной компетенции в конкретной сфере посредством участия в учебном взаимодействии и предоставления обратной связи; г) развитие лидерского потенциала обучающихся [1].

Обзор научных исследований, посвященных использованию обратной связи в учебных целях, позволяет констатировать наличие разных подходов к определению ее видов [2–5]. В частности, П.В. Сысоев и Д.В. Кретов [1] выделяют три вида обратной связи: а) обратная связь при социальном взаимодействии, отражающая неформальное онлайн-взаимодействие между людьми, которое характеризуется использованием простых языковых и речевых средств, сокращений, знаков эмоциональной окраски и т.п.; б) организационная обратная связь, используемая для решения определенных технических и организационных вопросов в процессе реализации интернет-проектов; в) учебная обратная связь, которая предоставляется преподавателем обучающимся или обучающимися друг другу для учебных целей. Учебная обратная связь, предоставляемая как реакция на конкретный учебный материал, также разделяется на два типа: а) содержащая выражение мнения автора, оценку изученного преподавателем/обучающимся учебного материала и *подразумевающая его доработку*; б) содержащая выражение мнения автора, оценку изученного преподавателем/обучающимся учебного материала и *не подразумевающая его доработку* [5–7]. В зависимости от цели языкового интернет-проекта

и от выбранной методики обучения преподаватели могут использовать тот или иной тип учебной обратной связи.

Следует заметить, что многие ученые, предлагающие инновационные методики обучения иностранному языку на основе современных информационных и коммуникационных технологий, включают в авторские алгоритмы обучения этапы предоставления обучающимися обратной связи друг другу *с целью дальнейшего совершенствования письменных работ*. В качестве примеров могут служить исследования Д.В. Кретова [3], посвященное использованию метода взаимной оценки при обучении учащихся иноязычному речевому взаимодействию; Н.И. Хмаренко [8], раскрывающее лингводидактический потенциал педагогической технологии «обучение в сотрудничестве» при организации онлайн-взаимодействия студентов; И.Н. Аксеновой [9], изучающее возможность комплексного развития аспектов иностранного языка и видов речевой деятельности студентов языкового факультета на основе методического приема «диктогloss»; Э.Г. Юзбашевой [10], посвященное овладению студентами-лингвистами грамматическими средствами общения на основе проектной методики. Эти и другие работы доказывают методическую важность организации обратной связи в процессе реализации учебных языковых интернет-проектов.

Процессы дальнейшего технологического развития способствовали появлению и динамичному распространению в сфере образования технологии искусственного интеллекта (ИИ). В настоящее время существует несколько десятков ИИ-технологий, используемых в различных сферах жизнедеятельности человека. В области образования наибольшее применение получили следующие четыре технологии: машинное обучение (machine learning), естественный язык (natural language processing), анализ данных (data science) и интеллектуальная система обучения (intelligent computer system). На их основе создаются инструменты искусственного интеллекта, обладающие значительным лингводидактическим потенциалом и во многом изменяющие традиционные роли преподавателя и обучающихся в образовательном процессе. Вместе с тем, как показывает исследование П.В. Сысоева [11], интеграция технологий искусственного интеллекта в образование в целом и в обучение иностранному языку в частности на современном этапе находится на начальной стадии. Педагогами и методистами проводятся пилотные исследования, изучающие способности конкретных инструментов искусственного интеллекта в формировании аспектов иностранного языка или развитии иноязычных речевых умений обучающихся. Вместе с тем ограниченное количество эмпирических работ не позволяет говорить о системности и комплексности в обучении иностранному языку на основе технологий

искусственного интеллекта. Это обстоятельство определяет острую потребность в исследованиях, посвященных изучению лингводидактического потенциала искусственного интеллекта.

Одним из **ключевых отличий технологий искусственного интеллекта** от современных информационных и коммуникационных технологий является **их способность предоставлять значительно более широкий спектр обратной связи**. Именно на этом свойстве искусственного интеллекта будут строиться инновационные методики обучения иностранному языку, создающие обучающимся новые дополнительные условия для овладения иностранным языком и поднимающие процесс обучения на новый уровень по качеству решения учебных задач. Однако рассмотрение видов обратной связи, предоставляемых инструментами искусственного интеллекта, не выступало предметом отдельного исследования, что и определило актуальность настоящей работы.

Цель исследования: выделить виды обратной связи, предоставляемой обучающимся технологиями искусственного интеллекта для последующей разработки методик обучения (технологий обучения и/или типов упражнений и заданий) на их основе.

Методология исследования

В основу определения видов обратной связи, предоставляемой пользователям инструментами искусственного интеллекта, лег обзор и анализ научных исследований в области педагогики и методики обучения иностранным языкам. Выборка источников включала исследовательские статьи (Article) и обзоры (Review), опубликованные в научных журналах, индексируемых в Scopus и Web of Science (Q1 и Q2), а также российских научных журналах перечня ВАК (K1 и K2) (педагогические науки). Предметом изучения при проведении обзора и анализа научных работ были следующие аспекты методик обучения: а) используемый для получения обратной связи инструмент искусственного интеллекта; б) адресная аудитория обучающихся; в) цель взаимодействия с искусственным интеллектом; г) форма работы; д) вид используемой обратной связи.

Методологической базой исследования выступают системный и экспертный подходы. **Системный подход** является одним из основополагающих научных подходов. В его основе лежит восприятие объекта исследования в качестве единой системы со связанными между собой и расположенными в иерархической последовательности компонентами. Авторами системного подхода считаются известные философы И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин. В своих работах ученые раскрыли его основные принципы: принцип целостности, принцип иерархической последовательности, принцип структуризации и др. Принцип целостности позволяет изучать объект как единое целое, с одной сто-

роны, и как подсистему более комплексной и сложной системы – с другой. Каждая исследовательская статья посвящена описанию разработки и применения конкретной методики обучения аспекту языка или виду речевой деятельности на основе инструментов искусственного интеллекта. Вместе с тем в своей совокупности на базе материала многочисленных научных работ можно создать *систему обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта*. Вторым принципом системного подхода выступает принцип иерархической последовательности. Все компоненты системы находятся в определенной иерархической зависимости и расположены в соответствующей последовательности по отношению друг к другу. Система обучения конкретному аспекту иностранного языка включает цель, задачи, предпосылки, подходы и методы обучения, организационные и психолого-педагогические условия, содержание, средства и формы обучения, критерии оценки и результат. Структуризация выступает третьим принципом системного подхода. В соответствии с данным принципом каждый из компонентов системы можно рассматривать во взаимосвязи с другими компонентами в рамках единой организационной структуры. Функционирование каждой системы определяется в большей мере свойствами ее структуры, чем свойствами отдельно взятых компонентов. В соответствии с этим принципом методика обучения иностранным языкам на основе искусственного интеллекта определяется в большей степени свойствами и функциями искусственного интеллекта как средства обучения и (или) как третьего субъекта образовательного процесса наряду с преподавателем и студентами [11] и в меньшей степени характеристиками некоторых отдельных компонентов системы обучения, к которым могут относиться: уровень владения обучающимися иностранным языком, цели обучения, этапы обучения и т.п.

Экспертный подход выступает вторым основным подходом, используемым в рамках данного исследования. Авторы настоящей работы на основе имеющегося опыта и квалификации осуществляли отбор научных статей, размещенных в международных и отечественных наукометрических базах Scopus, Web of Science, RSCI, Google Scholar и ООО «Научная электронная библиотека», проводили анализ и классификацию работ по определенным критериям, отражающим используемые инструменты искусственного интеллекта, адресную аудиторию обучающихся, цель взаимодействия с инструментом искусственного интеллекта, вид обратной связи.

Исследование и результаты

С целью концептуализации и системного представления результатов анализа научных работ наиболее интересные статьи с позиции содержания в них результатов эмпирических исследований и описания этапов обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта с применением видов обратной связи были представлены в таблице.

**Обзор исследований по использованию видов обратной связи
в преподавании иностранного языка обучающимся на основе инструментов
искусственного интеллекта**

Инструмент ИИ	Источ-ник	Адресная аудитория	Цель взаимодей-ствия с инструментом ис-кусственного ин-теллекта	Форма ра-боты	Вид обрат-ной связи
Google Automatic Speech Recognition	[12]	Студенты не-языковых специальностей (A2)	Формирование фонетических навыков речи в процессе обучения говорению	Внеаудиторная	Учебно-социальный
ChatGPT	[13]	Студенты-иностранцы (A2-B1)	Развитие коммуникативных умений	Внеаудиторная	Учебно-социальный
Replika	[14]	Студенты языкового вуза (B1-B2)	Развитие иноязычных умений социального взаимодействия	Смешанная	Учебно-социальный
ChatGPT	[15]	Студенты языкового вуза (B2-C1)	Написание научного текста	Внеаудиторная	Условно-творческий
EGEnglish.ru	[16]	Учащиеся 10–11-х классов (A2-B1)	Развитие устно-речевых умений учащихся	Смешанная	Учебно-социальный и оценочный
Replika, Andy, Google Assistant	[17]	Студенты A2-B1	Развитие умений говорения, формирование фонетических навыков	Смешанная	Учебно-социальный
ChatGPT	[4]	Преподаватели	Разработка учебных и контрольных материалов	–	Методический
Replika	[18]	Студенты B1	Развитие умений участвовать в дискуссии, дебатах, интервью	Смешанная	Учебно-социальный
EnglishBot	[19]	Студенты A2-B1	Развитие умений говорения	Смешанная	Учебно-социальный
Intelligent Essay Assessor	[7]	Студенты A2-B1	Развитие умений написания эссе	Внеаудиторная	Оценочный
Echodot	[20]	Студенты A2	Развитие умений говорения	Смешанная	Учебно-социальный
ChatGPT	[5]	Студенты B1-B2	Развитие умений написания эссе	Смешанная	Оценочный
Artificial Intelligence Writing Evaluation System	[6]	Студенты A2-B1	Развитие умений написания эссе	Внеаудиторная	Оценочный

Изучение педагогических и методических исследований, опубликованных в исследовательских и обзорных статьях, позволило выделить шесть основных видов обратной связи, предоставляемой пользователям инструментами искусственного интеллекта, на основе которых можно разрабатывать инновационные методики обучения иностранному языку. Рассмотрим подробнее каждый из выделенных видов.

1. Учебно-социальная обратная связь. В ряде методических работ ученые показывали, как практика учащихся или студентов с конкретным инструментом искусственного интеллекта может способствовать дальнейшему формированию компонентов иноязычной коммуникативной компетенции и развитию умений иноязычного социального взаимодействия [12–14, 17–20]. Иными словами, инструменты искусственного интеллекта выполняют функции виртуальных собеседников-тренажеров, взаимодействуя с которыми обучающиеся могут формировать навыки иноязычного межличностного общения. Одним из наиболее распространенных инструментов искусственного интеллекта, созданного на основе машинного обучения и естественного языка, выступают чат-боты. Однако следует отметить, что, несмотря на тесную взаимосвязь рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности при реальном речевом взаимодействии, в центре внимания исследований практически всех авторов выступало развитие одного конкретного вида речевой деятельности посредством практики обучающихся с чат-ботами без взаимосвязи с другими видами. В частности, Ф. Чакмак [18] исследовал эффективность развития умений участвовать в дискуссии, дебатах или интервью на основе чат-ботов. При этом в центре внимания ученого находилось развитие исключительно продуктивных речевых умений без их взаимосвязи с рецептивными умениями. Кроме того, как отмечали в своем исследовании П.В. Сысоев, Е.М. Филатов и Д.О. Сорокин [21], данные умения в методических целях должны быть детализированы и разделены на микроумения для достижения эффективности обучения. В центре внимания исследований многих других авторов [12, 13, 17, 19, 22, 23] находились вопросы развития умений говорения на основе практики с чат-ботами и голосовыми помощниками. Авторы также обращали внимание на влияние (или его отсутствие) коммуникативной практики с чат-ботом на формирование языковых средств общения (лексических, фонетических или грамматических). Однако вопрос возможности интегрированного развития рецептивных и продуктивных иноязычных речевых умений не выступал предметом изучения.

Исключение из общего потока методических работ составляет исследование П.В. Сысоева и Е.М. Филатова [14], посвященное разработке методики обучения студентов языкового вуза иноязычному социальному взаимодействию на основе практики с чат-ботом. Ценность прове-

денного исследования заключается в том, что в нем авторы а) предложили детализированные перечни продуктивных и рецептивных умений, развиваемых у обучающихся посредством практики с чат-ботом; б) разработали алгоритм обучения, в котором внеаудиторная практика обучающихся с чат-ботом встраивалась в традиционный процесс обучения иностранному языку; в) создали методику, способствующую формированию у обучающихся навыков иноязычного социального взаимодействия во внеаудиторное время. Позднее подобные эксперименты по комплексному развитию видов речевой деятельности на основе практики с чат-ботами стали проводиться и другими учеными [13, 24].

Судя по анализу научных работ, учебно-социальная обратная связь выступает одним из видов обратной связи, предоставляемых инструментами искусственного интеллекта, которая достаточно плотно изучается учеными и используется преподавателями-практиками в педагогической деятельности.

2. Информационно-справочная обратная связь. Наряду с учебно-социальной, одним из популярных видов обратной связи, предоставляемой искусственным интеллектом, является информационно-справочная обратная связь. Она направлена на поиск необходимой пользователю фактической (справочной) информации из доступных источников и дальнейшее ее представление в виде единого текстового высказывания. Такая обратная связь может помочь изучающему иностранный язык узнать как теоретические сведения о языке (грамматические правила, способы словообразования и т.п.), так и информацию о культуре и обществе стран изучаемого языка. Инструментами предоставления информационно-справочной обратной связи выступают чат-боты, использующие при генерации ответов на запросы имеющиеся в открытом доступе базы данных. В методической литературе данный вид обратной связи раскрыт косвенно, через описание предметно-тематического содержания иноязычной практики обучающихся с чат-ботами [13, 14, 18]. В работах, посвященных использованию чат-ботов и голосовых помощников в развитии умений иноязычного общения, все авторы раскрывали предметную сторону взаимодействия обучающихся с инструментами искусственного интеллекта. Это еще раз доказывает тесную взаимосвязь между содержательной стороной общения, информационно-справочной и учебно-социальной видами обратной связи.

3. Методическая обратная связь. Данный вид обратной связи используется учителями и преподавателями сугубо в методических целях, чтобы передать искусственному интеллекту свою функцию по разработке планов уроков и новых заданий или упражнений для практики обучающихся в соответствии с поставленными учебными задачами. Отметим, что данная методическая обратная связь по объективным причинам

напрямую практически не нашла отражения в научной литературе. Несмотря на усиленный поиск, нам лишь встретилось несколько работ не научного, а описательного характера, посвященных непосредственно разработке инструментами искусственного интеллекта упражнений или заданий [4]. Вместе с тем в сети Интернет можно встретить массу материалов разработчиков инструментов ИИ, в которых даются подробные инструкции и приводятся примеры, как формулировать конкретные запросы для получения необходимого методического материала. В частности, широкое распространение среди преподавателей-практиков приобрел ChatGPT, который, в отличие от многих других чат-ботов и голосовых помощников, ориентирован в том числе на методическое сопровождение образовательного процесса. Англоязычное сетевое преподавательское сообщество «Classpoint» на страницах своего блога (<https://blog.classpoint.io/how-to-use-chatgpt-100-chatgpt-examples-in-schools/>) предлагает до 100 различных вариантов запроса и получения методической обратной связи от ChatGPT, связанных с подготовкой обучающихся к сдаче экзаменов и стандартизированных тестов, администрированием методической работы, планированием уроков, разработкой упражнений и заданий для аудиторных занятий, составлением материалов для внеаудиторной работы. Подобные материалы предлагают авторы сетевого сообщества преподавателей «Teachermade» (<https://teachermade.com/50-chatgpt-prompts-for-teachers/>) и других сетевых объединений. При этом все разработчики материалов показывают, что содержание и качество методической обратной связи зависят от точности промптов – запросов, адресуемых преподавателем ChatGPT.

4. Аналитическая обратная связь. Данный вид обратной связи направлен на сравнение и сопоставление больших объемов данных и генерацию выводов и рекомендаций по запросам пользователей. В большей степени этот вид обратной связи будет полезен администраторам в сфере образования, когда на основе анализа больших объемов данных искусственный интеллект сможет прогнозировать некоторые процессы как внутри самой системы образования, так и за ее пределами. Например, выявление взаимозависимости от проходных баллов ЕГЭ выпускников региональных вузов и картиной трудоустройства в этом же регионе через 10 лет. В обучении иностранному языку аналитическая обратная связь может быть необходима преподавателям для выявления проблемных зон в овладении обучающимися предметом. Для этого в один из аналитических инструментов искусственного интеллекта необходимо загрузить контрольные работы обучающихся. Обучающиеся, в свою очередь, могут использовать аналитическую обратную связь при изучении предметно-тематического содержания курса и подготовке выступлений, докладов или письменных работ.

5. Оценочная обратная связь направлена на оценку и анализ материалов обучающихся по заданным критериям. Многие ученые в качестве одного из важных свойств технологий искусственного интеллекта выделяют его способность осуществлять автоматизированную оценку и контроль освоения обучающимися учебного материала [4, 11]. В зависимости от установки нейросеть может не просто оценить творческие работы обучающихся по обозначенным критериям, но и, главное, предоставить обратную связь с качественной оценкой содержания работы, а также с рекомендациями по ее доработке. Методический интерес представляют материалы исследования А.П. Авраменко и А.А. Тарасова [16], посвященного использованию технологии распознавания речи искусственным интеллектом с целью развития устно-речевых умений учащихся средней школы. Ученые показали, как на основе платформы EGEEnglish.ru можно комплексно развивать умения говорения и аудирования обучающихся. Однако данное исследование – скорее исключение из общего правила, при котором бóльшая часть работ посвящена описанию опыта использования оценочного вида обратной связи инструментов искусственного интеллекта при развитии умений письменной речи обучающихся.

В частности, в работах Х. Лу [6] и Т. Ландауера [7] описан опыт использования автоматизированной системы оценки эссе обучающимися и преподавателями. Несмотря на существующую критику того, что на современном этапе в основе оценки искусственного интеллекта лежат формальные признаки «хорошего» эссе (а) разделение эссе на тематические абзацы; б) наличие введения, основного текста эссе и заключения; в) использование средств когезии и когерентности текста и т.п.), оба ученых отметили позитивное отношение к новой инновационной технологии со стороны студентов и преподавателя.

Интерес для методики представляют результаты исследования, проведенного китайскими учеными К. Гуо и Д. Ванг [5]. Авторы сравнили оценочную обратную связь на письменные эссе, предоставляемую искусственным интеллектом (ChatGPT) и преподавателем. Результаты оказались достаточно неожиданными. ChatGPT оказался способным предоставлять обучающимся мгновенную и более развернутую как по содержанию, так и по обсуждаемым аспектам обратную связь по сравнению с преподавателями. Преподаватели, как правило, оценивали два компонента: раскрытие темы и содержание работы и лексико-грамматическую корректность высказывания. В свою очередь, ChatGPT при анализе затрагивал содержание работы, языковую сторону высказывания, организационную структуру эссе. Для оптимального достижения результатов по овладению умением написания эссе авторы рекомендуют сочетать оценочную обратную связь преподавателя и искусственного интеллекта.

Таким образом, для студентов оценочная обратная связь от искусственного интеллекта – это получение мгновенной развернутой оценки за написанную творческую работу. Для преподавателя – это передача искусственному интеллекту некоторой части своей контролирующей функции. Вместе с тем отметим, что методика написания студентами эссе и их оценка искусственным интеллектом в этих и многих других исследованиях ориентированы на внеаудиторную самостоятельную работу обучающихся. По сути, это дополнительная практика или тренинг по написанию эссе. Никто из авторов не отметил, используется ли полученная обучающимися оценочная обратная связь в дальнейшем на занятиях по иностранному языку и в какой степени обучающиеся учитывают полученную от искусственного интеллекта оценочную обратную связь при доработке письменных работ. В этой связи *нам представляется чрезвычайно важным включить этапы получения оценочной обратной связи обучающимися от искусственного интеллекта и доработку письменных работ в систему обучения иностранному языку, когда полученная оценочная обратная связь будет материалом для аудиторной работы обучающихся.*

6. Условно-творческая обратная связь. Вопрос о том, можно ли считать продукт деятельности искусственного интеллекта творчеством, нередко вызывает споры в научном сообществе [22–24]. Отчасти это обусловлено тем, что нельзя дать четкого определения понятиям «творчество» или «креативность». Если считать, что креативность – это умение делать что-либо не в стандартной или шаблонной манере, а творчество – процесс создания чего-то нового и уникального, то искусственный интеллект попадает под определение «творческий». Однако необходимо отметить один важный нюанс, который будет ключевым в определении грани между «творческим» и «креативным». Если, к примеру, взять нашуевшую генеративную нейросеть Midjourney, способную создавать изображения на основе текстового запроса, то можно, указав необходимые данные, получить картинку, в рамках которой объединяются лучшие творения двух или нескольких мировых художников. Созданный продукт будет уникальным за счет того, что аналогов у него нет, но можно ли назвать такой процесс творческим? На наш взгляд, скорее «нет», чем «да». Не стоит забывать, что Midjourney обучалась на миллионах работах различных художников, поэтому, объединяя несколько картин, она ориентирована исключительно на потребителя – того, кто создает промпт. Когда творческий человек рисует картину или пишет стихи, в его итоговой работе могут прослеживаться черты известных авторов, однако эти сходства могут быть случайными, импульсивными и подсознательными. В отличие от искусственного интеллекта, творческую деятельность человека довольно сложно объяснить; и вполне вероятно, что даже у самого художника не получится объяснить, почему для

определенной сцены он выбрал определенные цвета. Действия же искусственного интеллекта ограничиваются алгоритмами и шаблонами. Создавая что-то, чего раньше не было, машина основывается на той информации, на которой она обучалась. Чем больше данных изучает искусственный интеллект, тем более уникальным получится итоговый контент. Однако называть его по-настоящему творческим вряд ли представляется возможным. В этой связи в рамках нашего исследования мы предлагаем использовать термин «условно-творческая обратная связь», которая будет направлена на предоставление новой и, возможно, ранее не существовавшей информации пользователю в зависимости от его текстового запроса.

Условно-творческая обратная связь может быть разных жанров и форматов. Ее основная характеристика – создание нового по своему содержанию или форме контента. В отличие от информационно-справочного вида обратной связи, направленного на предоставление фактической (справочной) информации, условно-творческая обратная связь направлена на генерацию *новой* информации. В научной литературе имеется масса примеров того, как современные нейросети используются обучающимися для написания эссе, курсовых работ, рефератов и даже дипломных проектов [25–27]. Вместе с тем многие ученые отмечают, что на современном этапе нейросети и инструменты искусственного интеллекта находятся на начальном этапе своего развития. Определенные жанры и формы условного творчества им даются проще, чем другие. Одним из наиболее известных примеров получения условно-творческой обратной связи от ChatGPT является опыт А. Жадана по «написанию» дипломной работы [27]. Однако за шумом бурного обсуждения способности ChatGPT написания дипломной работы остались чрезвычайно важные вопросы, связанные: а) с качеством предоставляемой ChatGPT обратной связи при написании дипломной работы; б) количеством промптов, сделанных студентом для получения необходимой информации; в) качеством и содержанием промптов; г) достоверностью полученных материалов и т.п.

Эмпирическое исследование П.В. Сысоева и Е.М. Филатова [15] во многом позволило развеять мифы о способности искусственного интеллекта создавать оригинальные и качественные научные тексты. Один из выводов, к которому пришли авторы, заключается в следующем. Действительно, инструменты искусственного интеллекта способны давать условно-творческую обратную связь, создавая новые, в том числе научные, тексты. Однако будучи ограниченными в используемых материалах и базах данных, они также способны фантазировать и придумывать материал. В научной сфере такой подлог просто недопустим! В этой связи, выделяя условно-творческий вид обратной связи, мы отдельно акценти-

руем внимание на необходимости преподавателям и обучающимся разделять сферы и жанры, когда и в какой мере необходимо использовать искусственный интеллект для создания новых текстов, а когда этого делать не стоит.

В любом случае в ближайшем будущем искусственный интеллект устранил указанные ошибки и по содержанию промптов сможет сравниться с человеком или даже превзойти его. В этой связи мы выступаем не за запрещение инструментов ИИ в образовании, а за их грамотное использование с целью оптимизации рутинной и аналитической работы. В этом случае образовательный процесс сможет перейти на более высокий по степени решения когнитивных задач этап.

Анализ педагогических и методических работ, посвященных видам обратной связи, позволил сформулировать дополнительные выводы.

Во-первых, лингводидактический потенциал далеко не всех видов обратной связи и в равной степени раскрыт в методической литературе. Не все виды обратной связи, предоставляемые инструментами искусственного интеллекта, используются преподавателями и обучающимися в равной мере. Наиболее популярными и востребованными среди студентов выступают учебно-социальная и условно-творческая виды связи. Во многом это определяется компетенцией преподавателей в области искусственного интеллекта и их способностью использовать ИИ-инструменты в преподавании. Наименьшее распространение имеет аналитический вид обратной связи, что может быть объяснено как отсутствием потребности со стороны обучающихся и преподавателя в аналитике на основе больших данных (Big Data), так и отсутствием этих самых больших данных. Интерес среди педагогов также вызывает оценочный вид обратной связи, который, наряду с непосредственными инструментами искусственного интеллекта, находится в процессе своего развития.

Во-вторых, из доступных инструментов искусственного интеллекта преподаватели и студенты чаще всего используют чат-боты и голосовые помощники. Связано это с относительной простотой работы с этими инструментами и их общей способностью решить поставленные перед ними учебные задачи.

В-третьих, анализ работ ученых показывает, что наиболее оптимальным уровнем владения иностранным языком обучающихся для взаимодействия с искусственным интеллектом является уровень А2–В1 и выше. Именно на этих уровнях сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся будет достаточно языковых и речевых средств для взаимодействия и дальнейшего обучения с инструментами ИИ.

В-четвертых, на современном этапе все больше и больше исследователей склоняются к мнению об использовании смешанной модели обу-

чения при интеграции инструментов искусственного интеллекта в процесс обучения иностранному языку. При этой модели результаты самостоятельной внеаудиторной практики с искусственным интеллектом могут служить материалом для дальнейшей работы в аудитории.

В-пятых, при определении целей обучения чрезвычайно важно определять конкретные речевые умения или аспекты языка, на развитие которых направлена инновационная методика. Не все авторы в своих работах подробно описывали и детализировали содержание обучения. Многие ограничивались формулировками общего плана, не позволяющими создать полной картины предлагаемой методики обучения. При этом также необходимо помнить, что в отличие от онлайн-тренажеров искусственный интеллект отличается способностью предоставить обратную связь и гибко реагировать на запросы пользователя. Это значит, что разработка инновационных методик обучения языку на основе искусственного интеллекта должна осуществляться с ориентацией на интегрированное развитие продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности.

Заключение

Одним из отличительных свойств инструментов искусственного интеллекта является способность предоставлять пользователям обратную связь. Именно на этом свойстве основываются инновационные методики обучения иностранному языку, создающие обучающимся новые дополнительные условия для овладения иностранным языком и поднимающие процесс обучения на новый уровень по качеству решения учебных задач. На основе анализа научной педагогической и методической литературы в данном исследовании были выделены шесть видов обратной связи, предоставляемой инструментами искусственного интеллекта. К ним относятся: а) учебно-социальная; б) информационно-справочная; в) методическая; г) аналитическая; д) оценочная и е) условно-творческая обратная связь.

Список источников

1. **Сысоев П.В., Кретов Д.В.** Организация письменной обратной связи между обучающимися при реализации интернет-проектов // Иностранные языки в школе. 2022. № 8. С. 4–12.
2. **Титова С.В., Барينوва К.В.** Способы предоставления обратной связи и организации рефлексии в онлайн-обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 200–214.
3. **Кретов Д.В.** Лингводидактические функции метода взаимной оценки при обучении студентов письменному речевому высказыванию // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25, № 189. С. 58–68.

4. **Koraishi O.** Teaching English in the Age of AI: Embracing ChatGPT to Optimize EFL Materials and Assessment // *Language Education & Technology*. 2023. Vol. 3, № 1. P. 55–72.
5. **Guo K., Wang D.** To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing // *Education and Information Technologies*. 2023.
6. **Lu X.** An Empirical Study on the Artificial Intelligence Writing Evaluation System in China CET // *Big Data*. 2019. Vol. 7, № 2. P. 121–129.
7. **Landauer Th.** Automatic essay assessment // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2003. Vol. 10, № 3. P. 295–308.
8. **Хмаренко Н.И.** Алгоритм обучения студентов иноязычной письменной речи на основе применения педагогической технологии «обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2022. Т. 27, № 3. С. 677–687.
9. **Аксенова И.Н.** Лингводидактический потенциал комплексного задания «дикто-гloss» // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2019. Т. 24, № 180. С. 70–78.
10. **Юзбашева Э.Г.** Языковые интернет-проекты в формировании грамматических навыков речи студентов языкового вуза // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2019. Т. 24, № 180. С. 53–60.
11. **Сысоев П.В.** Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32, № 10. С. 9–33.
12. **Cámara-Arenas E., Tejedor-García C., Tomas-Vázquez C.J., Escudero-Mancebo D.** Automatic pronunciation assessment vs. automatic speech recognition: A study of conflicting conditions for L2-English // *Language Learning & Technology*. 2023. № 27 (1). P. 1–19.
13. **Young J., Shishido M.** Investigating OpenAI's ChatGPT potential in generating chatbot's dialogue for English as a foreign language learning // *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*. 2023. Vol. 14, № 6. P. 65–72.
14. **Sysoyev P.V., Filatov E.M.** Method of the development of students' foreign language communication skills based on practice with a chatbot // *Perspektivy nauk i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*. 2023. № 63 (3). P. 201–218. doi: 10.32744/pse.2023.3.13
15. **Сысоев П.В., Филатов Е.М.** ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2023. Т. 28, № 2. С. 276–301. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301
16. **Авраменко А.П., Тарасов А.А.** Технология распознавания речи искусственным интеллектom для развития устно-речевых умений при подготовке к ЕГЭ // *Иностранные языки в школе*. 2023. № 4. С. 60–67.
17. **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.
18. **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.
19. **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.
20. **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.

21. **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
22. **Kirkpatrick K.** Can AI Demonstrate Creativity? // Communications of the ACM. 2023. Vol. 66 (2). P. 21–23.
23. **Oppenlaender J.** The Creativity of Text-to-Image Generation // Proceedings of the 25th International Academic Mindtrek Conference (Academic Mindtrek '22). N.Y. : Association for Computing Machinery, 2022. P. 192–202.
24. **Lee H.-K.** Rethinking creativity: creative industries, AI and everyday creativity // Media, Culture & Society. 2022. Vol. 44 (3). P. 601–612.
25. **Cotton D.R.E., Cotton P.A., Shipway J.R.** Chatting and Cheating. Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT // EdArXiv. 2023. doi: 10.35542/osf.io/mrz8h11
26. **Nassim D.** Plagiarism in the age of massive Generative Pre-trained Transformers (GPT-3) // Ethics in Science and Environmental Politics. 2021. № 21. P. 17–23. doi: 10.3354/esep00195
27. **Жадаи А.** Как я написал диплом с помощью ChatGPT и оказался в центре спора о нейросетях в образовании // Журнал Тинькофф. 2023. URL: <https://journal.tinkoff.ru/neuro-diploma/> (дата обращения: 22.02.2023).

References

1. Sysoyev P.V., Kretov D.V. (2022) Organizatsiya pis'mennoy obratnoy svyazi mezhdu obuchayushchimися pri realizatsii internet-proyektov [Organization of written feedback between students during implementation of internet projects] // Inostrannye yazyki v shkole. 8. pp. 4–12.
2. Titova S.V., Barinova K.V. (2021) Sposoby predstavleniya obratnoy svyazi i organizatsii refleksii v onlayn-obuchenii inostrannym yazykam [Feedback and reflection in foreign language teaching] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 2. pp. 200–214.
3. Kretov D.V. (2020) Lingvodidakticheskiye funktsii metoda vzaimnoy otsenki pri obuchenii studentov pis'mennomu rechevomu vyskazyvaniyu [Linguodidactic functions of the peer review method in teaching students written speech utterance] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 25 (189). pp. 58–68. doi: 10.20310/1810-0201-2020-25-189-58-68
4. Koraishi O. (2023) Teaching English in the Age of AI: Embracing ChatGPT to Optimize EFL Materials and Assessment // Language Education & Technology. 3 (1). pp. 55–72.
5. Guo K., Wang D. (2023) To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing // Education and Information Technologies. doi: 10.1007/s10639-023-12146-0
6. Lu X. (2019) An Empirical Study on the Artificial Intelligence Writing Evaluation System in China CET // Big Data. 7 (2). pp. 121–129. doi: 10.1089/big.2018.0151
7. Landauer Th. (2003) Automatic essay assessment // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 10 (3). pp. 295–308. doi: 10.1080/0969594032000148154
8. Khmarenko N.I. (2022) Algorithm obucheniya studentov inoyazychnoy pis'mennoy tekhnologii 'obucheniye v sotrudnichestve' s primeneniym IKT [Stages of teaching students foreign language written speech based on cooperative learning and ICT] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 27 (3). pp. 677–687. doi: 10.20310/1810-0201-2022-27-3-677-687
9. Aksenova I.N. (2019) Lingvodidakticheskiy potencial kompleksnogo zadaniya 'Diktogloss' [Linguodidactic potential of the Dictogloss complex assignment] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 24 (180). pp. 70–78. doi: 10.20310/1810-0201-2019-24-180-70-78

10. Yuzbasheva E.G. (2019) Yazykovyye internet-proyekty v formirovanii grammaticheskikh navykov rechi studentov yazykovogo vuza [Linguistic Internet projects in grammatical skills formation of linguistic university students] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki.* 24 (180). pp. 53–60. doi: 10.20310/1810-0201-2019-24-180-53-60
11. Sysoyev P.V. (2023) Iskusstvennyy intellect v obrazovanii: osvedomlennost', gotovnost' i praktika primeneniya prepodavatelyami vyshhey shkoly [Artificial Intelligence in Education: Awareness, Readiness and Practice of Using Artificial Intelligence Technologies in Professional Activities by University Faculty] // *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 32 (10). pp. 9–33. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
12. Cámara-Arenas E., Tejedor-García C., Tomas-Vázquez C.J., & Escudero-Mancebo D. (2023) Automatic pronunciation assessment vs. automatic speech recognition: A study of conflicting conditions for L2-English // *Language Learning & Technology.* 27 (1). pp. 1–19. doi: 10.125/73512
13. Young J., Shishido M. (2023) Investigating OpenAI's ChatGPT potential in generating chatbot's dialogue for English as a foreign language learning // *International Journal of Advanced Computer Science and Applications.* 14 (6). pp. 65–72.
14. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023) Metodika razvitiya inoyazychnykh rechevykh umeniy studentov na osnove praktiki s chat-botom [Method of the development of students' foreign language communication skills based on practice with a chatbot] // *Perspektivy Nauki i Obrazovania.* 3 (63). pp. 201–218. doi: 10.32744/pse.2023.3.13
15. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023) ChatGPT v issledovatel'skoi rabote studentov: zapreshchat' ili obuchat'? [ChatGPT in students' research: toforbid or to teach?] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki.* 28 (2). pp. 276–301. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301
16. Avramenko A.P., Tarasov A.A. (2023) Tekhnologiya raspoznavaniya rechi iskusstvennym intellektom dlya razvitiya ustno-rechevykh umeniy pri podgotovke k EGE [Artificial intelligence speech recognition technology for the development of oral speech skills in preparation for the Unified State Exam] // *Inostrannyye yazyki v shkole.* 4. pp. 60–67.
17. 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.
18. 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.
19. Ruan S., Jiang L., Xu Q., Liu Z., Davis G.M., Brunskill E., Landay J.A. (2021) EnglishBot: 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.
20. 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.
21. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2023) Chat-boty i golosovyye pomoshchniki v razvitiy inoyazychnykh rechevykh umeniy obuchayushchikhsya [Chatbots and voice assistants in the development of foreign language skills of students] // *Yazyk i kultura-Language and culture.* 63. pp. 272–289. doi: 10.17223/19996195/63/14
22. Kirkpatrick K. (2023) Can AI Demonstrate Creativity? // *Communications of the ACM.* Vol. 66 (2). pp. 21–23.
23. Oppenlaender J. (2023) The Creativity of Text-to-Image Generation // *Proceedings of the 25th International Academic Mindtrek Conference (Academic Mindtrek '22).* Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, pp. 192–202.

24. Lee H.-K. (2022) Rethinking creativity: creative industries, AI and everyday creativity // Media, Culture & Society. Vol. 44(3). pp. 601–612.
25. Cotton D.R.E., Cotton P.A., Shipway J.R. (2023) Chatting and Cheating. Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT // EdArXiv. doi: 10.35542/osf.io/mrz8h11.
26. Nassim D. (2021) Plagiarism in the age of massive Generative Pre-trained Transformers (GPT-3) // Ethics in Science and Environmental Politics. 21. pp. 17–23. doi: 10.3354/esepp00195
27. Zhadan A. (2023) Как ya написал диплом с помощью ChatGPT и оказался в центре спора о нейросетях в образовании [How I wrote a thesis using ChatGPT and found myself at the center of a dispute about neural networks in education] // Zhurnal Tin'koff. URL: <https://journal.tinkoff.ru/neuro-diploma/>

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 ID: 0000-0001-7478-7828. Scopus Author ID: 8419258800. Researcher ID: I-6136-2016

Филатов Е.М. – научный сотрудник, лаборатория 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, лаборатория языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: sorokindanila2002@gmail.com, ORCID ID: 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 ID: 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 ID: 0000-0001-7738-7416. Researcher ID: AFF-7904-2022

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.12.2023; принята к публикации 28.02.2024

Received 27.12.2023; accepted for publication 28.02.2024

Научная статья
УДК 372.881.1
doi: 10.17223/19996195/65/12

Интеллектуальные агенты в обучении ИЯ: типология, возможности, вызовы

Светлана Владимировна Титова¹, Кристина Телмановна Темурян²

^{1,2} МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

¹ stitova3@gmail.com

² christinatem5@gmail.com

Аннотация. С момента появления искусственного интеллекта в 1950-х гг. интерес к нему претерпевал изменения на протяжении всего времени его существования, однако в настоящее время в ряде стран, в том числе в России наблюдается рост государственного интереса к технологиям искусственного интеллекта, нашедшим применение в различных сферах, таких как финансы, медицина и обучение.

Использование искусственного интеллекта в обучении выполняет такие функции, как, например, генерация естественного языка, персонализация обучения и прокторинг. При этом технологии искусственного интеллекта в обучении включают в себя не только организацию образовательного процесса или создание учебных материалов, но и обучение иностранному языку или его изучение. Благодаря упрощению процесса создания подобных технологий, который в настоящее время в силу развития инструментов для их разработки не требует такой подготовки, как ранее, значительную роль в использовании технологий искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам играет онлайн-обучение на базе диалога.

Онлайн-обучение на базе диалога предоставляет обучающимся возможность для развития и формирования иноязычных умений и навыков посредством взаимодействия с диалоговым агентом или ботом, которые также часто обозначаются как социально-интерактивные агенты и определяются как агенты, способные самостоятельно общаться с людьми и друг с другом социально разумным образом с использованием мультимодальных моделей поведения. Чат-бот является разновидностью диалоговых агентов, которые, в свою очередь, представляют собой отдельный класс диалоговых систем. В настоящее время внимание исследователей уделяется вопросам внедрения интеллектуальных агентов в обучение иностранным языкам и преодоления связанных с этим трудностей.

Цель статьи состоит в теоретическом обзоре публикаций, посвященных вопросам обучения иностранным языкам посредством использования диалоговых систем обучения или диалоговых агентов; в типологизации используемых в настоящее время в обучении иностранным языкам интеллектуальных агентов в соответствии с предложенными ранее критериями; в описании накопившегося опыта внедрения интеллектуальных агентов в обучение иностранным языкам с выделением преимуществ и недостатков использования определенных ботов в конкретных ситуациях; в выявлении дидактического потенциала чат-ботов как разновидности диалоговых агентов на базе технологий искусственного интеллекта; особенностей интеграции чат-ботов в процесс обучения устно-речевым и письменно-речевым умениям обучающихся, а также умениям интеракции.

Для анализа были выбраны опубликованные за последние 5 лет работы российских и зарубежных авторов, посвященные исследованию технологий искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам. Методы исследования представляют собой анализ научно-исследовательской литературы и классификацию.

В процессе исследования были раскрыты такие понятия, как «диалоговые агенты» и «чат-боты», и рассмотрена история их развития со второй половины XX в. и до наших дней. Опираясь на труды исследователей, отобраны критерии для классификации используемых в настоящее время в обучении иностранным языкам интеллектуальных агентов, на основе которых была предложена типология диалоговых систем на базе искусственного интеллекта, используемых в обучении иностранным языкам. Наконец, были изучены результаты исследований, описывающих попытки внедрения подобных систем в процесс обучения иностранным языкам, в результате чего описаны преимущества и недостатки их интеграции в дидактический процесс, определяющие перспективы дальнейшего исследования данного вопроса.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, искусственный интеллект, онлайн-обучение на базе диалога, чат-боты, социальные агенты

Для цитирования: Титова С.В., Темурян К.Т. Интеллектуальные агенты в обучении ИЯ: типология, возможности, вызовы // Язык и культура. 2024. № 65. С. 262–287. doi: 10.17223/19996195/65/12

Original article

doi: 10.17223/19996195/65/12

Intelligent agents in teaching foreign languages: typology, opportunities, challenges

Svetlana V. Titova¹, Kristina T. Temuryan²

^{1,2} *Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*

¹ *stitova3@gmail.com*

² *christinatem5@gmail.com*

Abstract. Since artificial intelligence first appeared in the 1950s, the interest towards it has been changing throughout its existence, but in a number of countries, including Russia, there is currently an increase in the government's interest in artificial intelligence technologies that have found application in various fields, such as finance, medicine and education.

The use of artificial intelligence in teaching executes functions such as, for instance, natural language generation, personalisation of learning and proctoring. At the same time, besides the organisation of the educational process or the design of learning materials, artificial intelligence technologies in teaching also include teaching a foreign language or learning it. Due to the simplification of the process of creating such technologies, which currently, due to the development of tools for their development, does not require the same training as before, dialogue-based computer-assisted language learning plays a significant role in the use of artificial intelligence technologies in teaching foreign languages.

Dialogue-based computer-assisted language learning provides students with the opportunity to develop and form foreign language skills through interaction with a conversational agent or a bot, which are also often referred to as social interactive agents

and are defined as agents capable of independently communicating with people and with each other in a socially reasonable way via multimodal behaviours. Chatbots are a category of conversational agents, which, in turn, are a separate class of dialogue systems. The attention of researchers is currently paid to the implementation of intelligent agents in foreign language teaching and overcoming the difficulties associated with it.

The purpose of the article is to provide a theoretical review of publications devoted to the issues of foreign language teaching through the use of interactive dialogue systems or conversational agents; to classify the intelligent agents currently used in foreign language teaching in accordance with the criteria proposed earlier; to describe the accumulated experience of introducing intelligent agents into foreign language teaching, highlighting the advantages and disadvantages of using certain bots in specific situations; to identify the didactic potential of chatbots as a type of conversational agents based on AI technologies; the features of integrating chatbots into the process of developing the students' oral-speech and written-speech skills, as well as skills of interaction.

The works of Russian and foreign authors published over the past 5 years devoted to the study of artificial intelligence technologies in foreign language teaching were selected for the analysis. The research methods are the analysis of research literature and classification.

In the course of the research, notions such as “conversational agents” and “chatbots” were defined and the history of their development from the second half of the 20th century to the present day was described. Based on the works of researchers, the criteria were selected for the classification of intellectual agents currently used in teaching foreign languages, on the basis of which their typology was proposed. Finally, the results of the studies describing attempts to introduce such systems into the foreign language teaching process were studied, as a result of which their advantages and disadvantages were described, establishing the prospects for further research on the issue.

Keywords: foreign language teaching, artificial intelligence, dialogue-based computer-assisted language learning, chat-bots, social agents

For citation: Titova S.V., Temuryan K.T. Intelligent agents in teaching foreign languages: typology, opportunities, challenges. *Language and Culture*, 2024, 65, pp. 262-287. doi: 10.17223/19996195/65/12

Введение

В настоящее время в России наблюдается распространение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в различных сферах жизни, что во многом связано с опубликованными за последние несколько лет нормативными документами, отражающими современную тенденцию стремления к развитию подобных технологий. В основе технологий искусственного интеллекта лежат алгоритмы, к которым в настоящее время относят байесовские сети (Bayesian networks, belief networks), обработку естественного языка (natural language processing), компьютерное зрение (computer vision), анализ данных (data science), распознавание и синтез речи (speech recognition and speech processing), машинное обучение (machine learning), глубокое обучение (deep learning), анализ больших данных (Big Data Analysis), извлечение данных (Data Mining), визуализацию данных (Data Visualization), семантические технологии (Semantic Technologies), мультимодальную кластеризацию (Multi-Modal

Clustering), рекомендательные системы (Recommender Systems) и интеллектуальные системы обучения (intelligent computer systems). В области обучения иностранным языкам наиболее часто встречаются алгоритмы, направленные на распознавание текста в устной или письменной форме, предоставление обратной связи к нему (также в устной или письменной форме), обработку данных с последующим созданием персонализированных траекторий обучения, а также разработку интеллектуальных систем, способных не только создавать учебные материалы, но и проектировать курсы. В исследовательской литературе использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам подразделяется на обучение иностранному языку и его изучение, организацию учебного процесса и создание учебных материалов.

В связи с растущей популярностью чат-ботов, вызванной упрощением процесса их создания и возможностью разработки чат-бота не специалистами, большое распространение в обучении иностранным языкам получило онлайн-обучение на базе диалога с использованием искусственного интеллекта.

Онлайн-обучение на базе диалога (dialogue-based computer-assisted language learning) позволяет обучающимся практиковать изучаемый язык посредством взаимодействия с диалоговым агентом (conversational agent) или ботом [1]. Для подобных систем обучения на базе диалога также используется термин «социально-интерактивные агенты» (social interactive agents), которые определяются как «виртуальные или физические агенты, способные автономно общаться с людьми и друг с другом социально разумным образом, используя мультимодальные модели поведения» [2. Р. 1]. Чат-бот – это одна из разновидностей диалоговых агентов, которые, в свою очередь, представляют собой отдельный класс диалоговых систем [3].

Цель статьи состоит в теоретическом обзоре публикаций, посвященных вопросам обучения ИЯ посредством использования диалоговых систем обучения или диалоговых агентов; в типологизации используемых в настоящее время в обучении ИЯ интеллектуальных агентов в соответствии с предложенными ранее критериями; в описании накопившегося опыта внедрения интеллектуальных агентов в обучение ИЯ; в выявлении дидактического потенциала чат-ботов как разновидности диалоговых агентов на базе технологий ИИ; особенностей интеграции чат-ботов в процесс обучения устно-речевым и письменно-речевым умениям обучающихся, а также умениям интеракции.

Методология исследования

Методологической основой исследования послужили труды отечественных и зарубежных специалистов в таких областях, как обучение иностранным языкам и искусственный интеллект, опубликованные за

последние пять лет. Методы исследования включают в себя анализ научно-исследовательской литературы и классификацию с целью ответить на следующие вопросы:

1. Как соотносятся между собой понятия «диалоговый агент», «интеллектуальный персональный помощник», «социальный агент» и «чат-бот»?
2. Как изменялись технические возможности чат-ботов на протяжении последних 70 лет?
3. Каким образом можно типологизировать чат-боты, используемые в обучении иностранным языкам?
4. В чем заключаются преимущества и недостатки интеграции представленных типов чат-ботов в процесс обучения иностранным языкам?

Исследование и результаты

Теоретические аспекты обучения иностранным языкам с помощью диалоговых агентов. Диалоговые агенты – это «интеллектуальные программы, которые обучаются посредством общения, как люди; изначально они давали стандартизированные ответы на типичные вопросы, но позже благодаря пониманию естественного языка (NLU), нейронным сетям и технологиям глубокого обучения развились в более сложные программы, представляя собой усовершенствованную диалоговую систему, имитирующую беседу пользователями-людьми в устной или письменной форме, как правило, через Интернет» [4]. Те из них, что научены выполнять конкретные задачи, определяются как интеллектуальные персональные помощники (Intellectual personal assistants, IPAs) [4].

Анализ исследовательской литературы, проведенный в 2017 г., выявил новые перспективы для использования развития чат-ботов, связанные с глубоким обучением [5]. В рамках другого исследования, проведенного в этом году, Н. Радзивилл и М. Бентон, изучив литературу с 1990 г., рассмотрели подходы к оценке качества чат-ботов, уделив особое внимание таким факторам, как эффективность, результативность и удовлетворенность, а также отметив возможные негативные последствия использования ботов [3]. В 2017 г. также было опубликовано исследование, охарактеризовавшее эффект новизны, воспринимаемый обучающимися в процессе использования чат-ботов, как временный [6].

В 2018 г. Б.А. Шавар рассмотрела различные модели компьютерного обучения, таким образом обосновав необходимость интеграции этих систем с ботами для достижения лучших результатов в обучении и изучении иностранного языка [7]. В 2019 г. исследование Н. Харистиани посредством анализа исследовательской литературы и наблюдения подтвердило описанные ранее преимущества использования чат-ботов в обучении иностранному языку [8].

Отдельной темой для исследования послужило отношение учителей к использованию чат-ботов в обучении: начиная с 2020 г. было опубликовано несколько работ, посвященных использованию чат-ботов учителями, работающими с разными возрастными группами [9–12]. Необходимость таких исследований заключается в том, что от учителей в значительной степени зависит степени интеграции чат-ботов в образовательный процесс [13], что также указывает на актуальность исследования данной темы.

Преимущество интеллектуальных персональных ассистентов в обучении иностранным языкам заключается в том, что они позволяют встроить изучение языка в повседневную жизнь обучающегося-пользователя [14].

Считается, что в ряде ситуаций диалоговые системы могут заменить носителя изучаемого языка для практики общения, что, в соответствии с теорией о взаимодействии [15], способствует прогрессу обучающихся благодаря наличию входного материала, обратной связи, возможностей для согласования значения и другим компонентам взаимодействия [1], в результате чего в настоящее время диалоговые системы в образовании используются для решения как образовательно-административных задач – предоставление доступа к содержанию курса или учебным материалам, ответы на часто задаваемые вопросы и т.д. [16], так и для непосредственно обучения.

Принцип работы диалогового агента заключается в следующем: для имитации беседы с пользователем диалоговый агент использует ИИ для интерпретации значения и намерения высказываний пользователя с целью формулировки подходящей вербальной реакции. Именно ИИ отличает диалоговых агентов от более примитивных типов диалоговых систем, которые используют простые алгоритмы, как, например, поиск ключевых слов в высказывании. Работа диалогового агента может быть разделена на четыре этапа: преобразование речи в текст, понимание естественного языка, генерация ответа посредством использования искусственного интеллекта или запрограммированного выбора и, наконец, преобразование ответа в речь [17]. Традиционно обучение на базе диалога подразумевает взаимодействие в формате «вопрос–ответ», что предоставляет возможность для закрепления и формирования языковых навыков в форме повторяющихся тестов.

Системы обучения на базе диалога, или социальные агенты, имитируют диалог с пользователями, выполняя такие действия, как предоставление учебного материала или взаимодействие с обучающимися в форме диалога. Главное различие между адаптивными и неадаптивными системами заключается в том, что неадаптивные имеют постоянную настройку, вследствие чего их цель заключается в ответе на вопросы по заданным темам, однако такие системы могут также выступать в роли

тренажера для развития языковых навыков или продуктивных умений. Другое название адаптивных систем диалога – умные тьюторы.

Чат-боты представляют собой разновидность технического средства обучения на базе диалога. Боты могут обеспечить как практику в использовании языка, так и способствовать социализации в процессе использования языка на в конкретных ситуациях [14], т.е. развивать не только лингвистическую, но и социолингвистическую и прагматическую компетенции. В контексте обучения иностранным языкам под чат-ботами понимаются основанные на текстах или задачах диалоговые системы, имитирующие устное или письменное общение с человеком посредством ответов в виде речи, графики, виртуальных жестов и т.д. [13]. Более конкретное определение чат-ботов в методике обучения иностранным языкам рассматривает чат-бот как «диалоговую обучающую программу, способную 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» [18. С. 56].

Эволюция чат-ботов в обучении ИЯ

Технология чат-ботов получила стремительное развитие в последние десятилетия во многом благодаря достижениям в таких областях, как обработка естественного языка и машинное обучение [19, 20], в результате чего функционал современных ботов включает в себя распознавание и генерацию голоса (технологии R&S), индивидуализированное взаимодействие, интеграцию с другими приложениями, многоканальность, осведомленность о контексте и возможность учета предыдущих вводов в процессе взаимодействия [13], т.е. учет не только последней реплики пользователя [21].

Считается, что развитие и становление технологии диалоговых агентов или ботов началось во второй половине XX в., когда Джозеф Вейценбаум создал компьютерную программу виртуального собеседника (англ. chatterbot) Элизы (ELIZA). Данная диалоговая система должна была вести себя как психотерапевт в беседе с пациентом и, используя синтаксический анализ, выделять ключевые слова и генерировать на их основе шаблонные вопросы [22]. Изначально Вейценбаум создавал Элизу с целью показать, насколько поверхностным является взаимодействие машины и человека [23], однако впоследствии именно с Элизы началось восприятие этого взаимодействия как естественного человеческого общения [24].

Впервые технологии ИИ в разработке чат-ботов были применены в 1988 г., когда был создан чат-бот Jabberwacky, настроенный на имитацию естественного человеческого общения в развлекательной манере с использованием юмора. Отличительная черта Jabberwacky заключается в том, что он сохраняет все полученные от пользователей высказывания и генерирует наиболее подходящее для реакции на реплику собеседника высказывание посредством сопоставления полученной фразы с хранящимися данными. Jabberwacky также использует обратную связь для самообучения, благодаря чему он, как заявляется, способен даже «выучить» иностранный язык [25]. К ограничениям Jabberwacky также относится низкая скорость ответов и невозможность одновременной работы с большим количеством пользователей [26]. Особенностью описанных выше чат-ботов является то, что их настройки были заданы заранее, из-за чего общение с ними было во многом предсказуемым [13].

Сам термин «чат-бот» был впервые использован в 1991 г. с появлением чат-бота в многопользовательском виртуальном мире в режиме реального времени TINYMUD. Чат-бот вел беседы с другими игроками посредством чата так же, как и обычные пользователи, по причине чего не вызывал недоумения со стороны собеседника, если не допускал грубых ошибок [27].

В 1995 г. был представлен голосовой чат-бот ALICE, работа которого была основана на сопоставлениях с образцами реплик, поэтому, несмотря на то что чат-бот ALICE не анализировал беседу полностью, он мог продолжать ее на протяжении относительно длительного времени. Другим преимуществом ALICE считается широкий репертуар тем. Несколько лет спустя для улучшения ALICE был разработан новый язык разметки AIML, однако сохранился главный недостаток ALICE – невозможность генерировать оценочные суждения или выражать эмоции [28].

Следующий этап развития ботов ознаменовался созданием SmarterChild на базе мессенджеров AOL, MSN и Yahoo, дружеская манера общения которого нашла продолжение в таких виртуальных помощниках, как Siri от компании Apple, с которого начался новейший этап в развитии виртуальных ассистентов [29], характеризующийся появлением подобных продуктов от Amazon (Alexa), Google (Google Assistant) или Яндекс (Алиса), которые сейчас широко используются в образовании [30].

Появившиеся в 2018 г. Большие языковые модели, БЯМ (англ. LLM, Large Language Models) содержат несколько миллиардов параметров [31]. Данные модели предобучены на большом объеме языковых корпусов, поэтому работают не так, как модели, нацеленные на решение конкретных задач, благодаря использованию запросов на естественном

языке [32], которые, при условии предварительного отбора, могут помочь БЯМ обучиться решать огромное количество задач [33], для чего может не требоваться обновление параметров [31].

Под языковыми моделями имеются в виду «статистические модели, которые присваивают вероятность последовательности слов» [31. Р. 2633]. БЯМ – это системы на основе ИИ, которые путем обработки массивов данных используют глубокое машинное обучение для создания искусственных нейронных сетей, способных генерировать различные тексты [34]. В настоящее время к основным формам использования языковых моделей относят генерацию текста на заданную тему и взаимодействие с пользователем [35].

Языковая модель сама по себе не может считаться диалоговым агентом, однако в случае интеграции с другими элементами может представлять собой интеллектуальный агент [36]. Используя запросы и учитывая историю запросов, БЯМ могут подобно чат-ботам генерировать ответы без использования обучающих данных [37]. Благодаря тому что БЯМ работают с естественным языком, разработанные на их основе чат-боты отличаются персонализированностью [37], они также делают возможным создание чат-ботов, учитывающих контекст и способных реагировать на не относящиеся к теме сообщения пользователей [38]. К ранним БЯМ относят BERT от Google – алгоритм, научивший поисковую систему осуществлять поиск с учетом не ключевых слов, а всего запроса, к новейшим – GPT-4, отличающийся от предшественников в том числе объемом обрабатываемой информации (до 25 тыс. слов).

Типология чат-ботов, использующихся в обучении ИЯ

Технологические решения на базе ИИ в обучении используются для обработки и генерации естественного языка, персонализации обучения, виртуальных помощников, прокторинга, интервального обучения, автоматической проверки, для разработки чат-ботов, подбора материалов и т.д. [39, 40]. Данные решения можно условно разделить на группы в соответствии с тремя векторами использования ИИ в иноязычном образовании: преподаванием иностранного языка, овладением иностранным языком и управлением образованием [41]. Говоря о применении ИИ, выделяют такие направления дидактической деятельности, как обучение и изучение иностранного языка, управление учебным процессом и его организация.

Предлагаемая типология технологических решений на базе ИИ, используемых в обучении и изучении иностранных языков, содержит следующие типы:

1. Дидактические боты для развития языковых навыков (лексика, грамматика, фонетика, орфография):

- дидактические диалоговые неадаптивные и адаптивные системы (интеллектуальные тьюторы, персональные помощники);
- боты-переводчики и боты-словари;
- социальные текстовые боты;
- социальные графические боты;
- социальные интеллектуальные (голосовые) помощники;
- дидактические сайты для проектирования мультимедийных материалов;
- дидактические системы для автоматизированной оценки письменного текста;
- иммерсивные интеллектуальные среды на базе AR и VR;
- интеллектуальные системы обучения.

Как можно заметить из приведенной типологии, на нынешнем этапе развития искусственного интеллекта в образовании чаще всего используется технология чат-ботов [42]. Помимо чат-ботов, в обучении ИЯ также используются системы обучения на базе диалога – адаптивные и неадаптивные системы, и интеллектуальные иммерсивные помощники на базе технологий AR и VR.

Для типологизации и анализа социальных и дидактических чат-ботов предлагаются следующие критерии:

- 1) тип интеракции: текстовый или голосовой;
- 2) способ использования: веб-сайт, мобильное приложение, самостоятельный инструмент;
- 3) тип знаний: open domain, closed domain;
- 4) тип взаимодействия: межличностное, внутриличностное или интерагентное;
- 5) цель: информативность, беседа, решение конкретных задач;
- 6) сложность: меню, ключевые слова, контекст, распознавание;
- 7) обработка ввода: на базе правил, модели или генеративный [13].

Стоит отметить, что боты, используемые в обучении иностранным языкам, подразделяются на две большие группы:

- 1) дидактические, узкообученные с целью формирования и развития конкретных речевых умений и языковых навыков;
- 2) социальные, характеризующиеся полифункциональностью и применяемые в различных областях [43].

На основании вышеизложенного материала предлагается типология диалоговых систем на базе ИИ, используемых в обучении ИЯ, с учетом таких критериев, как группа, дидактическая цель, тип интеракции, способ использования и обработка ввода (таблица).

Типология диалоговых систем на базе ИИ, используемых в обучении ИЯ

Группы чат-ботов	Дидактическая цель	Название ботов	Тип интеракции	Способ использования и обработка ввода
Дидактические	Для развития навыков			
	Фонетических	ELSA Speak	Голосовой	Веб-сайт, мобильное приложение, генеративный
		Speechling	Голосовой	Веб-сайт, мобильное приложение, на базе правил
		naturalreaders	Текстовый	Веб-сайт, мобильное приложение, самостоятельный инструмент, на базе правил
		smartspeech_sber_bot	Голосовой	Самостоятельный инструмент, на базе правил
	Лексических и грамматических	Quill Bot AI	Текстовый	Веб-сайт, самостоятельный инструмент, генеративный
		GrammarCheck	Текстовый	Веб-сайт, генеративный
		TRINKA AI	Текстовый	Веб-сайт, генеративный
		EnglishSimpleBot	Текстовый	Самостоятельный инструмент, на базе правил
	Лексических	WORDVICE	Текстовый	Веб-сайт, генеративный
		WordContextBot	Текстовый	Самостоятельный инструмент, на базе правил
		DashStudyBot	Текстовый	Самостоятельный инструмент, на базе правил
		Lingvobot	Текстовый	Самостоятельный инструмент, на базе правил
		multitrans_bot	Текстовый	Самостоятельный инструмент, на базе правил
		YTranslateBot	Текстовый	Самостоятельный инструмент, на базе правил

Группы чат-ботов	Дидактическая цель	Название ботов	Тип интеракции	Способ использования и обработки ввода
Для развития речевых умений				
	Продуктивных и рецептивных устно-речевых	ELSA Speak	Голосовой	Веб-сайт, мобильное приложение, генеративный
		Speechling	Голосовой	Веб-сайт, мобильное приложение, на базе правил
		naturalreaders	Текстовый	Веб-сайт, мобильное приложение, самостоятельный инструмент, на базе правил
		smartspeech_sber_bot	Голосовой	Самостоятельный инструмент, на базе правил
	Продуктивных письменно-речевых	Quill Bot AI	Текстовый	Веб-сайт, самостоятельный инструмент, генеративный
		GrammarCheck	Текстовый	Веб-сайт, генеративный
		TRINKA AI	Текстовый	Веб-сайт, генеративный
		EnglishSimpleBot	Текстовый	Самостоятельный инструмент, на базе правил
	Социокультурных	Lingvobot	Текстовый	Самостоятельный инструмент, на базе правил
		multitran_bot	Текстовый	Самостоятельный инструмент, на базе правил
		YTranslateBot	Текстовый	Самостоятельный инструмент, на базе правил
Дидактические диалоговые адаптивные системы (интеллектуальные тьюторы, персональные помощники) для развития продуктивных устно- и письменно-речевых умений, умений интеракции, в качестве справочного материала, а также решения организационных задач в образовательном процессе				
		Andy	Текстовый	Мобильное приложение, самостоятельный инструмент, на базе правил

Группы чат-ботов	Дидактическая цель	Название ботов	Тип интеракции	Способ использования и обработка ввода
		Вася	Текстовый	Мобильное приложение, на базе правил
		Cortana	Голосовой	Самостоятельный инструмент, генеративный
	Интеллектуальные виртуальные помощники на базе VR и AR	Mondly	Текстовый, голосовой	Веб-сайт, мобильное приложение, генеративный
Социальные	Социальные текстовые боты для развития продуктивных письменно-речевых умений и языковых навыков	Writingmate	Текстовый	Самостоятельный инструмент, генеративный
		GPT4Telegrambot	Текстовый	Самостоятельный инструмент, генеративный
	Социальные графические боты для развития социокультурных, письменно-речевых и креативных умений	Midjourney	Текстовый	Самостоятельный инструмент, генеративный
		ruDALL-E1	Текстовый	Самостоятельный инструмент, генеративный
		text2Image	Текстовый	Самостоятельный инструмент, генеративный
	Социальные интеллектуальные (голосовые) помощники для развития продуктивных и перцептивных устно-речевых умений, аналитико-когнитивных и креативных, социокультурных умений, умений интеракции с социальным агентом	Alexa	Голосовой	Самостоятельный инструмент, генеративный
		Google Assistant	Голосовой	Самостоятельный инструмент, генеративный
		Siri	Голосовой	Самостоятельный инструмент, генеративный
Алиса		Голосовой	Самостоятельный инструмент, генеративный	

Дидактический потенциал чат-ботов в обучении ИЯ

Использование чат-ботов в обучении иностранному языку привлекает всё большее внимание исследователей. К настоящему моменту на эту тему уже был опубликован ряд исследований, раскрывающих как

сильные, так и слабые стороны использования чат-ботов в обучении иностранным языкам.

К преимуществам использования чат-ботов, раскрывающих их дидактический потенциал, можно отнести следующие:

1. Положительное влияние на психологическое состояние обучающихся: в 2006 г. Л. Фрайер и Р. Карпенгер посредством анализа двух чат-ботов – ALICE и Jabberwacky – и использования их в процессе обучения 211 человек установили, что боты помогают обучающимся чувствовать себя расслабленно в процессе взаимодействия и повторения материала [44]. На это в значительной степени влияет тот факт, что чат-бот не испытывает негативных эмоций, которые могут возникнуть у учителя-человека на фоне продолжительной монотонной работы [45]. В исследовании 2015 г. Э. Айдон, К. Сета и Ю. Хаяши, применив семантический подход к генерации ответов, создали систему с гибким и адаптируемым знанием предметной области, определением намерений пользователя и стратегией диалога со смешанной инициативой с целью увеличить готовность обучающихся к общению на английском как иностранном. Результаты показали, что использование бота снизило тревожность обучающихся, предало им больше уверенности, а также благотворно повлияло на их желание использовать изучаемый язык в ситуациях повседневного общения, предоставив им возможность погружения в контекст [46].

2. Развитие навыков и умений чтения, аудирования, говорения и письма, а также лексической и грамматической компетенций: преимущество ботов заключается в использовании как письменного текста, так и устной речи, что предоставляет возможности для развития навыков и умений чтения и аудирования (впоследствии исследователи стали также утверждать о результате в говорении и письме, а также лексике [44, 47]). Аналогичные результаты показало другое исследование 2019 г., получившее продолжение в 2022 г. и выявившее благотворное влияние использования чат-ботов на лексическую и грамматическую компетенции обучающихся [48, 49].

3. Возможность применения разнообразных языковых средств. Использование ботов позволило обучающимся употреблять языковой материал, который они редко применяют в более естественных ситуациях общения [44].

4. Скорость и эффективность обратной связи [44, 45].

5. Эффект новизны [6].

6. Микрообучение, автоматизация, адаптивная среда: в 2020 г. И. Докукина и Ю. Гуманова связали использование чат-ботов в обучении иностранным языкам с возможностями для микрообучения, автоматизацией процесса обучения и возможностью создания адаптивной среды обучения [50].

7. Своевременность, простота использования, персонализация, обеспечивающие пять способов применения их в обучении – в качестве собеседника, симулятора, для передачи информации, в качестве помощи и для рекомендаций [51].

8. Доступность из любой точки мира в любое время [45].

Анализ публикаций также позволил выделить недостатки и проблемы, связанные с использованием чат-ботов в обучении иностранным языкам:

1. Шаблонность и предсказуемость бота: это ограничение использования чат-ботов может негативно сказаться на эффективности общения в результате генерации бессмысленных реплик и т.д. [44].

2. Ошибки в репликах бота: в 2008 и 2015 гг. исследования Д. Кониэма помогли выявить недостатки ботов, связанные с правильностью реплик самих чат-ботов в процессе общения с пользователем: отмечается, что некоторые фразы чат-ботов бессмысленны, а в некоторых нарушена связь формы и значения – подобные неточности могут оказать негативное влияние на результаты изучения иностранного языка подобным образом [52, 53].

3. Склонность обучающихся к использованию более простых фраз и обценной лексики: в 2015 г. Дж. Хилл, У.Р. Форд и И.Г. Фаррерас сравнили 100 диалогов в мессенджерах, проведенных людьми друг с другом, и 100 диалогов между пользователем и чат-ботом Cleverbot, который запрограммирован на осуществление схожего на человеческое взаимодействие с учетом обратной связи и дальнейшим совершенствованием репертуара для общения. Результаты показали, что люди отправляли боту большее количество сообщений, но они были более короткими и не содержали такого разнообразия лексических единиц. Помимо этого, взаимодействие человека с ботом характеризовалось большим количеством ненормативной лексики [54]. Проблема использования подобной лексики пользователями заключается в том, что чат-бот в процессе обучения может включить её в свой репертуар и включать в последующие реплики в процессе общения с другими [45].

4. Недолговечность эффекта новизны в процессе использования [6].

5. Ограниченное количество функций в бесплатной версии: не все чат-боты работают на платной основе, однако значительная часть из них требует оплаты для доступа к расширенному функционалу [45].

6. Недолговечность существования чат-ботов: все чат-боты требуют постоянного обновления, однако множество из них ввиду отсутствия каких-либо доработок устаревают и могут перестать работать [45].

Умные тьюторы в обучении ИЯ

Умные тьюторы – это функционирующие на базе ИИ программы, выступающие в роли партнера, ментора или преподавателя для обучающихся. Умные тьюторы используются в Австралии (система RIPPLE) с

целью создания адаптивной и персонализированной среды для обучения языку и изучения языка, а также в Мексике (Монтеррейский технологический институт) для создания персонализированной и адаптивной образовательной среды как для студентов, так и для абитуриентов. В качестве других примеров умного тьютора можно привести следующие: Цифровой двойник преподавателя, способный снизить нагрузку на преподавателя человека посредством, например, генерации учебных материалов; AutoTutor, оказывающий помощь студентам, изучающим классическую механику, повышать их компьютерную грамотность и развивать критическое мышление; а также Watson Tutor, разработанный с целью улучшить результаты обучающихся и усилить их вовлеченность в учебный процесс.

В России опыт внедрения умного тьютора отражен в исследовании Н.В. Дрожачих и И.Е. Беляковой (2021). На протяжении нескольких лет на базе Тюменского государственного университета разрабатывалась и использовалась со студентами направления «Лингвистика» на уровне бакалавриата программа цифрового тьютора на базе мессенджера Telegram. Среди характеристик, отличающих умного тьютора от других систем, авторы выделяют социальное и эмоциональное взаимодействие. Тьютор-бот содержал базу данных и ресурсы, предоставляющие обучающимся возможность обратиться к лекциям, выполнить тренировочные упражнения, получить доступ к материалу в научно-популярной форме и т.д. Проведенные среди студентов опросы показали, что к сильным сторонам цифрового тьютора могут быть отнесены скорость, возможность инициативы со стороны обучающегося, благотворное влияние на уровень мотивации, предоставление возможности для практики умений навыков, а также возможность обращаться к системе в любой момент времени. В ходе опроса также выяснилось, что опыт использования системы был сопряжен с определенными трудностями, чаще всего вызванными техническими недостатками тьютора. Несмотря на это, авторы считают опыт внедрения цифрового тьютора в образовательный процесс успешным [55].

Умные тьюторы содержатся и в мобильных приложениях для изучения иностранного языка, например Duolingo предоставляет пользователю персонализированную обратную связь, изменяя в зависимости от нее траекторию обучения. Таким образом, умные тьюторы как компонент мобильных приложений также обладают такими характеристиками, как адаптивность, интерактивность, обратная связь и мониторинг процесса.

Интеллектуальные иммерсивные помощники

Интеллектуальные иммерсивные помощники сочетают в себе искусственный интеллект, а также технологии дополненной и виртуальной

реальности, положившие начало созданию метавселенной, отличительной чертой которой считается конструирование пользователями совместного опыта взаимодействия [56].

Технология дополненной реальности зародилась в 1995 г. и в настоящее время находится на третьем этапе своего развития, претерпев переход от техники к приложениям и, наконец, Интернету [57]. Исследование 2020 г. демонстрирует следующие тенденции использования дополненной реальности в изучении иностранного языка и обучении ему: в большинстве случаев она используется для развития лексической компетенции, реже – для развития умений и навыков чтения, говорения, письма, а также орфографии [58]. Помимо этого использование технологий дополненной реальности благотворно влияет на развитие умений и навыков XXI в. [59].

Несмотря на то что виртуальная реальность считается одной из новых и высокоперспективных технологий обучения [60], значительное количество учителей не решаются внедрять её в обучение из-за отсутствия специализированной подготовки или высокой стоимости необходимого технического оснащения [61]. Отмечается, что технологии виртуальной реальности предоставляют возможности для изучения языка и обучения ему – лексика [62], говорение [63], письмо и говорение [64] и культурная компетенция [65], а также для развития навыков, умений и компетенций, необходимых учащимся XXI в. К последним относятся, например, командная работа и осведомленность о культурных различиях. Виртуальная реальность обеспечивает возможность для симуляции реальных ситуаций, которые невозможно создать в условиях традиционного классного обучения, что может повысить автономность обучающихся и их вовлеченность в учебный процесс, а также снизить тревожность [66]. Помимо этого, преподаватели и обучающиеся описывают опыт использования виртуальной реальности в обучении иностранным языкам как положительный [67, 68].

Самый распространенный пример интеллектуального иммерсивного помощника – это Mondly, в котором виртуальный учитель или собеседник появляется в одном помещении с пользователем и взаимодействует с ним, разговаривая голосом, записанным носителем языка, и предоставляя обратную связь. Контексты для взаимодействия в Mondly варьируются от обеда в ресторане в Азии до поездки в общественном транспорте в Европе. При этом многие пользователи отмечают однообразие ситуаций общения в Mondly и отсутствие упора на грамматику, что можно найти в других приложениях.

Исследование использования Mondly среди обучающихся в возрасте 10–11 лет показало, что Mondly может быть эффективен для раз-

вития лексической компетенции, однако особое внимание следует уделять количеству повторений каждой единицы активной лексики с целью обеспечения достаточного закрепления [69].

Среди преимуществ использования интеллектуальных иммерсивных помощников особое внимание уделяется возможности осуществления невербального общения, в то время как существенный недостаток – «обыденные» взаимодействия с несколькими вариантами выбора.

Заключение

Онлайн-обучение на базе диалога предполагает использование таких интеллектуальных агентов, как диалоговые агенты или боты. Принцип работы диалоговых агентов заключается в использовании ИИ для интерпретации ввода пользователя с целью формулировки ответа. В обучении ИЯ чат-боты определяются как программы, которые посредством диалога и имитации человеческой речи могут способствовать развитию иноязычных устных и письменных речевых умений. Первые чат-боты появились еще во второй половине XX в., однако в то время чат-боты не обладали такими возможными сейчас способностями, как, например, учет всего взаимодействия, а не только последней реплики пользователя.

В обучении ИЯ боты подразделяются на дидактические и социальные и варьируются в зависимости от таких параметров, как тип интеракции, способ использования и т.д.

Накопленный к настоящему времени опыт внедрения интеллектуальных агентов в процесс обучения ИЯ показал, что их применение положительно влияет на психологическое состояние обучающихся, предоставляет им возможность для использования разнообразных языковых средств, способствует предоставлению своевременной и эффективной обратной связи, а также автоматизации образовательного процесса. Среди недостатков – шаблонность, предсказуемость и возможность ошибок в собственных репликах, а также недолговечность существования и вопросы безопасности пользователей.

Сейчас исследователи ведут поиск решений, способных минимизировать негативные эффекты интеграции интеллектуальных агентов в процесс обучения ИЯ, что определяет дальнейшие перспективы данной работы.

Список источников

1. *Bibauw S., Van den Noortgate W., François T., Desmet P.* Dialogue systems for language learning: a meta-analysis // *Language Learning & Technology*. 2022. Vol. 26, № 1. P. 1–25.
2. *The Handbook on Socially Interactive Agents: 20 Years of Research on Embodied Conversational Agents, Intelligent Virtual Agents, and Social Robotics: Methods, Behavior, Cognition*. San Rafael : Morgan & Claypool, 2021. 517 p.

3. **Radziwill N.M., Benton M.C.** Evaluating quality of chatbots and intelligent conversational agents. 2017. URL: https://www.researchgate.net/publication/316184347_Evaluating_Quality_of_Chatbots_and_Intelligent_Conversational_Agents (accessed: 16.07.2023).
4. **De Barcelos Silva A. et al.** Intelligent personal assistants: A systematic literature review // *Expert Systems with Applications*. 2020. Vol. 147. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0957417420300191> (accessed: 12.06.2023).
5. **Io H.N., Lee C.B.** Chatbots and conversational agents: A bibliometric analysis // *Proceedings of the 2017 IEEE International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management (IEEM)*. 2017. P. 215–219.
6. **Fryer L.K. et al.** Stimulating and sustaining interest in a language course: An experimental comparison of Chatbot and Human task partners // *Computers in Human Behavior*. 2017. Vol. 75. P. 461–468.
7. **Shawar B.A.** Integrating CALL systems with chatbots as conversational partners // *Compu-tacion y Sistemas*. 2017. Vol. 21, № 4. P. 615–626.
8. **Haristiani N.** Artificial Intelligence (AI) chatbot as language learning medium: An inquiry // *Journal of Physics Conference Series*. 2019. Vol. 1387, № 1. URL: https://www.researchgate.net/publication/337711693_Artificial_Intelligence_AI_Chatbot_as_Lan-guage_Learning_Medium_An_inquiry (accessed: 16.07.2023).
9. **Sung M.-C.** Pre-service primary English teachers' AI chatbots // *Language Research*. 2020. Vol. 56, № 1. P. 97–115.
10. **Chuah K.-M., Kabilan M.** Teachers' Views on the Use of Chatbots to Support English Language Teaching in a Mobile Environment // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2021. Vol. 16, № 20. P. 223–237.
11. **Chocarro R., Cortiñas M., Marcos-Matás G.** Teachers' attitudes towards chatbots in education: A technology acceptance model approach considering the effect of social language, bot proactiveness, and users' characteristics // *Educational Studies*. 2021. Vol. 49, № 2. P. 1–19.
12. **Yang J.** Perceptions of preservice teachers on AI chatbots in English education // *The International Journal of Internet, Broadcasting and Communication*. 2022. Vol. 14, № 1. P. 44–52.
13. **Belda-Medina J., Calvo-Ferrer J.R.** Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning // *Applied Sciences*. 2022. Vol. 12, № 17. URL: <https://www.mdpi.com/2076-3417/12/17/8427> (accessed: 11.06.2023).
14. **Godwin-Jones R.** Chatbots in language learning: AI systems on the rise // *Intelligent CALL, granular systems, and learner data: short papers from EUROCALL / eds. by B. Arnbjörnsdóttir, B. Bédi, L. Bradley, K. Friðriksdóttir, H. Garðarsdóttir, S. Thouëсны, M.J. Whelpton*. 2022. P. 124–128.
15. **Long M.H.** Input, interaction, and second language acquisition // *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1981. Vol. 379, № 1. P. 259–278.
16. **Okonkwo C.W., Ade-Ibijola A.** Chatbots applications in education: A systematic review // *Computers and Education Artificial Intelligence*. 2021. Vol. 2, № 2. URL: https://www.researchgate.net/publication/354885708_Chatbots_applications_in_education_A_system-atic_review (accessed: 12.07.2023).
17. **Xiao F. et al.** Conversational agents in language learning // *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. 2023. URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/jccall-2022-0032/html> (accessed: 21.07.2023)
18. **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. 50–56.
19. **Caldarini G., Jaf S., McGarry K.** A literature survey of recent advances in chatbots // *Information*. 2022. Vol. 13, № 1. URL: <https://www.mdpi.com/2078-2489/13/1/41> (accessed: 14.07.2023).

20. **Luo B., Lau R.Y., Li C., Si Y.-W.** A critical review of state-of-the-art chatbot designs and applications // *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*. 2022. Vol. 12, № 1. URL: <https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/widm.1434> (accessed: 11.06.2023).
21. **Жеребцова Ю.А., Чижики А.В.** Сравнение моделей векторного представления текстов в задаче создания чат-бота // *Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2020. Т. 18, № 3. С. 16–34.
22. **Fryer L.K., Nakao K., Thompson A.** Chatbot learning partners: Connecting learning experiences, interest and competence // *Computers in Human Behavior*. 2019. Vol. 93. P. 279–289.
23. **Epstein J., Klinkenberg W.D.** From Eliza to Internet: a brief history of computerized assessment // *Computers in Human Behavior*. 2001. Vol. 3, № 17. P. 295–314.
24. **Weizenbaum J.** *Computer Power and Human Reason: From Judgment to Calculation*. New York : W.H. Freeman and Company, 1976. 300 p.
25. **Jabberwacky** Official Website. URL: <http://www.jabberwacky.com/j2about> (accessed: 17.06.2023).
26. **Jwala K., Sirisha G.N.V.G., Padma Raju G.V.** Developing a Chatbot using Machine Learning // *International Journal of Recent Technology and Engineering*. 2019. Vol. 8, № 1. P. 89–92.
27. **Mauldin M.L.** CHATTERBOTS, TINYMUDDS, and the Turing Test: Entering the Loebner Prize Competition. AAAI Conference on Artificial Intelligence. 1994. URL: <https://cdn.aaai.org/AAAI/1994/AAAI94-003.pdf> (accessed: 10.07.2023).
28. **Adamopoulou E., Moussiades L.** Chatbots: History, technology, and applications // *Machine Learning with Applications*. 2020. Vol. 2. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666827020300062> (accessed: 10.06.2023).
29. **Moore R.K., Li H., Liao S.H.** Progress and Prospects for Spoken Language Technology: What Ordinary People Think // *INTERSPEECH*. 2016. P. 3007–3011.
30. **Reyes Ochoa et al.** Virtual Assistants in Education: Model, Implementation and Results. 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/346298429_Virtual_Assistants_in_Education_Model_Implementation_and_Results (accessed: 10.07.2023).
31. **Carlini N. et al.** Extracting Training Data from Large Language Models // *USENIX Security Symposium*. 2021. P. 2633–2650.
32. **Brown T. et al.** Language models are few-shot learners // *Advances in neural information processing systems*. 2020. Vol. 33. P. 1877–1901.
33. **Liu P. et al.** Pre-train, Prompt, and Predict: A Systematic Survey of Prompting Methods in Natural Language Processing // *ACM Computing Surveys*. 2021. Vol. 55, № 9. P. 1–35.
34. **Godwin-Jones R.** Big data and language learning: Opportunities and challenges // *Language Learning & Technology*. 2021. Vol. 25, № 1. P. 4–19.
35. **Сберуниверситет.** AI в обучении: на что способны технологии уже сейчас? Аналитический обзор // *EduTech*. 2022. Т. 4, № 49.
36. **Huang W., Abbeel P., Pathak D., Mordatch I.** Language Models as Zero-Shot Planners: Extracting Actionable Knowledge for Embodied Agents // *Proceedings of the 39th International Conference on Machine Learning*. 2022. URL: <https://proceedings.mlr.press/v162/huang22a/huang22a.pdf> (accessed: 27.06.2023).
37. **Wei J. et al.** Leveraging Large Language Models to Power Chatbots for Collecting User Self-Reported Data. 2023. URL: <https://arxiv.org/abs/2301.05843> (accessed: 23.06.2023).
38. **Volum R. et al.** Craft an Iron Sword: Dynamically Generating Interactive Game Characters by Prompting Large Language Models Tuned on Code // *Proceedings of the 3rd Wordplay: When Language Meets Games Workshop*. 2022. P. 25–43.
39. **Паскова А.А.** Технологии искусственного интеллекта в персонализации электронного обучения // *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2019. № 3. С. 113–122.

40. **Котлярова И.О.** Технологии искусственного интеллекта в образовании // Вестник ЮУрГУ. Серия: «Образование. Педагогические науки». 2022. Т. 14, № 3. С. 69–82.
41. **Сысоев П.В.** Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 4–16.
42. **Klimova B., Ibrna Seraj P.B.** The use of chatbots in university EFL settings: Research trends and pedagogical implications // *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. P. 1–7.
43. **Godwin-Jones R.** Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse // *Language Learning & Technology*. 2023. Vol. 27, № 2. P. 6–27.
44. **Fryer L., Carpenter R.** Bots as language learning tools // *Language Learning & Technology*. 2006. Vol. 10, № 3. P. 8–14.
45. **Харламенко И.В.** Чат-боты в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 55–59.
46. **Ayedoun E., Hayashi Y., Seta K.** A conversational agent to encourage willingness to communicate in the context of English as a foreign language // *Procedia Computer Science*. 2015. Vol. 60, № 1. P. 1433–1442.
47. **Kim N.-Y.** *Chatbots and Language Learning: Effects of the Use of AI Chatbots for EFL Learning*. Chisnau : Eliva Press, 2020. 82 p.
48. **Bibauw S., François T., Desmet P.** Discussing with a computer to practice a foreign language: research synthesis and conceptual framework of dialogue-based CALL // *Computer Assisted Language Learning*. 2019. Vol. 32, № 8. P. 827–877.
49. **Bibauw S., François T., Desmet P.** *Dialogue Systems for Language Learning: Chatbots and Beyond* // *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Technology*. Abingdon : Routledge, 2022. P. 121–135.
50. **Dokukina I., Gumanova J.** The rise of chatbots—new personal assistants in foreign language learning // *Procedia Computer Science*. 2020. Vol. 169. P. 542–546.
51. **Huang W., Hew K.F., Fryer L.K.** Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2022. Vol. 38. P. 237–257.
52. **Coniam D.** Evaluating the language resources of chatbots for their potential in English as a second language // *ReCALL*. 2008. Vol. 20. P. 98–116.
53. **Coniam D.** The linguistic accuracy of chatbots: Usability from an ESL perspective // *Text Talk*. 2014. Vol. 34. P. 545–567.
54. **Hill J., Ford W.R., Farreras I.G.** Real conversations with artificial intelligence: A comparison between human–human online conversations and human–chatbot conversations. *Computers in Human Behavior*. 2015. Vol. 49, № 3. P. 245–250.
55. **Дрожжащих Н.В., Белякова И.Е.** Цифровой тьютор в Тюменском госуниверситете: опыт внедрения и использования // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 2. С. 144–151.
56. **Тимова С.В., Староверова М.В.** Этапы цифровизации языкового образования в XX–XXI вв. // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3.
57. **Garzón J.** An overview of twenty-five years of augmented reality in education // *Multimodal Technologies and Interaction*. 2021. Vol. 5, № 7. P. 1–15.
58. **Parmaxi A., Demetriou A.A.** Augmented reality in language learning: A state of the art review of 2014–2019 // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2020. Vol. 36, № 6. P. 861–875.
59. **Papanastasiou G. et al.** Virtual and augmented reality effects on K-12, higher and tertiary education students’ twenty-first century skills // *Virtual Reality*. 2019. Vol. 23, № 4. P. 425–436.
60. **Loup G. et al.** Immersion and persistence: improving learners’ engagement in authentic learning situations // *European Conference on Technology Enhanced Learning*. 2016. P. 410–415.

61. **Parmaxi A., Stylianou K., Zaphiris P.** Leveraging Virtual Trips in Google Expeditions to Elevate Students' Social Exploration // IFIP Conference on Human-Computer Interaction. 2017. P. 368–371.
62. **Madini A.A., Alshakhi D.** Virtual reality for teaching ESP vocabulary: a myth or a possibility // International Journal of English Language Education. 2017. Vol. 5, № 2. P. 111–126.
63. **Xie Y., Chen Y., Ryder L.H.** Effects of using mobile-based virtual reality on Chinese L2 students' oral proficiency // Computer Assisted Language Learning. 2019. Vol. 34, № 3. P. 225–245.
64. **Lan Y.J., Lyu B.-N., Chin C.K.** Does a 3D immersive experience enhance mandarin writing by CSL students? // Language Learning & Technology. 2019. Vol. 23, № 2. P. 125–144.
65. **Zheng D. et al.** Eco-dialogical learning and translanguaging in open-ended 3D virtual learning environments: where place, time, and objects matter // Australasian Journal of Educational Technology. 2017. Vol. 33, № 3. P. 107–122.
66. **Yeh Y.L., Lan Y.J.** Fostering student autonomy in English learning through creations in a 3D virtual world // Educational Technology Research and Development. 2018. Vol. 66, № 1. P. 693–708.
67. **Kaplan-Rakowski R., Wojdyski T.** Students' attitudes toward high-immersion virtual reality assisted language learning // Future-proof CALL: Language learning as exploration and encounters—Short papers from EUROCALL 2018. 2018. P. 124–129.
68. **Wen Y.** Augmented reality enhanced cognitive engagement: designing classroom-based collaborative learning activities for young language learners // Educational Technology Research and Development. 2020. Vol. 69. P. 843–860.
69. **Jensen C.J.D., Cadierno T.** Differences in mobile-assisted acquisition of receptive and productive vocabulary knowledge: a case study using Mondly // The Language Learning Journal. 2022. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09571736.2022.2108123> (accessed: 23.06.2023).

References

1. Bibauw S., Van den Noortgate W., François T., Desmet P. (2022) Dialogue systems for language learning: a meta-analysis // Language Learning & Technology. 26 (1). pp. 1–25.
2. The Handbook on Socially Interactive Agents: 20 Years of Research on Embodied Conversational Agents, Intelligent Virtual Agents, and Social Robotics: Methods, Behavior, Cognition. (2021) San Rafael: Morgan & Claypool. 517 p.
3. Radziwill N.M., Benton M.C. (2017) Evaluating quality of chatbots and intelligent conversational agents. URL:https://www.researchgate.net/publication/316184347_Evaluating_Quality_of_Chatbots_and_Intelligent_Conversational_Agents (Accessed: 16.07.2023).
4. de Barcelos Silva A. et al. (2020) Intelligent personal assistants: A systematic literature review // Expert Systems with Applications. 147. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0957417420300191> (Accessed: 12.06.2023).
5. Io H.N., Lee C.B. (2017) Chatbots and conversational agents: A bibliometric analysis // Proceedings of the 2017 IEEE International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management (IEEM). pp. 215–219.
6. Fryer L.K. et al. (2017) Stimulating and sustaining interest in a language course: An experimental comparison of Chatbot and Human task partners // Computers in Human Behavior. 75. pp. 461–468.
7. Shawar B.A. (2017) Integrating CALL systems with chatbots as conversational partners // Computacion y Sistemas. 21 (4). pp. 615–626.
8. Haristiani N. (2019) Artificial Intelligence (AI) chatbot as language learning medium: An inquiry // Journal of Physics Conference Series. 1387 (1). URL: https://www.researchgate.net/publication/337711693_Artificial_Intelligence_AI_Chatbot_as_Language_Learning_Medium_An_inquiry (Accessed: 16.07.2023).

9. Sung M.-C. (2020) Pre-service primary English teachers' AI chatbots // *Language Research*. 56 (1). pp. 97–115.
10. Chuah K.-M., Kabilan M. (2021) Teachers' Views on the Use of Chatbots to Support English Language Teaching in a Mobile Environment // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 16 (20). pp. 223–237.
11. Chocarro R, Cortiñas M., Marcos-Matás G. (2021) Teachers' attitudes towards chatbots in education: A technology acceptance model approach considering the effect of social language, bot proactiveness, and users' characteristics // *Educational Studies*. 49 (2). pp. 1–19.
12. Yang J. (2022) Perceptions of preservice teachers on AI chatbots in English education // *The International Journal of Internet, Broadcasting and Communication*. 14 (1). pp. 44–52.
13. Belda-Medina J., Calvo-Ferrer J. R. (2022) Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning // *Applied Sciences*. 12 (17). URL: <https://www.mdpi.com/2076-3417/12/17/8427> (Accessed: 11.06.2023).
14. Godwin-Jones R. (2022) Chatbots in language learning: AI systems on the rise // *Intelligent CALL, granular systems, and learner data: short papers from EUROCALL* / Ed. by B. Arnbjörnsdóttir, B. Bédi, L. Bradley, K. Friðriksdóttir, H. Garðarsdóttir, S. Thouëсны, & M.J. Whelpton. pp. 124–128.
15. Long M. H. (1981) Input, interaction, and second language acquisition // *Annals of the New York Academy of Sciences*. 379 (1). pp. 259–278.
16. Okonkwo C.W., Ade-Ibijola A. (2021) Chatbots applications in education: a systematic review // *Computers and Education Artificial Intelligence*. 2 (2). URL: https://www.researchgate.net/publication/354885708_Chatbots_applications_in_education_A_systematic_review (Accessed: 12.07.2023).
17. Xiao F. et al. (2023) Conversational agents in language learning // *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/jccall-2022-0032/html> (Accessed: 21.07.2023).
18. Sysoev P.V., Filatov E.M. (2023) Chat-boty v obuchenii inostrannomu yazyku: preimushchestva i spornye voprosy [Chatbots in foreign language teaching: advantages and controversial issues] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 28 (1). pp. 50–56.
19. Caldarini G., Jaf S., McGarry K. (2022) A literature survey of recent advances in chatbots // *Information*. 13 (1). URL: <https://www.mdpi.com/2078-2489/13/1/41> (Accessed: 14.07.2023).
20. Luo B., Lau R.Y., Li C., Si Y.-W. (2022) A critical review of state-of-the-art chatbot designs and applications // *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*. 12 (1). URL: <https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/widm.1434> (Accessed: 11.06.2023).
21. Zhrebtsova Yu.A., Chizhik A.V. (2020) Sravnenie modelej vektornogo predstavleniya tekstov v zadache sozdaniya chat-bota [Comparison of text vector representation models in the task of chatbot creation] // *Vestnik NGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 18 (3). pp. 16–34.
22. Fryer L.K., Nakao K., Thompson A. (2019) Chatbot learning partners: Connecting learning experiences, interest and competence // *Computers in Human Behavior*. 93. pp. 279–289.
23. Epstein J., Klinkenberg W.D. (2001) From Eliza to Internet: a brief history of computerized assessment // *Computers in Human Behavior*. 3 (17). pp. 295–314.
24. Weizenbaum J. (1976) *Computer Power and Human Reason: From Judgment to Calculation*. New York : W. H. Freeman and Company. 300 p.
25. Jabberwacky Official Website. URL: <http://www.jabberwacky.com/j2about> (Accessed: 17.06.2023).
26. Jwala K., Sirisha G.N.V.G., Padma Raju G.V. (2019) Developing a Chatbot using Machine Learning // *International Journal of Recent Technology and Engineering*. 8 (1). pp. 89–92.

27. Mauldin M.L. (1994). Chatterbots, Tinymuds, and the Turing Test: Entering the Loebner Prize Competition. AAAI. AAAI Conference on Artificial Intelligence. URL: <https://cdn.aaai.org/AAAI/1994/AAAI94-003.pdf> (Accessed: 10.07.2023).
28. Adamopoulou E., Moussiades L. (2020) Chatbots: History, technology, and applications // Machine Learning with Applications. 2. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666827020300062> (Accessed: 10.06.2023).
29. Moore R.K., Li H., Liao S.H. (2016) Progress and Prospects for Spoken Language Technology: What Ordinary People Think // INTERSPEECH. pp. 3007–3011.
30. Reyes Ochoa et al. (2020) Virtual Assistants in Education: Model, Implementation and Results. URL: https://www.researchgate.net/publication/346298429_Virtual_Assistants_in_Education_Model_Implementation_and_Results (Accessed: 10.07.2023).
31. Carlini N. et al. (2021) Extracting Training Data from Large Language Models // USENIX Security Symposium. pp. 2633–2650.
32. Brown T. et al. (2020) Language models are few-shot learners // Advances in neural information processing systems. 33. pp. 1877–1901.
33. Liu P. et al. (2021) Pre-train, Prompt, and Predict: A Systematic Survey of Prompting Methods in Natural Language Processing // ACM Computing Surveys. 55 (9). pp. 1–35.
34. Godwin-Jones R. (2021) Big data and language learning: Opportunities and challenges // Language Learning & Technology. 25 (1). pp. 4–19.
35. Sberuniversitet (2022) AI v obuchenii: na chto sposobny tekhnologii uzhe sejchas? Analiticheskij obzor [AI in training: what are technologies capable of now? Analytical review] // EduTech. 4 (49).
36. Huang W., Abbeel P., Pathak D., Mordatch I. (2022) Language Models as Zero-Shot Planners: Extracting Actionable Knowledge for Embodied Agents // Proceedings of the 39th International Conference on Machine Learning. URL: <https://proceedings.mlr.press/v162/huang22a/huang22a.pdf> (Accessed: 27.06.2023).
37. Wei J. et al. (2023) Leveraging Large Language Models to Power Chatbots for Collecting User Self-Reported Data. URL: <https://arxiv.org/abs/2301.05843> (Accessed: 23.06.2023).
38. Volum R. et al. (2022) Craft an Iron Sword: Dynamically Generating Interactive Game Characters by Prompting Large Language Models Tuned on Code // Proceedings of the 3rd Wordplay: When Language Meets Games Workshop. pp. 25–43.
39. Paskova A.A. (2019) Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v personalizacii elektronnoho obucheniya [Artificial intelligence technologies in the personalization of e-learning] // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta [Bulletin of the Maikop State Technological University]. 3. pp. 113–122.
40. Kotlyarova I.O. (2022) Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii [Artificial intelligence technologies in education] // Vestnik YUUrGU. Seriya Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 14 (3). pp. 69–82.
41. Sysoev P.V. (2023) Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannym yazykam [Artificial intelligence technologies in teaching foreign languages] // Inostrannye yazyki v shkole. 3. pp. 4–16.
42. Klimova B., Ibna Seraj P.B. (2023) The use of chatbots in university EFL settings: Research trends and pedagogical implications // Frontiers in Psychology. 14. pp. 1–7.
43. Godwin-Jones R. (2023) Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. // Language Learning & Technology. 27 (2). pp. 6–27.
44. Fryer L., Carpenter R. (2006) Bots as language learning tools // Language Learning & Technology. 10 (3). pp. 8-14.
45. Harlamenko I.V. (2023) Chat-boty v obuchenii anglijskomu yazyku [Chatbots in English language teaching] // Inostrannye yazyki v shkole [Foreign languages at school]. 3. pp. 55–59.
46. Ayedoun E., Hayashi Y., Seta K. (2015) A conversational agent to encourage willingness to communicate in the context of English as a foreign language. Procedia Computer Science. 60 (1). pp. 1433–1442.

47. Kim N.-Y. (2020) Chatbots and Language Learning: Effects of the Use of AI Chatbots for EFL Learning. Chisnau: Eliva Press. 82 p.
48. Bibauw S., François T., Desmet P. (2019) Discussing with a computer to practice a foreign language: research synthesis and conceptual framework of dialogue-based CALL // *Computer Assisted Language Learning*. 32 (8). pp. 827–877.
49. Bibauw S., François T., Desmet P. (2022) Dialogue Systems for Language Learning: Chatbots and Beyond // *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Technology*. Abingdon: Routledge. p. 121–135.
50. Dokukina I., Gumanova J. (2020) The rise of chatbots—new personal assistants in foreign language learning // *Procedia Computer Science*. 169. pp. 542–546.
51. Huang W., Hew K.F., Fryer L.K. (2022) Chatbots for language learning – Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning // *Journal of Computer Assisted Learning*. 38. pp. 237–257.
52. Coniam D. (2008) Evaluating the language resources of chatbots for their potential in English as a second language // *ReCALL*. 20. pp. 98–116.
53. Coniam D. (2014) The linguistic accuracy of chatbots: Usability from an ESL perspective // *Text Talk*. 34. pp. 545–567.
54. Hill J., Ford W.R., Farreras I.G. (2015) Real conversations with artificial intelligence: A comparison between human–human online conversations and human–chatbot conversations. *Computers in Human Behavior*. 49 (3). pp. 245–250.
55. Drozhashchikh N.V., Belyakova I.E. (2022) Tsifrovoj tiutor v Tyumenskom gosuniversitete: opyt vnedreniya i ispol'zovaniya [Digital tutor at Tyumen state university: experience of implementation and use] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2. pp. 144–151.
56. Titova S.V., Staroverova M.V. (2023) Etapy cifrovizacii yazykovogo obrazovaniya v XX-XXI vv. [Stages of digitalization of language education in the 20th-21st centuries] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 3. (in print)
57. Garzón J. (2021) An overview of twenty-five years of augmented reality in education // *Multimodal Technologies and Interaction*. 5 (7). pp. 1–15.
58. Parmaxi A., Demetriou A.A. (2020) Augmented reality in language learning: A state of the art review of 2014–2019 // *Journal of Computer Assisted Learning*. 36 (6). pp. 861–875.
59. Papanastasiou G. et al. (2019) Virtual and augmented reality effects on K-12, higher and tertiary education students' twenty-first century skills // *Virtual Reality*. 23 (4). pp. 425–436.
60. Loup G. et al. (2016) Immersion and persistence: improving learners' engagement in authentic learning situations // *European Conference on Technology Enhanced Learning*. pp. 410–415.
61. Parmaxi A., Stylianou K., Zaphiris P. (2017) Leveraging Virtual Trips in Google Expeditions to Elevate Students' Social Exploration // *IFIP Conference on Human-Computer Interaction*. pp. 368–371.
62. Madini A.A., Alshaikhi D. (2017) Virtual reality for teaching ESP vocabulary: a myth or a possibility // *International Journal of English Language Education*. 5 (2). pp. 111–126.
63. Xie Y., Chen Y., Ryder L.H. (2019) Effects of using mobile-based virtual reality on Chinese L2 students' oral proficiency // *Computer Assisted Language Learning*. 24 (3). pp. 225–245.
64. Lan Y.J., Lyu B.-N., Chin C.K. (2019) Does a 3D immersive experience enhance mandarin writing by CSL students? // *Language Learning & Technology*. 23 (2). pp. 125–144.
65. Zheng D. et al. (2017) Eco-dialogical learning and translanguaging in open-ended 3D virtual learning environments: where place, time, and objects matter // *Australasian Journal of Educational Technology*. 33 (3). pp. 107–122.

66. Yeh Y.L., Lan Y.J. (2018) Fostering student autonomy in English learning through creations in a 3D virtual world // Educational Technology Research and Development. 66 (1). pp. 693–708.
67. Kaplan-Rakowski R., Wojdyski T. (2018) Students' attitudes toward high-immersion virtual reality assisted language learning // Future-proof CALL: Language learning as exploration and encounters – Short papers from EUROCALL 2018. pp. 124–129.
68. Wen Y. (2020) Augmented reality enhanced cognitive engagement: designing classroom-based collaborative learning activities for young language learners // Educational Technology Research and Development. 69. pp. 843–860.
69. Jensen C. J. D., Cadierno T. (2022) Differences in mobile-assisted acquisition of receptive and productive vocabulary knowledge: a case study using Mondly // The Language Learning Journal. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09571736.2022.2108123> (Accessed: 23.06.2023).

Информация об авторах:

Титова С.В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории преподавания иностранных языков, заместитель декана по дополнительному образованию факультета иностранных языков и регионоведения, МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). E-mail: stitova3@gmail.com

Темурян К.Т. – магистр, кафедра теории преподавания иностранных языков, МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). E-mail: christinatem5@gmail.com

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Titova S.V., D.Sc. (Education), Professor, Deputy Dean for Continuous Professional Education, Head of the Department of Theory of Teaching Foreign Languages, Faculty of Foreign Languages and Regional Studies, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). E-mail: stitova3@gmail.com

Temuryan K.T., MA, Department of Language Teaching Theory, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). E-mail: christinatem5@gmail.com

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.12.2023; принята к публикации 28.02.2024

Received 27.12.2023; accepted for publication 28.02.2024

РЕЦЕНЗИИ

Рецензия
УДК 81.25
doi: 10.17223/19996195/65/13

**Современная филологическая мозаика:
Рецензия на монографию «Мировые языки и культуры
как объект филологического исследования» :
коллективная монография / под общ. ред.
О.Д. Вишняковой, А.А. Липгарта. М. : Наука, 2023.**

Нина Васильевна Попова¹, Елизавета Леонидовна Попова²

¹ Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург, Россия, ninavaspo@mail.ru, ORCID 0000-0003-3058-7386

² Московский институт психоанализа, Москва, Россия,
elizapopovaa@yandex.ru, ORCID 0009-0009-3219-9847

Аннотация. Коллективная монография «Мировые языки и культуры как объект филологического исследования» оценивается авторами рецензии как заметное гуманитарное событие в российской науке. Достоинствами научного труда являются широкий спектр рассмотренных филологических проблем, высокий уровень филологического анализа, привлечение к участию в исследовании представителей МГУ имени М.В. Ломоносова и других вузов Российской Федерации, занимающихся исследованием актуальной проблематики, включающей вопросы интеграции научного знания в области лингвистики, культурологии, литературоведения, лингводидактики.

Рассмотрены и положительно оценены переводческие и психолого-педагогические аспекты монографии: роль статей в переводе заголовков газет; передача метафоры как направление когнитивно-семантического исследования; особенности формирования и функционирования неологизмов в PR дискурсе; язык рекламы в культурном аспекте; перевод в сфере деловой коммуникации; экстралингвистические аспекты перевода как источник фоновых знаний переводчика; педагогическая роль гипертекста в формировании интернет-культуры; русский культурный код в терминах антропоцентрического подхода на примере межкультурного анализа американского фильма «*Onegin*». Теоретическая ценность монографии могла бы стать более выраженной при развернутой трактовке объединяющих принципов отбора филологических исследований.

Ключевые слова: филология, лингвистика, культура, дидактика перевода, культурный код

Для цитирования: Попова Н.В., Попова Е.Л. Современная филологическая мозаика: Рецензия на монографию «Мировые языки и культуры как объект филологического исследования» : коллективная монография / под общ. ред. О.Д. Вишняковой, А.А. Липгарта. М. : Наука, 2023 // Язык и культура. 2024. № 65. С. 288–296. doi: 10.17223/19996195/65/13

Review

doi: 10.17223/19996195/65/13

**Modern philological mosaic: review of the monograph
"World languages and cultures as object of philological
research": collective monograph / ed. O.D. Vishnyakova,
A.A. Lipgart. M.: Nauka, 2023**

Nina V. Popova¹, Elizaveta L. Popova²

¹ *Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia,
ninavaspo@mail.ru, ORCID 0000-0003-3058-7386*

² *Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia,
elizapopovaa@yandex.ru, ORCID 0009-0009-3219-9847*

Abstract. The collective monograph "World Languages and Cultures as Object of Philological Research" is evaluated by the authors of the review as a noticeable humanitarian event in Russian science. The advantages of the monograph are a wide range of philological problems under consideration, a high level of philological analysis, involvement in the study of the representatives of Moscow State University named after M.V. Lomonosov and other universities of the Russian Federation engaged in the study of topical issues, including the integration of scientific knowledge in the field of linguistics, cultural studies, literary criticism, linguodidactics. The review considers and positively evaluates the translation and psychological and pedagogical aspects of the monograph: the role of articles in the translation of newspaper headlines; interpretation of metaphor as a direction of cognitive-semantic research; features of the formation and functioning of PR discourse neologisms; the language of advertising in the cultural aspect; translation in the field of business communication; extralinguistic aspects of translation as a source of background knowledge of the translator, the pedagogical role of hypertext in the formation of Internet culture; Russian cultural code in terms of the anthropocentric approach with the example of the cross-cultural analysis of the American film "Onegin". The monograph has a high theoretical and practical value due to the presence in it of thoughtful and carefully described practical aspects of modern philology, reflecting the numerous aspects of its development. The theoretical value of the monograph could have become more pronounced with a detailed interpretation of the unifying principles for the selection of philological studies.

Keywords: philology, linguistics, culture, translation didactics, cultural code

For citation: Popova N.V., Popova E.L. Modern philological mosaic: review of the monograph "World languages and cultures as object of philological research": collective monograph / ed. O.D. Vishnyakova, A.A. Lipgart. M.: Nauka, 2023. *Language and Culture*, 2024, 65, pp. 288-296. doi: 10.17223/19996195/65/13

Опубликованная монография приурочена к юбилею доктора филологических наук, профессора, заведующей кафедрой английского языка кознания филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова Ольги Викторовны Александровой и начинается с многочисленных искренних поздравлений, посвященных юбиляру. Вот, например, строки из оригинального стихотворения профессора С.Г. Тер-Минасовой от

лица автора, обращающегося к переводчику как важнейшему участнику литературного процесса: «Переводчик! Ненавижу и люблю! Переводчик, не губи, молю! Молю!!!» [1. С. 21]. Это шутивное стихотворение вводит нас в атмосферу филологии как весьма нескудной науки, которая, в том числе, занимается и переводческими проблемами.

Настоящая монография – результат совместного труда ученых – представителей МГУ имени М.В. Ломоносова и других вузов Российской Федерации, занимающихся исследованием лингвистики, культурологии, литературоведения, лингводидактики, настолько обширна по тематике, что нам необходимо найти те ракурсы, в которых уместно ее представить в формате немногословной ознакомительной рецензии. Учитывая то, что монография адресована не только филологам, но и специалистам смежных областей, рассмотрим ее гуманитарный потенциал воздействия с двух основных точек зрения: переводоведческой и психолого-педагогической.

Переводческие проблемы освещены в первой главе «Языки мира в лингвистическом освещении и переводческой перспективе», в которой уточняются многие аспекты неоднозначной переводческой практики. Вот перечень тем, так или иначе касающихся дидактики перевода и собственно переводческих аспектов: *лексика современных славянских языков в аспекте межъязыковой омонимии и полисемии; артикль в заголовках британских газет как предмет лингвистического исследования; особенности формирования и функционирования неологизмов в PR дискурсе; язык рекламы в культурном аспекте: заимствования, норма, вариативность; перевод в деловых целях: основные составляющие авторской концепции* и др.

Рассмотрим некоторые из этих проблем. Так, тема перевода артикля, на первый взгляд, не настолько значима, чтобы привлекать к ней внимание студентов неязыкового профиля, однако она приобретает дополнительную степень актуальности при обучении аспирантов, которым нужно публиковать статьи на английском языке. Оказывается, артикли в названиях статей следует опускать для придания большей научности и обобщенности исследуемой проблеме. С тенденцией опущения артиклей в заголовках статей незнакомы даже некоторые вузовские преподаватели иностранного языка, так что статья Е.А. Долгиной [1. С. 47–59] проливает свет на эту проблему повышения качества перевода.

Проблема передачи метафоры на переводящем языке исследуется в статье «Может ли отрицание быть метафорой?» И.В. Чекулай и О.Н. Прохоровой [1. С. 60–82], которые считают синтаксис своеобразным Клондайком для потребностей когнитивной лингвистики. Изучение проблемы метафоризации в лингвистике связано с согласованием структурных особенностей синтаксических конструкций с их предметно-содержательным наполнением, и когнитивно-семантические исследования, а также исследования по дискурсивному анализу [2] в этом плане особенно значимы.

Исследование неологизмов в PR дискурсе А.П. Миньяр-Белоручевой и П.И. Сергиенко вносит вклад в разработку теории неологизации [1. С. 82–105], характерной для современного английского языка. На материале PR дискурса показаны основные изменения общества, отраженные в PR коммуникации и лексических единицах, создаваемых для эффективной реализации профессиональных задач специалистов данной области. Связи с общественностью представляют собой наиболее мощный механизм по формированию общественного мнения, применяют наиболее подходящие языковые средства, отражающие настроения в обществе. С точки зрения дидактики перевода изучение неологизмов полезно для иллюстрации стратегии форенизации при переводе неологизмов с английского языка на русский [3]. Например, даже если мы являемся блюстителями чистоты нашего родного русского языка, мы все уже привыкли к появившимся относительно недавно неологизмам *локдаун*, *каршеринг* и *коворкинг* (от английских *lockdown*, *car sharing*, *coworking*), для которых едва ли нужно следовать стратегии доместикации и рекомендовать описательный перевод.

В исследовании языка рекламного дискурса в культурном аспекте Е.А. Шаминой представлены интересные и многообразные примеры языковой вариативности и рассмотрены разнообразные случаи языкового смещения на примерах английского, русского и татарского языков. Автор приходит к выводу, что «будучи глобальным языком, английский не прибегает для привлечения внимания к помощи других языков, а обходится внутренней вариативностью (диалекты, социолекты, сленг и т.п.). Русская и татарская языковые культуры, как кажется, приняли диаметрально противоположную стратегию, и можно сказать, испытывают в настоящее время мультилингвальное вторжение в области рекламы, что, однако, не мешает им заботиться о чистоте языка родного» [1. С. 119]. С точки зрения дидактики перевода приводимые в статье примеры перевода английских названий магазинов в соответствии с английскими морфологическими правилами (КурткиСити, Сноудисконт, Дайвинг-магазин, Обои-центр, бизнес-центр, Tolstoy Сквер, тату салон и др.) являются фактически примерами калькирования, а также комбинированного использования приемов транскрипции и транслитерации. Исследование Е.А. Шаминой, по большому счету, является продолжением известных филологических исследований по межкультурной коммуникации Г. Лакофф и М. Джонсон [4], С.Г. Тер-Минасовой [5] и других ученых.

Большой интерес представляет авторская концепция английского языка делового общения и особенностей деловой коммуникации Т.Б. Назаровой. Структура английского языка делового общения и функциональная стратификация словарного состава бизнес-английского были

проработаны автором как опорные звенья в разработке ее концепции перевода в деловых целях на английском языке. Наиболее ценным является практическое значение авторской концепции преподавания переводческих аспектов английского языка делового общения и особенностей деловой коммуникации [1. С. 130–142], в частности, в плане указания опорных приемов обучения переводу. Так, в обучении переводу устной деловой коммуникации – это выявление ключевых знаменательных слов и бизнес-терминов (как общеупотребительных, так и отраслевых); поиск эквивалента (эквивалентов); выбор контекстуального значения для каждой из рассматриваемых лексических и терминологических единиц; перевод единиц малого синтаксиса, т.е. сочетаний слов; перевод единиц статического синтаксиса, т.е. предложений; перевод единиц динамического синтаксиса, т.е. законченных высказываний; сквозное редактирование с точки зрения структуры предложения и синтаксиса высказывания.

При обучении переводу в сфере письменной деловой коммуникации важно планомерное обособление бизнес-терминов – общеупотребительных и отраслевых; решение проблемы понимания через дефиниции соответствующих терминологических единиц; анализ частотных моделей сочетаемости бизнес-терминов; перевод деловых терминов с английского на русский или с русского на английский; обособление названия развернутого произведения письменной речи и названий соответствующих подразделов с уточнением их значений и смыслов; выделение количественных показателей и уточнение их переводческих эквивалентов; перевод пошаговый от предложения к предложению; проверка по линии логической упорядоченности текста (coherence) и его связности (cohesion); последовательное сквозное редактирование всего развернутого произведения речи с точки зрения статического и динамического синтаксиса.

К сожалению, авторская концепция перевода в деловых целях Т.Б. Назаровой изложена почти исключительно на основе собственных публикаций Тамары Борисовны (в списке литературы их 16 из 20 наименований), в то время как концепция дискурсивного потока известного специалиста по преподаванию бизнес-английского Эвана Френдо только упомянута [6], хотя именно она вызывает интерес у преподавателей перевода делового английского языка.

Вторая глава монографии «Отражение процессов глобализации и межкультурного взаимодействия в языке и культуре» представлена следующими филологическими исследованиями: *лингвистические основы формирования глобальной интернет-культуры, плюрицентризм и мультикультурность английского языка в транслингвальности его применения, роль экстралингвистической информации в межкультурном взаимодействии* и др.

Наибольший интерес в переводческом аспекте представляет понимание роли экстралингвистической информации, которая рассматривается в

§ 23.3 (автор – Т.Г. Попова). К экстралингвистическим знаниям относится различного рода фоновая информация, в том числе исторические события, произведения литературы и искусства, нравы, обычаи и традиции народа, сказки, пословицы и поговорки и т.д. Таким образом, экстралингвистическая информация представляет собой информацию, которая отражает различные социальные традиции общества, исторические и культурные факты жизнедеятельности народа и т.д. Эта информация может быть передана целым рядом самых различных кодов, в том числе аудиальным, предметно-изобразительным, а также визуальным. Если не знать фоновую информацию, которая лежит, например, в основе фразеологизмов, нельзя полностью понять смысл высказывания, где используется фразеологизм, а также трудно достичь переводческой адекватности.

Параграф 2.1 «Лингвистические основы формирования глобальной интернет-культуры», подготовленный Н.А. Ахреновой [1. С. 143–166], можно считать обобщающим в нашем понимании гуманитарной миссии рецензируемой монографии. В нем указано, что, по мнению известного исследователя коммуникационной сферы М. Кастельса, сегодня происходит «одновременное объединение всех форм коммуникации в многокомпонентный, интерактивный, цифровой гипертекст, который включает, смешивает и перераспределяет в их разнообразии всю сферу культурных представлений, передаваемых в ходе человеческого взаимодействия» [1. С. 149]. Очевидно, что коммуникация, как и многие другие сферы жизни общества, такие как, например, поиск информации, литература и чтение, совершение покупок онлайн, стала гипертекстовой.

Хотя термин «гипертекст» как способ обозначения нелинейности текста существует уже полвека, он особенно актуален сейчас, как реальная иллюстрация возможностей современного виртуального дискурса. Он является открытой, наращиваемой системой взаимосвязанных по смыслу элементов и допускает возможность множественности авторов, размывание функций автора и читателя, расширенные работы с нечеткими границами виртуального дискурса и множественность путей его прочтения. Гипертекст или его отдельные элементы позволяют читателю выйти за пределы виртуального дискурса на экране компьютера, воспринять полную информацию, необходимую для реализации учебных, научных или личных целей. Применение гипертекстовых возможностей [7] особенно актуально для педагогики высшей школы, поскольку они способствуют повышению мотивации и наиболее полной самореализации обучающихся, достижению максимальной успешности в профессионально ориентированном контексте, в частности при обучении переводу.

Что касается третьей главы – «Современные языки и культуры в терминах антропоцентрического подхода. Язык и человек, язык и общество», то нас больше всего затронул § 3.3, который написала О.О. Кириллова: «“Культурный код” русской женщины в западном восприятии

(межкультурный анализ экранизации фильма «Onegin»). В определении культурного кода автор опирается на мнение американского психоаналитика Клотера Рапая, который писал, что культурный код – это культурное бессознательное. Он определяет набор образов, которые связаны с каким-либо понятием в нашем сознании. Это не то, что мы говорим или четко осознаем, а то, что скрыто даже от нашего собственного понимания, но проявляется в наших поступках. Смысл образов в разных культурах не совпадает [1. С. 254].

О.О. Кириллова описывает особенности передачи образа Татьяны Лариной и Евгения Онегина в британско-американском фильме «Onegin». Так как актеры американские и фильм рассчитан больше на западную аудиторию, конструирование более глубоких образов не являлось целью создателей фильма и скорее всего было невозможно из-за разницы менталитетов. Автор поднимает актуальную тему возможности передачи образов и идей сквозь культуры и особенности перевода слов и смыслов, анализирует и интерпретирует особенности сцен в фильме и влияние западного авторства на русское произведение.

В отличие от Запада – материалистического и земного, Россия – страна идеократическая, и главную роль здесь играет власть идей. Историческое бытие России имеет глубокий религиозно-духовный смысл. Идеи же формируют культуру и русский язык, слова которого часто не имеют прямого перевода на английский и другие языки в силу отсутствия в других культурах подобных идей. Например, *русская душа*, так плохо понятная западному зрителю, и, как описано в статье, воспринимаемая им поверхностно, по мнению многочисленных российских философов и писателей, характеризуется такими словами, как общечеловечность, сердечность, совесть, преданность, душевность, духовность, великодушие, доброта, милосердие. Все эти слова при переводе теряют свой глубокий смысл, который возможно осознать только при длительном погружении в русский язык и культуру.

Когда Татьяна отказывает Онегину в конце произведения, нужно видеть в этом, исходя из аксиомы «русскости» Ф.М. Достоевского [8], высоту духа, а совсем не мстительность или надменность, как это может показаться западным зрителям. Западный зритель, по мнению автора статьи, вряд ли сможет глубоко проникнуть в чувства и душевные терзания русского человека. Именно этими терзаниями она спасает и сохраняет себя как личность, чтобы не ввязаться в адюльтер. Как отмечает О.О. Кириллова, слишком велика и подлинна любовь Татьяны, чтобы она могла пойти на это: в таком случае и Евгений остался бы таким же, каким был, и упал бы еще ниже, и она потеряла бы веру в него и уважение к себе, – и тогда, в грязи и измене, наступила бы смерть этой любви – возмездие за то, что страсть поставлена выше совести и любви [1. С. 261]. В конце статьи автор подводит итог, считая ценным то, что на

западе снимают фильмы и интересуются русской культурой, а мы, как читатели статьи, остаемся с риторическим вопросом – возможно ли понять русскую душу на английском языке?

Анализируя *высокие материи* входящих в монографию исследований, кажется неприемлемым *опускаться* до некоторых второстепенных деталей оформления книги, но, может быть, их стоит учесть при подготовке аналогичных изданий. Так, для добросовестного читателя определенным неудобством при ознакомлении с материалами монографии была необходимость поиска авторов разделов оглавления. Оказалось, что фамилии авторов не указаны ни в оглавлении, ни в начале написанных ими разделов! Нам удалось их обнаружить только во введении [1. С. 24–34], хотя для удобства читателей эту информацию следовало бы продублировать в оглавлении и в параграфах монографии.

Завершая наш далеко не полный обзор филологической монографии «Мировые языки и культуры как объект филологического исследования», мы признаем, что некоторые важные разделы монографии остались в нем неохваченными, например, *шекспироведение как уникальная составляющая филологической науки и современные подходы к изучению языков и культур*. Однако даже без краткого анализа этих тематических аспектов мы надеемся, что читатели прониклись теоретической ценностью данного монографического исследования, наличием в нем продуманных и тщательно описанных практических аспектов современной филологии, отражением в нем многочисленных ракурсов ее развития.

Мы считаем монографию состоявшейся, но при общей положительной оценке коллективного исследования нужно отметить, что оно могло бы стать еще более значительным явлением в российской филологии, если бы в нем было в большей мере акцентировано объединяющее начало для всех представленных, как в мозаике, ракурсов филологических исследований. Книга, несомненно, будет востребована специалистами в области лингвистики, межкультурной коммуникации, теории и практики перевода. Однако еще важнее, на наш взгляд, то, что в силу большой вариативности тематики книга будет также интересна молодому и нетривиально мыслящему интеллектуальному читателю, не обязательно филологу, возможно, психологу, который найдет для себя источник раздумий и вдохновения для своих гуманитарных исследований.

Список источников

1. *Мировые языки и культуры как объект филологического исследования* / под общ. ред. О.Д. Вишняковой, А.А. Липгарта. М. : Наука, 2023. 456 с.
2. *Чернявская В.Е.* Дискурс и дискурсивный анализ: традиции, цели, направления // Стереотипность и творчество в тексте. Вып. 5. Пермь : ПГУ, 2002. С. 122–136.
3. *Гузова Е.Ю.* Обучение студентов лингвистического профиля экономическому курсу с учетом переводческих стратегий. Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11, № 1. С. 55–63.

4. **Lakoff G., Johnson M.** *Metaphors We Live By*. Chicago : Chicago University Press, 2003. 276 p.
5. **Тер-Минасова С.Г.** *Язык и межкультурная коммуникация*. М. : Слово, 2008. 146 с.
6. **Frendo E.** Thirty years of Business English research // *Business Issues. The Newsletter of the Business English Special Interest Group*. Summer 2016. Is. 93. P. 34–37.
7. **Лутовинова О.В.** Гипертекст: понятие, основные характеристики, возможные подходы к лингвистическому анализу // *Известия ВГПУ*. 2009. № 5. С. 4–7.
8. **Достоевский Ф.М.** *Дневник писателя за 1877 год*. М., 2018. Т. 8. 642 с.

References

1. *Mirovye yazyki i kul'tury kak objekt filologicheskogo issledovaniya [World languages and cultures as an object of philological research] (2023) / pod obshch. red. O.D. Vishnyakovoj, A.A. Lipgarta*. М.: Nauka. 456 p.
2. **Chernyavskaya V.E.** (2002) *Diskurs i diskursivnyj analiz: tradicii, celi, napravleniya [Discourse and discourse analysis: traditions, goals, and directions] // Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste*. Vyp. 5. Perm': PGU. pp. 122–136.
3. **Guzova E.Yu.** (2022) *Obuchenie studentov lingvisticheskogo profilya ekonomicheskomu diskursu s uchetom perevodcheskih strategij [Teaching linguistic students economic discourse with account to translation strategies]*. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 11 (1). pp. 55–63.
4. **Lakoff G., Johnson M.** (2003) *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press. 276 p.
5. **Ter-Minasova S.G.** (2008) *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya [Language and intercultural communication]*. М.: Slovo. 146 p.
6. **Frendo E.** (2016) *Thirty years of Business English research // Business Issues. The Newsletter of the Business English Special Interest Group*. 93. pp. 34–37.
7. **Lutovinova O.V.** (2009) *Gipertekst: ponyatie, osnovnye harakteristiki, vozmozhnye podhody k lingvisticheskomu analizu [Hypertext: concept, main characteristics, possible approaches to linguistic analysis] // Izvestiya VGPU*. 5. pp. 4–7.
8. **Dostoevskij F.M.** (2018) *Dnevnik pisatelya za 1877 god [Writer's diary for 1877]*. Vol. 8. М. 642 p.

Информация об авторах:

Попова Н.В. – профессор, доктор педагогических наук, профессор Высшей школы лингводидактики и перевода Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: ninavaspo@mail.ru, ORCID 0000-0003-3058-7386

Попова Е.Л. – магистрант, Московский институт психоанализа (Москва, Россия). E-mail: elizapopovaa@yandex.ru, ORCID 0009-0009-3219-9847

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Popova N.V., Professor, D.Sc. (Pedagogy), Professor of the Higher School of Linguistics and Translation of the Institute of Humanities. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia). E-mail: ninavaspo@mail.ru, ORCID 0000-0003-3058-7386

Popova E.L., graduate student, Moscow Institute of Psychoanalysis (Moscow, Russia). E-mail: elizapopovaa@yandex.ru, ORCID 0009-0009-3219-9847

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.12.2023; принята к публикации 28.02.2024

Received 27.12.2023; accepted for publication 28.02.2024

Научный журнал

Язык и культура

№ 65 2024

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 28.02.2024 г.
Формат 70×108¹/₁₆. Печ. л. 19,2. Усл. печ. л. 25. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 5805. Цена свободная.

Дата выхода в свет 07.03.2024 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