

Язык и культура

№ 66

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

Жияков 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>Макшанцева Н.В.</i> Слово <i>нерусский</i> как средство выражения ценностных доминант в русской языковой картине мира	8
<i>Московский Л.В., Коврижская Д.Г., Лыпкань Т.В.</i> Алгоритм анализа лексических особенностей речи билингвов	25
<i>Нагорная Т.А., Щеголихина Ю.В., Айкина Т.Ю.</i> Когнитивные признаки концепта WAHRHEIT в пословицах и поговорках немецкого языка	45
<i>Новицкая И.В., Воробьева В.В.</i> Репрезентанты базовых эмоций в готском языке: этимологический аспект	62
<i>Смокотин В.М., Гураль С.К.</i> Специфические характеристики английского языка как языка всемирной коммуникации	80
<i>Тылец В.Г., Краснянская Т.М.</i> Психолингвистические особенности пословиц и поговорок о практиках безопасности человека	100

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Алдошина М.И., Комарова Э.П., Фетисов А.С.</i> Исследование эффективности технологий педагогического образования в процессе подготовки будущих педагогов в университете	122
<i>Ариян М.А., Горобинская Н.В.</i> Обучение школьников 10–11-х классов иноязычной письменной речи с использованием метакогнитивных стратегий	136
<i>Брыксина И.Е., Сидорова А.А., Кузнецова И.А.</i> Метод спирали и его использование в обучении будущих лингвистов французской лексике на базе английского языка	153
<i>Голубева Н.А.</i> К истории вопроса о стратификации семантики: дидактический аспект	176
<i>Коваленко Н.С., Меньшикова А.А.</i> Оптимизация стратегий обучения иностранному языку студентов высших учебных заведений Российской Федерации	196
<i>Крайдер А.В.</i> Обучение профессиональной подготовке устного переводчика-китаиста с использованием игрового моделирования	217
<i>Куклина С.С., Кирилловых А.А.</i> Текстовый материал для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции	239
<i>Оберемко О.Г., Лукьянова Е.А.</i> Обучение устной иноязычной речи студентов лингвистических направлений подготовки в ситуации «не-диалога культур»	262
<i>Сорокоумова С.Н., Самошкина Т.А., Аксенова Г.И., Ганишина И.С.</i> Методические возможности мультимедийных платформ в обучении иностранному языку курсантов	282
<i>Шкитина Н.С., Гревцева Г.Я., Циулина М.В.</i> Подготовка будущих учителей к использованию современных информационных технологий	292

НАШИ ПОЗДРАВЛЕНИЯ

<i>Сысоев П.В.</i> К 88-летию со дня рождения заслуженного декана факультета иностранных языков Томского государственного университета С.К. Гураль	308
--	-----

CONTENTS

PHILOLOGY

<i>Makshantseva N.V.</i> The word <i>nerussky</i> (<i>non-Russian</i>) as a means of expressing value dominants in the Russian language picture of the world	8
<i>Moskovkin L.V., Kovrizhkina D.G., Lypan T.V.</i> An algorithm for analyzing the lexical features of bilingual speech	25
<i>Nagornaya T.A., Shchegolikhina Y.V., Aikina T.Y.</i> Cognitive features of the concept WAHRHEIT in German proverbs and sayings	45
<i>Novitskaya I.V., Vorobeva V.V.</i> Lexical representation of the basic emotions in the Gothic language: etymological aspect	62
<i>Smokotin V.M., Gural S.K.</i> The specific characteristics of the English language as the language of world-wide communication	80
<i>Tylets V.G., Krasnianskaya T.M.</i> Psycholinguistic features of proverbs and sayings about human security practices	100

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Aldoshina M.I., Komarova E.P., Fetisov A.S.</i> Research on the effectiveness of pedagogical education technologies in the process of training future teachers at the University	122
<i>Ariyan M.A., Gorobinskaya N.V.</i> Teaching students in grades 10-11 foreign language writing using metacognitive strategies	136
<i>Bryxina I.Y., Sidorova A.A., Kuznetsova I.A.</i> Spiral method and its use in the teaching of French vocabulary to would-be linguists on the basis of English	153
<i>Golubeva N.A.</i> On the history of the issue of stratification of semantics: didactic aspect	176
<i>Kovalenko N.S., Menshikova A.A.</i> Foreign language courses improving strategy for Russian higher educational teaching programmes	196
<i>Kraider A.V.</i> Game-based modeling in professional training of interpreter of Chinese language	217
<i>Kuklina S.S., Kirillovykh A.A.</i> Text material for the formation of foreign language professional communicative competence	239
<i>Oberemko O.G., Lukianova E.A.</i> Teaching oral foreign language speech to students of linguistic departments in a situation of “non-dialogue of cultures”	262
<i>Sorokoumova S.N., Samoshkina T.A., Aksenova G.I., Ganishina I.S.</i> Methodological capabilities of multimedia platforms in foreign language teaching of cadets	282
<i>Shkitina N.S., Grevtseva G.Ya., Tsiulina M.V.</i> Training of would-be teachers to use state-of-the-art information technologies	292

CONGRATULATIONS

<i>Sysoyev P.V.</i> To the 88th anniversary of the birth of the distinguished dean of the Faculty of Foreign Languages at Tomsk State University, S.K. Gural	308
--	-----

ФИЛОЛОГИЯ

Научная статья
УДК 811.161.1'33
doi: 10.17223/19996195/66/1

Слово *нерусский* как средство выражения ценностных доминант в русской языковой картине мира

Наталия Вениаминовна Макшанцева

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия, makshan@lunn.ru*

Аннотация. Представлены очередные результаты исследования ценностного потенциала слов и выражений русского языка в рамках аксиологически ориентированного когнитивно-дискурсивного подхода. Данный потенциал проявляется в неявной оценочности, возникающей в речевой реализации слов, которые обозначают значимые для этноса, социума или индивидуума в каком-либо аспекте реальности, явления, признаки, свойства, состояния, события и пр. Цель исследования – проанализировать особенности выражения ценностных доминант русской языковой картины мира в контекстах употребления лексемы *нерусский* по корпусным данным. Материалом исследования являются лексикографические толкования слова *нерусский* в толковых и специальных словарях русского языка, а также контексты, извлеченные методом сплошной выборки из основного и газетного корпусов в составе Национального корпуса русского языка.

На первом этапе исследования проводится анализ словарных значений интересующего нас слова, а на втором по корпусным данным выявляются употребления, имеющие негативно-оценочные коннотации, которые содержат характеристику лиц, явлений, свойств и качеств, присущих «русскому миру». Лексикографический анализ слова *нерусский* выявил следующие значения этого слова: в функции существительного ‘иностранец’, в функции прилагательного – ‘иностраный’. Эти значения не содержат оценочных сем. Однако анализ корпусных данных показал, что лексема *нерусский* в контекстах, в которых осуществляется референция именно к русским или к русскому, приобретает ценностно окрашенную семантику ‘русский – но неправильный, непривычный, плохой, непонятный’, как нечто, отклоняющееся от определенного стандарта, идеала, некоей нормы, неявным образом заключенных в представлении о русском. Также контексты употребления слова *нерусский* позволяют диагностировать те свойства или качества «русского мира», наличие которых или чрезмерное, с точки зрения говорящего, проявление которых расцениваются как не соответствующие в каком-либо отношении национальному характеру.

Делается вывод о том, что в речевой реализации слова *нерусский* как существительного, так и прилагательного можно обнаружить довольно широкий спектр не отмеченных в словарях значений, которые выражают культурно значимые представления о ценностных доминантах русской языковой картины мира, объективно верифицируемые в разнообразных контекстах употребления лексемы по корпусным данным. Подобное функционирование слова *нерусский* вполне соответствует древнейшей концептуальной и ценностной оппозиции *свое – чужое*, очерчивая границы «своего» мира в противовес миру враждебному, «чужому».

Ключевые слова: слово *нерусский*, ценностные доминанты, русская языковая картина мира, культурная значимость, неявная оценочность, Национальный корпус русского языка, речевая реализация, лингвистическая аксиология

Для цитирования: Макшанцева Н.В. Слово *нерусский* как средство выражения ценностных доминант в русской языковой картине мира // Язык и культура. 2024. № 66. С. 8–24. doi: 10.17223/19996195/66/1

Original article

doi: 10.17223/19996195/66/1

The word *nerussky (non-Russian)* as a means of expressing value dominants in the Russian language picture of the world

Natalia Veniaminovna Makshantseva

*Linguistic University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation,
makshan@lunn.ru*

Abstract. The article presents the latest results of our study of the value potential of words and expressions in the Russian language within the framework of an axiologically oriented cognitive-discursive approach. This potential is manifested in implicit evaluation that arises in the speech implementation of words that denote realities, phenomena, signs, properties, states, events, etc. that are significant for an ethnic group, society or individual in some aspect. The object of the study is to analyze the features of the expression of value dominants Russian language picture of the world in the contexts of use of the lexeme *nerussky (non-Russian)* according to corpus data. The research material is lexicographic interpretations of the word *nerussky (non-Russian)* in explanatory and special dictionaries of the Russian language, as well as contexts extracted by continuous sampling from the main and newspaper corpora as part of the Russian National Corpus.

At the first stage of the study, an analysis of the dictionary meanings of the word of interest to us is carried out, and at the next stage, using corpus data, uses are identified that have negative evaluative connotations, which contain characteristics of persons, phenomena, properties and qualities inherent in the “Russian world”. Lexicographic analysis of the word *nerussky (non-Russian)* revealed the following meanings of this word: in the function of the noun ‘foreigner’, in the function of the adjective ‘foreign’. These meanings do not contain evaluative semes. However, the analysis of corpus data showed that the lexeme *nerussky (non-Russian)* in contexts in which reference is made specifically to Russians or to Russian one, acquires a value-colored semantics ‘Russian – but incorrect, unusual, bad, incomprehensible’, as something deviating from a certain standard, ideal, certain norms implicit in the idea of Russian. Also, the contexts of use of the word *nerussky (non-Russian)* make it possible to diagnose those properties or qualities of the “Russian world”, the presence or excessiveness of which, from the point of view of the speaker, the manifestation of which is regarded as not corresponding in any respect to the national character.

It is concluded that in the speech implementation of the word *nerussky (non-Russian)*, both a noun and an adjective, one can find a fairly wide range of meanings not noted in dictionaries, which express culturally significant ideas about the value dominants of the Russian language picture of the world, objectively verified in various contexts of use of the lexeme using corpus data. Such a functioning of the word *nerussky*

(*non-Russian*) is fully consistent with the ancient conceptual and value opposition of *one's own – someone else's*, outlining the boundaries of “one's own” world as opposed to a hostile, “alien” world.

Keywords: the word *nerussky* (*non-Russian*), value dominants, Russian language picture of the world, cultural significance, implicit evaluativeness, Russian National Corpus, speech implementation, linguistic axiology

For citation: Makshantseva N.V. The word *nerussky* (*non-Russian*) as a means of expressing value dominants in the Russian language picture of the world. *Language and Culture*, 2024, 66, pp. 8-24. doi: 10.17223/19996195/66/1

Введение

В статье представлены очередные результаты исследования ценностного потенциала слов и выражений русского языка в рамках аксиологически ориентированного когнитивно-дискурсивного подхода, которое было начато в предыдущих работах [1, 2]. Категория ценности в культуре имеет многообразные способы воплощения, проявляясь в самых разных сферах общественного сознания и на разных его уровнях – в интеллектуальной, эмоциональной, морально-этической, эстетической и других сферах бытия, и выступает как явление разной степени общности: ценности возможны как принадлежность всего человечества («общечеловеческие» ценности, этноса, какой-либо политической, идеологической, социальной, профессиональной, конфессиональной или культурной группы, а также индивидуума: «...ценность – это положительная или отрицательная значимость экстралингвистического факта (предмета, процесса, события, идеи, чувства, ощущения и т.п.) для конкретного человека, социальной группы или народа...» [3. С. 4].

Возможны и тематические классификации ценностей по типу информации, среди которых отметим, например, классификацию Н.Д. Арутюновой, которая выделяет ценности: (1) сенсорные (включают в себя гедонистические и психологические); (2) сублимированные (объединяют эстетические и этические); (3) рационалистические (входят утилитарные, нормативные и телеологические оценки) [4]. Также к отдельному способу, несомненно, следует отнести и **языковой способ выражения категории ценности**. Изучение языкового выражения ценностей, основы которого были заложены в трудах Н.Д. Арутюновой [4] и А. Вежицкой [5], является сегодня одной из ведущих тенденций в лингвоаксиологическом направлении [6] в рамках отечественной лингвокультурологии [7]. Применительно к проблематике национальной языковой картины мира, в нашем случае – русской языковой картины мира (РЯКМ) – особенно важным в этом плане представляется языковое воплощение «ценностных доминант» РЯКМ как наиболее существенных для данной культуры смыслов, совокупность которых и образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке [6].

Языковой способ воплощения ценностей соотносится с научным понятием «языковая оценка» [3, 4, 6]. «Возведение предметов и явлений внешнего мира в ранг признаваемых ценностей происходит через *оценку*» [3. С. 4]. В современной лингвоаксиологической парадигме гуманитарного знания именно языковая оценочность признается средством наиболее объективной верификации наличия той или иной ценности в языковой картине мира этноса и (или) индивидуума, поскольку этот тип оценочности воспроизводится говорящими на том или ином языке облигаторно и неосознанно, в силу того что определенные ценностные компоненты выступают как повторяющиеся коннотации и ассоциации в типовых контекстах в речевых практиках носителей языка. Иначе говоря, языковая оценка не обязательно выражена в лексеме эксплицитно, входя в ее семантику как компонент толкования, или в качестве обязательного семантического следствия, т.е. в форме коннотации, в духе работ Ю.Д. Апресяна [8]. Оценка может быть наведенной в словоупотреблении посредством его словесного окружения, так называемых коллокатов [9], иначе говоря, оценка может быть имплицитной [10]. Идея о том, что именно имплицитная оценка входит в обязательный фонд представлений носителей языка о мире, т.е. в их картину мира, в силу неосознаваемого и тем самым облигаторного для них характера своего функционирования, была отчетливо сформулирована в коллективной монографии [11].

Особенно важным представляется выявление такой неочевидной оценочности в речевой реализации слов, которые обозначают значимые для этноса, социума или индивидуума в каком-либо аспекте реалии, явления, признаки, свойства, состояния, события и пр. При этом в системе языка какая-либо оценочность для этих слов не фиксируется. Это, например, могут быть прилагательные типа *культурный, духовный, эстетический, национальный, интернациональный* и пр. [2. С. 57]. К подобным словам относятся и прилагательные, воплощающие в дискурсе идею национальной принадлежности, которая в языковой картине мира любого народа является ценностно окрашенной. Прежде всего это такие слова, как *русский, российский, отечественный* и подобные, которые не просто обозначают этническую принадлежность, но и выражают национальную идентичность, потому что в языковом сознании носителей языка за ними стоит совокупность идеалов и ценностей «русского мира» [12, 13]. Представления о том, кто такие русские или что такое русское, обречены попадать в зону повышенной нормативной, регулятивной, ценностной и поведенческой активности этноса, поскольку существенны для концептуального и языкового воплощения его самосознания и национального характера. Поэтому лексемы, так или иначе относящиеся к языковому воплощению национальной принадлежности, об-

ладают повышенным оценочным потенциалом: «Существительное *русский*, прилагательное *русский* и производные слова на базе *русский*, помимо своего прямого номинативного значения, используются для выражения идеологических и ценностных приоритетов говорящего, моральных и политических взглядов и предпочтений, употребляясь в разных типах дискурса (прежде всего в рекламном, медийном и политическом) в целях речевого воздействия и даже манипуляции» [13. С. 27].

Важно, что если возможность быть выразителем ценностных доминант русской языковой картины мира вполне ожидаема для прилагательного *русский*, то это совсем неочевидно для его антонима *нерусский*, который в своем прямом, системно-языковом значении толкуется в функции существительного как 'иностранец', а в функции прилагательного – как 'иностранннй', не выражая при этом никакой оценочности. Однако даже на уровне предварительных наблюдений за его функционированием в речи можно увидеть, что слово *нерусский* часто употребляется именно для своеобразной негативно-сниженной оценочной характеристики русских людей, их отдельных свойств или качеств, а также явлений или событий, присущих «русскому миру». Об этом свидетельствуют и другие исследователи, например [14].

Таким образом, мы можем сформулировать цель настоящего исследования – проанализировать особенности выражения ценностных доминант русской языковой картины мира в речевой реализации лексемы *нерусский* по корпусным данным.

Материал и методология исследования

В основе принятой в работе исследовательской процедуры лежит методика выявления неявной оценочности посредством когнитивно-дискурсивного анализа корпусных данных, представленная в трудах [15, 16], которая основана на понимании взаимообусловленного единства двух аспектов человеческой коммуникации – когнитивного и дискурсивного.

Непосредственная процедура исследования по массиву «больших данных» референциальных корпусов, представленная нами в нашей работе «Оценочный потенциал слова в русской речи по данным контекстуального анализа (на примере прилагательного *отечественный*)» [2], предполагает отбор и качественную интерпретацию диагностических контекстов, в которых так или иначе у анализируемых слов и выражений может проявиться наведенная имплицитная оценочность разного знака. «Подобный анализ позволяет выявить различие ценностей индивидуального или социально-группового характера, которые выступают как феномены экстралингвистические, привносимые в узус авторитетными социальными движениями, политическими течениями или “давлением”»

СМИ, и ценностей, которые непосредственно закреплены в сфере лексической и грамматической системы национального языка или речевой практики, узуса» [15. С. 761]. Примечательна, в частности, глубокая характеристика подобной ситуации несовпадения – и даже полного расхождения – требований идеологии определенной части общества и налично существующей системы смыслов и оценок в языке, данная в книге Н.Д. Арутюновой [5]. Именно по этим соображениям выявленные подобным образом неявные оценочные смыслы могут претендовать на статус объективно существующих в языке, т.е. разделяемых по умолчанию всеми носителями языка. Как справедливо отмечает Е.В. Чернявская, обосновывая объяснительные возможности подобного дискурсивного анализа на основе корпусов «ключевым понятием здесь является контекст, а именно мера его операционализации и интерпретации в дискурсивном корпусном анализе, т.е. возможность выхода к тем аспектам, которые существенны и репрезентативны для корректного понимания смыслов» [16. С. 31–31].

Данная процедура исследования опирается на понятие «семантической ауры (просодии)» слова, разработанное в зарубежной корпусной лингвистике в классических трудах Дж.Р. Ферта [17] и Дж. Синклера [18]. Под «семантической аурой, или семантической просодией» понимается некий смысл, как правило, оценочной природы, стабильно воспроизводимый в больших массивах словоупотреблений, которые извлекаются из референциальных корпусов языка, но при этом, с одной стороны, не вполне осознаваемый самими говорящими, а с другой – не зафиксированный ни одним словарем. В современный период создания больших компьютеризованных референциальных корпусов эти идеи нашли развитие в контекстуально-просодической теории Б. Лоу, который для поиска и вычисления неизвестных самим говорящим «семантических просодий» («аур») оперирует уже огромными массивами коллокатов – непосредственных окружений тестируемого слова, что позволяет даже проникнуть в мир неосознанных установок говорящих [9].

Сама возможная оценочность фиксируется по модели современных технологий определения эмоциональной тональности текста («сентимента»): искомому слову в контексте присваивается маркер «+», «–» и «0» (положительная оценочность, отрицательная оценка и нейтральная, «нулевая» оценочность) [19]. В работе рассматриваются расширенные контексты употребления, потому что иногда неявный оценочный смысл воплощается (наводится) не только непосредственным, но и «дальним» контекстом. На первом этапе исследования проводится анализ словарных значений интересующего нас слова, а на втором по корпусным данным фиксируются имеющие позитивно-оценочные или негативно-оценочные коннотации употребления, которые содержат характеристику лиц, явлений, свойств и качеств, присущих «русскому миру».

Материалом исследования являются лексикографические толкования слова *нерусский* в толковых и специальных словарях русского языка [20–22], а также контексты, извлеченные методом сплошной выборки из основного и газетного корпусов в составе Национального корпуса русского языка (НКРЯ(о) и НКРЯ(г)) [23]. Создается исследовательский подкорпус количеством около 1 000 вхождений лексемы *нерусский* по выборкам из двум корпусов в составе НКРЯ. На предварительной, эмпирической стадии второго этапа исследования следует исключить контексты употребления слова *нерусский* как существительного и как прилагательного в его словарном значении, которое предполагает внеоценочное, нейтральное употребление, просто обозначая либо людей, не принадлежащих к русскому народу, либо признаки или свойства, присущие не русским людям, объектам, артефактам, явлениям, абстрактным понятиям и пр. Далее уже выявляются наиболее типичные контексты оценочно-маркированного употребления слова *нерусский*, специфика которых, как уже говорилось выше, проявляется в том, что слово *нерусский* употребляется именно по отношению к кому-то или чему-то русскому, причем в оценочно-сниженном ключе.

Исследование и результаты

Прилагательное *нерусский* в большинстве русских толковых словарей не имеет самостоятельного лексикографического описания. Исключение составляет МАС, в котором эта лексема трактуется следующим образом: «Не относящийся к русскому, к русским, не свойственный русским, не такой, как у русских. *Учебники для нерусских школ. Слово нерусского происхождения. Кишинев – город совсем нерусский. На улицах совсем не слышно русского языка.* Гаршин, Письмо к матери, 5 мая 1877. *В зале была еще одна женщина, очень полная и высокая, с нерусским лицом.* Чехов, Припадок» [20]. Это же толкование практически дословно, хотя и с другими текстовыми иллюстрациями, воспроизводится в «Большом толковом словаре русского языка» под ред. С.А. Кузнецова: «Не относящийся к русскому, к русским, не свойственный русским, не такой, как у русских. *Учебники для нерусских школ. Слово нерусского происхождения. Н. говор. Н-ое лицо. Н-ая внешность*» [21].

Нетрудно видеть, что в своем словарном значении лексема *нерусский* и в роли существительного, и в роли прилагательного не содержит никакой оценочности, обозначая либо людей, не принадлежащих к русскому народу, а принадлежащих другим нациям, либо признаки или свойства, не присущие русским, а присущие другим нациям. Употребления существительного и прилагательного *нерусский* в этом нейтральном, внеоценочном значении представлены и в НКРЯ:

Нерусский как существительное: – *Надо полагать, вы и сами знаете, каково это – быть нерусским в России* [НКРЯ(г)]; *Якобы двое*

парней, один вроде **нерусский**, перед крыльцом павильона подошли, Матяш предложил купить им пива, а **нерусский** попросил купить воды [НКРЯ(г)]; Принуждение показывало **нерусским**, что их право на самоопределение вне опасности и возврата к позднеромановской политике ассимиляции не будет [НКРЯ(г)].

Нерусский как прилагательное: Ещё одно важное направление в национальной политике государства, как отметил вице-спикер, – это работа с **нерусскими диаспорами** за рубежом [НКРЯ(г)]; В августе бывшая солистка «Тату» Юлия Волкова рассказала о сломавшем ей челюсть «**нерусском мужчине**» [НКРЯ(г)]; В 1990-е, когда сдержанная интеллигенция в процессе перехода к рыночному обществу породила в лице своих отпрысков-подростков множество неформальных, но, как правило, лохматых субкультур, честная бритая башка с челкой у пацана «с раёна» демонстрировала простоту и чистоту намерений, далеких от всей этой заумной металлической музыки на **нерусском языке**... [НКРЯ(г)].

При этом определенный ценностный потенциал, как нам кажется, имеется уже на уровне элемента словарного толкования 'не такой, как у русских', где содержится так называемая «сравнительная оценка», в терминологии Н.Д. Арутюновой [4], в параметрах «лучше/хуже», и в этом смысле иметь свойство 'не такой, как у русских → что-то непохожее на русское' может расцениваться как негативная характеристика, которая – что важно – может быть приписана в том числе и русским [16]. Возможность качественно-оценочного переосмысления свойства *нерусский* порождается аналогичной возможностью у исходного слова *русский* – признак *русский* в языковом сознании этноса, как указывает, например, Е.Л. Березович, оценивается как ценностный приоритет, как что-то значимое, важное, правильное, хорошее [24]. Эта возможность отчасти реализуется во внелитературных вариантах русского языка, в частности, в просторечии и бытовых жаргонах. Так, по данным «Словаря русского арго» В.С. Елистратова, у слова *нерусский* имеется иронически снижено значение: «Ирон. Неправильный, непривычный, плохой, непонятный. Чего-то ты сегодня нерусский какой-то, жена, что ли, с грузином ушла?» [22].

Подобные употребления, как правило, в роли существительного, представлены и в НКРЯ: Он попытался прикрыть её рукой и сразу услышал с разных сторон: – Да что ты как **нерусский**! – Разве русские так пьют?! [НКРЯ(о)]; – Чуйкин в нашем деле ничего не понимает... Как **нерусский**, честно! Я ему говорю: ты же **нерусский**, Чуйкин! Смеется... [НКРЯ(о)]; Да и доктор тоже какой-то... **как нерусский**. Ясно ведь, что диссертация нужна ему, чтобы сделать карьеру, зажить в хорошей квартире, вместо 9-метровки «гостиничного типа», мебель купить

буржуйскую... [НКРЯ(о)]; Для них «Край» будет *кряжистой и кривобочной* страшной сказкой об отношении русского сознания со всем **нерусским, чужим и непонятным** [НКРЯ(о)].

На этом фоне, например, возникает оксюморонная стилистическая фигура **нерусский русский / нерусские русские**, которая фиксирует определенные отклонения в социальной или культурной жизни именно русских: **«Нерусские русские»** К этой категории я отношу представителей русскоязычной диаспоры, исходя из единственного критерия – достаточной степени их интегрированности в «западную» жизнь [НКРЯ(г)].

В роли прилагательного в таких случаях производное прилагательное *нерусский*, как и исходное *русский*, переходит из относительного в качественное. Это подтверждается возможностью его употребления в составной сравнительной или превосходной степени, а также сочетаемостью с наречиями степени качества, например: *Бальмонт, самый нерусский из поэтов, чужестранный переводчик... иностранное представительство от несуществующей фонетической державы... [НКРЯ(о)]; Стал осматриваться и вдруг понял, почему не люблю Москву. Это же абсолютно нерусский город. С ненашим характером [НКРЯ(о)]; Они были непохожи на других девушек, красиво одевались и так подкрашивались, что все были похожи на красавиц с картин Врубеля. Совершенно нерусского образа. Но «стиляг»-девушек практически не было, они маскировались [НКРЯ(о)]; И мы будем обязательно это делать – выявлять все-то, что хотя бы *чуть-чуть нерусское* и обращать на это внимание [НКРЯ(г)].*

В целях нашего исследования важно, что во всех рассмотренных выше контекстах – и в роли существительного, и в роли прилагательного – слово *нерусский* употребляется именно по отношению **к кому-то или чему-то русскому**, причем обязательно в ценностно окрашенном значении – как нечто, отклоняющееся от определенного стандарта, идеала, некой нормы, неявным образом заключенных в представлении о русском. При этом само наличие такого отклонения от эталона «русский» может индивидуально оцениваться как отрицательное (*самый нерусский из поэтов, абсолютно нерусский город*) или как положительное (*красавицы совершенно нерусского образа*). Важно, что оно так или иначе фиксируется носителями русского языка, а значит, по этим отклонениям мы можем попытаться установить, в режиме доказательства от противного, какие именно черты данного эталона объективно присутствуют в русской языковой картине мира, отражаясь в речевой практике говорящих по-русски.

Наши наблюдения показывают, что все же чаще всего слово *нерусский* в роли существительного, употребленного по отношению к русским, выражает негативную оценку того факта, что кто-то не соответствует ожиданиям говорящего:

– либо не понимает или плохо понимает то, что ему говорят: – *А я еще раз желал бы уточнить: какой смысл вы вкладываете в данном конкретном случае в глагол «берешь»? //* – Ты тупой или **нерусский**? Я, так и разэдак, последний раз спрашиваю: ты книги берешь? [НКРЯ(о)]; Александр Григорьевич от страха терял речь и забивался в комнату, откуда почти не выходил, пока Алик был в Уланском, Александра же Иннокентьевна каждый раз внимательно выслушивала сумасшедшего и отчетливо, **как нерусскому**, теперь уже на «вы»... говорила: «Алик, вы забыли, я не курю» [НКРЯ(о)];

– либо ведет себя не так, как следовало бы вести себя русскому человеку: ...*дети привыкли к голосу разливальщицы, иные специально не убирают руки, ждут, улыбаясь тускло, когда она протрубит: что лапами-то разлазился? нерусский, что ли?* [НКРЯ(о)]; Но на субботник выйди всегда первым: если политика и даже лучший друг не одобрит: он явился, а ты пренебрег, **как нерусский** [НКРЯ(о)].

В ряде примеров наблюдается древнее мифологизированное, ценностно окрашенное представление о том, что только человек, принадлежащий к родному племени, может вообще считаться человеком – *русский* → ‘вообще человек’ [12, 24]: Но непреодолимо желание посмотреть, что вы там наделали. Оглянуться, **как нерусская**, как нечеловек, как будто ни капли сострадания! [НКРЯ(о)].

Применительно к употреблению слова *нерусский* по отношению к русским в роли прилагательного можно отметить, что в область негативной оценочности попадают случаи:

– когда кто-то, будучи русским, внешне не похож на русского – лицом, одеждой, манерами, поведением и пр.: *Андрюше давно угрожали из-за его «нерусской» внешности* [НКРЯ(г)]; *Задерживают из-за нерусского лица, чаще всего безосновательно* [НКРЯ(г)]; ...*в дверях перед нами предстал во плоти герой Ремарка, он же заодно и певец – Миша Морозов, комплекции знаменитого борца времен катаевской юности – Ивана Заикина, но с лимонным, совсем нерусским лицом и тонкой полоской вкрадчивых усиков* [НКРЯ(о)]; Стандарта «русской» или «нерусской» **фигуры** нет, для нас вообще не существует стандартов, так как мы шьем костюм на конкретного клиента, без подгонки лекал [НКРЯ(г)]; Нужна была фигура, которая соединила бы советский промышленный размах творчества с **нерусской манерой** играть в женщину с судьбой для себя и для публики [НКРЯ(г)]; Москва может простить государственную измену, но если человек не спит после обеда, то он точно **нерусский** и еретик [НКРЯ(г)]; Он настроил себя на прямо-таки самоубийственный, сугубо **нерусский ритм жизни**, в котором угадывалась не воспетая им самим ставка на зыбкую Удачу, а расчет на гарантированный Успех [НКРЯ(о)];

— когда кто-то или что-то не соответствует представлениям говорящего о русском национальном идеале, о «русской душе» [5; 11], в чем бы они ни заключались: «Достоевский – **нерусский писатель**»: в этой каверзной логике предлагалось обсудить личность и творчество создателя самых что ни на есть русских романов, ставших для всего читающего мира национальным культурным паролем [НКРЯ(г)]; ...либералы сделали из тоталитарности образ монстра, на самом деле – это особенность русского архетипа, а либералы не понимают этого, потому что они **нерусские по духу люди**... [НКРЯ(о)]; В лондонском выпуске «Поверх барьеров» (Радио «Свобода») он придумал и вел рубрику «**Нерусская идея**». Думаю, что под «**нерусской**» он имел в виду интеллектуально бесстрашную, обязательную философию, еще проще: **философию** [НКРЯ(г)]; Даже если на данный момент вы не работаете в иностранной компании, вам будет интересно разобраться в переплетениях «**нерусского духа**» [НКРЯ(г)]; Эта механическая **нерусская душа** особенно ощущалась в безыюморном Леониде Юльевиче и в добродушно-равнодушной Нине Юльевне [НКРЯ(о)]; «...где я сейчас возьму ящик водки?» На что Пахомов ему укоризненно: «А-а-а! Я смотрю, у тебя уже **душонка стала нерусской**. Ты уже стал американцем» [НКРЯ(о)].

При этом говорящий даже себя может охарактеризовать как «нерусского», если хочет подчеркнуть, что он, по тем или иным причинам, является чужим в окружающей его действительности: Вот читаешь газету, смотришь телевизор, вроде пишут на русском языке, а о чем? Не понимаю. Вы живете в больших городах, если что не поняли, вам объяснят. А я никуда из деревни. Вот и сижу, как **нерусская старуха**. Масленникова Л.П., пос. Овсянка Нижегородской обл. [НКРЯ(г)].

Не соответствовать представлениям говорящего о том, что относится к кругу русских ценностей, могут и реалии социума или культуры, а также идеологические или духовные концепты: Бабурин и экс-глава российского комитета по печати Борис Миронов со сцены говорили, что Россией правит «**нерусская**» **власть**, так как она действует против интересов русского народа [НКРЯ(г)]; Своей древней историей – историей России – славна Таруса, как Питер, **самый нерусский город** [НКРЯ(г)]; — А, есть ли какие-то требования к питанию? Как оставаться в хорошей форме? // – Не есть **нерусской еды**. // – О чем это вы? // – Как? О пиве и господстве всего перекопченного и жареного. До Петровских реформ люди питались пищей, в основном, тушеной – из печи, ели соленья, свежие овощи, фрукты [НКРЯ(г)]; Когда кто-то говорит, что **свобода – нерусское изобретение**, это нелепо [НКРЯ(г)]; Как можно вбивать клин между детьми и родителями. Это нерусская традиция! У нас всегда воспитывалось почтение к родителям [НКРЯ(г)].

К числу самых важных ценностных доминант в языковой картине мира этноса относится его представление об абсолютной значимости

родного языка как главного средства воплощения национальной идентичности. Это отчетливо проявляется в контекстах, когда прилагательное *нерусский* так или иначе характеризует речевую деятельность русских. *Нерусский язык* в этом отношении – это язык русский, но в каком-либо отношении неправильный, не соответствующий представлениям говорящего о языковом стандарте: *Единственное, что мне не нравится, – убогий чиновничий жаргон. Вот это, по-моему, и есть самое нерусское в русском языке* [НКРЯ(г)]; *Русский язык нуждается в защите. Его вытесняет «оглушительный нерусский...»*. Разумеется, всем было ясно, что под «оглушительным нерусским» подразумевается отнюдь не английский или французский, а тот убогий малограмотный ноевой, на котором изъясняются нынче многие россияне [НКРЯ(г)]; *Стихи поразили меня своей мрачностью, нерусским звучанием* [НКРЯ(о)].

На этом фоне в отечественной речевой практике закономерно возникает еще одна оксюморонная стилистическая фигура – *нерусский русский язык*: *Маруся, ты ведь знаешь, они разговаривают на нерусском русском языке*. // – «Ботаниками» они называют отличников, которые слишком много учатся в ущерб веселью и развлечениям [НКРЯ(о)].

Посредством слова *нерусский* может даваться негативно-оценочная характеристика и отдельным словоупотреблениям, если они противоречат представлениям говорящего о правильной русской речи, например, обилию заимствований: *«Все слова нерусские, особенно ваше министерство много лет внедряет в сознание людей: дотация – это помощь, субсидирование – помощь, трансферты – перевод, рецессия – упадок, стагнация – застой, таргетирование – подавление инфляции, субвенция – поддержка, оферта – предложение, эмиссия – выпуск и так далее», – сказал Жириновский* [НКРЯ(г)].

Впрочем, лексемой *нерусский* могут негативно характеризоваться и русские по происхождению слова, если они воспринимаются говорящим как искусственные, не соответствующие «духу русского языка», например: *Он числится программистом, а на самом деле просто пользователь компьютера (какое нерусское слово «пользователь»)* [НКРЯ(о)].

Контексты употребления прилагательного *нерусский* также позволяют диагностировать те свойства или качества «русского мира», наличие которых или чрезмерное, с точки зрения говорящего, проявление которых расцениваются как не соответствующие в каком-либо отношении национальному характеру или отклоняющиеся от национального идеала.

Так, посредством прилагательного *нерусский* может фиксироваться ценностное расхождение с такой ключевой идеей русской языковой картины мира, как тяготение к неопределенности в познании мира и

мышлении, как любовь к крайностям, рамах, широта души [11], «моральная страстность» [5]: ...ее отец был каким-то казэбэзиным внешнеторговым работником, и она обладала заграничным лоском, **нерусской отчетливостью мышления, собранностью и самоответственностью**, при полном равнодушии, увы, к литературе, о которой я все норовил с нею беседовать... [НКРЯ(о)]; На Русском бунтовали с **нерусским размахом** [НКРЯ(г)]; ...процесс «антисоветского троцкистско-бухаринского блока» завершался привычными русскими казнями «зверей в человеческом облике», привычными русскими дикими обвинениями соперников и **совершенно нерусской податливостью** [НКРЯ(о)].

Слово *нерусский* может выражать стереотипное представление об известной непрактичности, нерасчетливость русских людей, отсутствии деловитости и пунктуальности в профессиональном плане [5, 10]: Но сочетание русского с **нерусским** – довольно верная формула. И верно (хотя бы приблизительно), что русское здесь – размах (о нем же и Волошин), а деловитость – **нерусская**... [НКРЯ(о)]; Я-то всегда не мог понять этой чисто протестантской натуры А.Н. Толстого с его **нерусской усидчивостью, пунктуальностью, плодovitостью** [НКРЯ(о)]; ...над особым психологическим типом, к которому отец принадлежал и казался сторонним людям нелепым и чудным в своей сдержанности и послушности, в **нерусской** какой-то **пунктуальности**, воинствующем консерватизме, глубокой вере в иерархию и в раз и навсегда установленный порядок вещей... [НКРЯ(о)].

Однако встречаются и контексты, в которых посредством слова *нерусский*, методом доказательства от противного, выявляются и определенные недостатки «русской души», которые опять же могут рассматриваться говорящим как предмет гордости «своим, родным», как продолжение достоинств русского национального характера: За обедом Дворкович бывал церемонен, с **нерусской учтивостью** обращался к моей матери и не упускал с иронией передать нелестные для россиян сообщения и сплетни английских газет о наших правителях и порядках [НКРЯ(о)]; Миша! На Немецком кладбище, куда добирались мы долго-долго, сохранилась еще **нерусская подтянутость** [НКРЯ(о)]; Под занавес наши провели ряд атак, словно они бразильцы или, на худой конец, итальянцы – уж больно красиво, с **нерусским изяществом** и выдумкой влетали российские орлы в грузинское гнездо [НКРЯ(г)]; У него была прекрасная улыбка, полная доброты, душевной ясности и какого-то **совсем нерусского джентльменства** [НКРЯ(о)].

В этом плане интересны примеры, в которых воплощается расхожее стереотипное представление о том, что русские в поле ценностного противопоставления *русское* – *иностранное* отдают предпочтение иностранному, рассматривая русское как что-то более сниженное, менее

ценное: *У кровати, в ногах у меня, стоял старший брат Лили и с нерусской приверженностью ко всему русскому говорил отчетливо: – Лев Иванович, Лили приказала вам долго жить* [НКРЯ(о)].

Таким образом, в речевой реализации слова *нерусский* как существительного, так и прилагательного можно обнаружить довольно широкий спектр не отмеченных в словарях значений, которые выражают культурно значимые представления о ценностных доминантах русской языковой картины мира, объективно верифицируемые в разнообразных контекстах употребления лексемы по корпусным данным.

Заключение

Проведенное исследование на примере лексемы *нерусский* продемонстрировало значительные возможности производных слов на базе *русский*, в том числе с отрицательной приставкой *не*, выражать ценностно значимые именно для «русского мира» смыслы. При этом именно в речевой реализации этих слов устраняется их прямая номинативная семантика ‘иностранец’, ‘иностранннй’, и на первый план выходит их переносно-метафорическая модель употребления применительно к обозначению русских, русского – в значении ‘русский, но в каком-то смысле неправильный’. Подобное функционирование лексемы *нерусский* вполне соответствует древнейшей концептуальной и ценностной оппозиции *свое – чужое*, очерчивая границы «своего» мира в противовес миру враждебному, «чужому» [25. С. 95]. Любой этнонимический концепт имеет для языковой картины мира народа повышенную культурную значимость: он воплощается в языке и речи не только словом – именем концепта, в нашем случае – *русский*, но и всеми производными от него словами, его синонимами, антонимами, фразеологизмами и паремиями, в которые он входит. Необходимость расширения базы исследования за счет включения указанных единиц и определяет его дальнейшие перспективы.

Список источников

1. **Макианцева Н.В.** Концепт «любовь» в русском языке // Вестник Университета Российской академии образования. 2008. № 1. С. 112–116.
2. **Макианцева Н.В.** Оценочный потенциал слова в русской речи по данным контекстуального анализа (на примере прилагательного *отечественный*) // Язык и культура. 2023. № 62. С. 54–72. doi: 10.17223/19996195/62/3
3. **Сальникова Ю.А.** Аксиологические аспекты медиадискурса. Биробиджан : Издательский центр ФГБОУ ВПО «ПГУ им. Шолом-Алейхема», 2014. 157 с.
4. **Вежбицкая А.** Язык. Культура. Познание / пер. с англ. ; отв. ред. и сост. М.А. Кронгауз. М. : Русские словари, 1997. 412 с.
5. **Арутюнова Н.Д.** Язык и мир человека. М. : Школа «Языки русской культуры», 1999. 896 с.

6. **Карасик В.И.** Аксиологическая лингвистика: концепты и дискурс // *Германистика России: Традиции и перспективы : материалы науч.-метод. семинара.* Новосибирск : НГУ, 2004. С. 28–32.
7. **Ковишова М.Л.** Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры. М. : ЛИБРОКОМ, 2013. 456 с.
8. **Андреев Ю.Д.** Избранные труды : в 2 т. М. : Языки русской культуры, 1995. Т. 2: Интегральное описание языка. 766 с.
9. **Louw W., Milojkovic M.** Corpus Stylistics as Contextual Prosodic Theory and Subtext. Amsterdam : John Benjamins, 2016. 420 p.
10. **Русский язык в интернет-коммуникации: лингвокогнитивный и прагматический аспекты** / под ред. Л.В. Ращибурской. М. : Флинта, 2021. 328 с.
11. **Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д.** Ключевые идеи русской языковой картины мира. М. : Языки славянской культуры, 2005. 540 с.
12. **Березович Е.Л., Казакова Г.И.** Россия и Франция: диалог языковых стереотипов // *Антропологический форум.* 2015. № 27. С. 9–69.
13. **Глебова Н.Г.** Коннотативно-оценочный потенциал слов-репрезентантов концепта РУССКОСТЬ в современном русском языке // *Научный диалог.* 2017. № 11. С. 25–37. doi: 10.24224/2227-1295-2017-11-25-37.
14. **Глебова Н.Г.** Лексема «нерусский» как репрезентант концепта «русскость» в современном русском языке // *Наука сегодня: глобальные вызовы и механизмы развития : материалы Международной научно-практической конференции (г. Вологда, 25 апреля 2018 г.).* Вологда : Маркер, 2018. С 70–72.
15. **Радбиль Т.Б.** «Самоизоляция» как новейший русский культурный концепт: когнитивно-дискурсивный аспект // *Коммуникативные исследования.* 2020. Т. 7, № 4. С. 759–774. doi: 10.24147/2413-6182.2020.7(4).759-774
16. **Чернявская В.Е.** Дискурсивный анализ и корпусные методы: необходимое доказательное звено? Объяснительные возможности качественного и количественного подходов // *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2018. № 2. С. 31–37.
17. **Firth J.R.** Papers in Linguistics: 1934–1951. Oxford : Oxford University Press, 1957. 233 p.
18. **Sinclair J.M.** Corpus, concordance, collocation. Oxford : Oxford University Press, 1991. 179 p.
19. **Prabowo R., Thelwall M.** Sentiment analysis: A combined approach // *Journal of Informetrics.* 2009. № 3 (2). P. 143–157.
20. **МАС** – *Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой.* 3-е изд., стер. М. : Рус. яз., 1985–1988. Т. II: К–О. 1986. 736 с.
21. **Большой** толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 2000. 1536 с.
22. **Елистратов В.С.** Словарь русского арго: Материалы 1980–1990-х гг. / МГУ им. М.В. Ломоносова. М. : Русские словари, 2000. 693 с.
23. **НКРЯ** – Национальный корпус русского языка. URL: [http:// www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru) (дата обращения: 12.12.2023).
24. **Березович Е.Л.** Деривационная семантика русского в русских народных говорах // *Русский язык в научном освещении.* 2011. № 2 (22). С. 5–32.
25. **Степанов Ю.С.** Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.

References

1. Makshantseva N.V. (2008) Kontsept ‘lyubov’ v russkom yazyke [The concept “love” in the Russian language]. *Vestnik Universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya.* 1. pp. 112–116.

2. Makshantseva N.V. (2023) Otsenochnyy potentsial slova v russkoy rechi po dannym kontekstual'nogo analiza (na primere prilagatel'nogo otechestvennyy). *Yazyk i kul'tura*. 62. pp. 54–72. DOI: 10.17223/19996195/62/3
3. Salnikova Yu.A. (2014) Aksiologicheskiye aspekty mediadiskursa: Monografiya [Axiological Aspects of Media Discourse: Monograph]. Birobidzhan: Publishing center of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education Pedagogical State University named after. Sholom Aleichem. 157 p.
4. Vezhbitskaya A. (1997) Yazyk. Kul'tura. Poznaniye [Language. Culture. Cognition], transl. from Eng., M.A. Krongauz (resp. ed, comp.). M., Russkiye slovari Publ. 412 p.
5. Arutyunova N.D. (1999) Yazyk i mir cheloveka [Language and the Human World]. M., Shkola 'Yazyki russkoy kul'tury' Publ. 896 p.
6. Karasik V.I. (2004) Aksiologicheskaya lingvistika: kontsepty i diskurs [Axiological linguistics: concepts and discourse]. Germanistika Rossii: Traditsii i perspektivy: Materialy nauchno-metodicheskogo seminar. Novosibirsk, Novosibirsk State University Publ. pp. 28–32.
7. Kovshova M.L. (2013) Lingvokulturologicheskyy metod vo frazeologii: Kody kul'tury [Linguoculturalogical Method in Phraseology: Codes of Culture]. M., Knizhnyy dom Librokom Publ. 456 p.
8. Apresyan Yu.D. (1995) Izbrannyye trudy: V 2-kh t. Vol.2. Integral'noye opisaniye yazyka [Selected Works: In 2 volumes. Vol. 2. Integral Description of Language]. M., Yazyki russkoy kul'tury Publ. 766 p.
9. Louw W., Milojkovic M. (2016) Corpus Stylistics as Contextual Prosodic Theory and Subtext. Amsterdam, John Benjamins. 420 p.
10. Ratsiburskaya L.V. (ed.) (2021) Russkiy yazyk v internet-kommunikatsii: lingvokognitivnyy i pragmaticheskiy aspekty: Kollektivnaya monografiya [Russian Language in Internet Communication: Linguocognitive and Pragmatic Aspects: Collective Monograph]. M., Flinta. 328 p.
11. Zaliznyak A.A., Levontina I.B., Shmelev A.D. (2005) Klyuchevyye idei russkoy yazykovoy kartiny mira [Key Ideas of the Russian Language Picture of the World]. M., Yazyki slavyanskoy kul'tury Publ. 540 p.
12. Berezovich Ye.L., Kazakova G.I. (2015) Rossiya i Frantsiya: dialog yazykovykh stereotipov [Russia and France: dialogue of language stereotypes]. *Antropologicheskyy forum*. 27. pp. 9–69.
13. Glebova N.G. (2017) Konnotativno-otsenochnyy potentsial slov-reprezentantov kontsepta RUSSKOST' v sovremennom russkom yazyke [Connotative and evaluative potential of words representing the concept RUSSIANITY in the modern Russian language]. *Nauchnyy dialog*, 11, pp. 25-37. DOI: 10.24224/2227-1295-2017-11-25-37.
14. Glebova N.G. (2018) Leksema 'nerusskiy' kak reprezentant kontsepta 'russkost' v sovremennom russkom yazyke [The lexeme "non-Russian" as a representative of the concept "Russianity" in the modern Russian language]. *Nauka segodnya: global'nyye vyzovy i mekhanizmy razvitiya: Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* (g. Vologda, 25 aprelya 2018 g.). Vologda, OOO Marker Publ. pp. 70–72.
15. Radbil' T.B. (2020) 'Samoizolyatsiya' kak noveyshiy russkiy kul'turnyy kontsept: kognitivno-diskursivnyy aspekt ["Self-isolation" as the newest Russian cultural concept: cognitive-discursive aspect]. *Kommunikativnyye issledovaniya*. 7 (4). pp. 759–774. DOI: 10.24147/2413-6182.2020.7(4).759-774.
16. Chernyavskaya V.Ye. (2018) Diskursivnyy analiz i korpusnyye metody: neobkhodimoye dokazatel'noye zveno? Obyasnitel'nyye vozmozhnosti kachestvennogo i kolichestvennogo podkhodov [Discourse analysis and corpus methods: a necessary evidentiary link? Explanatory possibilities of qualitative and quantitative approaches]. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*. 2. pp. 31–37.
17. Firth J.R. (1957) *Papers in Linguistics: 1934–1951*. Oxford: Oxford University Press. 233 p.

18. Sinclair J.M. (1991). Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press. 179 p.
19. Prabowo R., Thelwall M. (2009) Sentiment analysis: A combined approach. Journal of Informetrics. 3 (2). pp. 143–157.
20. Yevgen'yeva A.P. (1986) Slovar' russkogo yazyka: v 4-kh t. 1985–1988, Vol. II: K-O [Dictionary of the Russian Language: in 4 volumes, vol. 2, K-O]. M., Russkiy yazyk Publ. 736 p.
21. Kuznetsov S.A. (2000) Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka [Large Explanatory Dictionary of the Russian Language]. SPb., Norint Publ. 1536 p.
22. Yelistratov V.S. (2000) Slovar' russkogo argo: Materialy 1980-1990-kh gg. [Dictionary of Russian Argot: Materials of the 1980-1990s.], MSU. M., Russkiye slovari Publ. 693 p.
23. Natsional'nyy korpus russkogo yazyka [National Corpus of the Russian Language] URL: <http://www.ruscorpora.ru> (Accessed: 12.12.2023)
24. Berezovich Ye.L. (2011) Derivatsionnaya semantika russkogo v russkikh narodnykh govorakh [Derivational semantics of Russian in Russian folk dialects]. Russkiy yazyk v nauchnom osveshchenii. 2 (22). pp. 5–32.
25. Stepanov Yu.S. (1997) Konstanty. Slovar' russkoy kul'tury. Opyt issledovaniya [Constants. Dictionary of Russian Culture. Research Experience]. M., Shkola 'Yazyki russkoy kul'tury'. 824 p.

Информация об авторе:

Махшанцева Н.В. – кандидат филологических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры преподавания русского языка как родного и иностранного, начальник научно-исследовательской лаборатории «Перспективные исследования русского языка в современном мире», советник ректора, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Ниžний Новгород, Россия). E-mail: makshan@lunn.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Makshantseva N.V., Ph.D. (Philology), D.Sc. (Education), Professor at the Department of Teaching Russian as a Native and Foreign Language, the Head of the Laboratory of Scientific Research “Promising Research of the Russian Language in the Modern World”, the Rector’s Adviser, Nizhny Novgorod Linguistics University (Nizhny Novgorod, Russian Federation). E-mail: makshan@lunn.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 29.01.2024; принята к публикации 28.05.2024

Received 29.01.2024; accepted for publication 28.05.2024

Научная статья

УДК 811.161.1

doi: 10.17223/19996195/66/2

Алгоритм анализа лексических особенностей речи билингвов

Леонид Викторович Московкин¹,
Дарья Геннадьевна Коврижкина², Татьяна Витальевна Лыпкань³

^{1, 2, 3} Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

¹ l.moskovkin@spbu.ru

² dasha2509@inbox.ru

³ lyphan@mail.ru

Аннотация. Проанализирован разработанный алгоритм анализа лексических особенностей речи билингвов. Актуальность работы обусловлена значимостью лексического аспекта речи билингвов, в котором ярко проявляются черты их менталитета, языковой картины мира, которая может отличаться и чаще всего отличается от менталитета монолингвальных носителей русского языка. В научной литературе разработку алгоритма анализа лексики как особую методологическую проблему ученые не рассматривают, что определяет новизну данного исследования.

Материалом исследования послужили около 30 классификаций лексических ошибок, представленных в российских трудах по теории культуры речи и методике преподавания русского языка (родного) в школе и русского языка как иностранного в вузе. Методы исследования: сравнительный анализ указанных классификаций, моделирование алгоритма анализа лексики. Были выделены методологические положения, значимые для разработки алгоритма анализа лексических особенностей речи билингвов: опора на системный подход при исследовании классификаций лексических ошибок, соблюдение классических правил формальной логики, разграничение процессов квалификации ошибок и установления их причин и следствий.

Выявлены два основных подхода к выделению группы лексических ошибок, которые условно можно назвать стилистическим и уровневым. Стилистический подход, получивший развитие в середине XX в., характерен для школьной практики. При анализе письменных работ учащихся учителя и методисты выделяли орфографические, пунктуационные и стилистические ошибки, включая в состав последних лексические, морфологические и синтаксические ошибки. Уровневый подход, разработанный Ю.В. Фоменко, предполагает различение произносительных, лексических, фразеологических, морфологических, синтаксических, орфографических, пунктуационных, стилистических ошибок. Определено, что в целях анализа ошибок более удобным является выделение типов ошибок по уровням языковой системы. Проведен анализ известных классификаций лексических ошибок, который показал, что почти все из них строятся с нарушением правил формальной логики и в силу этого являются избыточными. В них включают, во-первых, фонетические, лексические, грамматические, фразеологические, логические ошибки (например, в классификации М.А. Шахматовой и Т.В. Постновой), а во-вторых, причины и следствия ошибок (например, в классификации С.В. Кошелевой и В.А. Салеева). При их исключении выстроена логически непротиворечивая классификация лексических ошибок, включающая три группы: замену слова, пропуск слова, вставку лишнего слова.

В первой группе выделены три подгруппы: а) замена требуемого слова словом, близким по значению, но отличающимся от него по звучанию: замена синонимом, не сочетающимся с контекстом, гипонимом, гиперонимом, анахронизмом, диалектизмом, вульгаризмом, жаргонизмом, профессионализмом, окказионализмом, варваризмом, словом другого функционального стиля; б) замена требуемого слова словом, близким по звучанию, но отличающимся от него по значению, например, паронима; в) замена требуемого слова словом, отличающимся от него по значению и по звучанию. На ее основе смоделирован алгоритм анализа лексических особенностей речи билингвов, включающий пять шагов: идентификацию ошибки, определение типа ошибки, определение вида ошибки, определение причины ошибки, определение следствия ошибки.

Во время идентификации (первый шаг) осуществлялось разграничение лексических и нелексических ошибок, иногда представляющее трудность для исследователя. Второй шаг предполагал установление структурной характеристики ошибки, осуществлялся выбор типа ошибки: замена, пропуск или вставка лишнего слова. Третий шаг алгоритма определял содержательную характеристику ошибки: осуществлялся выбор варианта в рамках установленного вида ошибки, например, выбирался вариант замены одного слова другим. Четвертый шаг предполагал определение причины лексической ошибки, например, межъязыковой или внутриязыковой интерференции, контактной или внутриструктурной аттриции. Пятый шаг алгоритма определял эффект, производимый ошибкой в процессе общения. Осуществляется выбор: нарушение или затруднение коммуникации.

Дано подробное описание каждого шага в виде рекомендаций для исследователя, отмечены факторы, на которые следует обращать внимание при прохождении каждого шага. Приведены примеры использования данного алгоритма при анализе лексических особенностей речи билингвов в ходе реализации международного научно-исследовательского проекта «Русский язык в Германии: межпоколенческие изменения». Результаты исследования имеют универсальный характер: они могут быть востребованы не только в исследованиях билингвизма, но и при анализе лексических особенностей речи монолингвов, а также при анализе речи людей, овладевающих неродным языком.

Ключевые слова: билингвизм, методология исследования, лексика, речь билингвов, классификации лексических ошибок, алгоритм анализа лексики

Благодарности: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 21-48-04401).

Для цитирования: Московкин Л.В., Коврижкина Д.Г., Лыпкань Т.В. Алгоритм анализа лексических особенностей речи билингвов // Язык и культура. 2024. № 66. С. 25–44. doi: 10.17223/19996195/66/2

Original article

doi: 10.17223/19996195/66/2

An algorithm for analyzing the lexical features of bilingual speech

Leonid V. Moskovkin¹, Daria G. Kovrizhkina², Tatyana V. Lypkan³

^{1, 2, 3} St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

¹ l.moskovkin@spbu.ru

² dasha2509@inbox.ru

³ lypkan@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the development of an algorithm for analyzing the lexical features of bilingual speech. Its relevance is due to the significance of the

differs from the mentality of Russian monolingual speakers. It has been determined that in the scientific literature, scientists do not consider the development of an algorithm for vocabulary analysis as a special methodological problem, which determines the novelty of this research.

The material of the study was about 30 classifications of lexical errors presented in Russian works on the theory of speech culture and methods of teaching the Russian language (native) at school and Russian as a foreign language at the university. Research methods were comparative analysis of these classifications, modeling of the vocabulary analysis algorithm. Methodological provisions that are significant for the development of an algorithm for analyzing the lexical features of bilingual speech were highlighted: reliance on a systematic approach in the study of classifications of lexical errors, adherence to the classical rules of formal logic, differentiation of the processes of qualifying errors and establishing their causes and consequences.

Two main approaches to identifying a group of lexical errors have been identified, which can be conditionally called stylistic approach and level approach. The stylistic approach, which developed in Russia in the mid-twentieth century, is characteristic of school practice. When analyzing students' written work, teachers and methodologists have identified spelling, punctuation and stylistic errors, and stylistic errors include lexical, morphological and syntactic errors. The level approach developed by Yu.V. Fomenko, involves distinguishing pronunciation, lexical, phraseological, morphological, syntactic, spelling, punctuation, and stylistic errors. It has been determined that in order to analyze lexical errors, it is more convenient to single out the types of errors by the levels of the language system. An analysis of various classifications of lexical errors has shown that almost all of them are constructed in violation of the rules of formal logic and, therefore, are redundant. They include, firstly, phonetic, lexical, grammatical, phraseological, logical errors (for example, in the classification of M.A. Shakhmatova and T.V. Postnova), and secondly, the causes and consequences of errors (for example, in the classification of S.V. Kosheleva and V.A. Salyaev). When they are excluded, a logically consistent classification of lexical errors includes three groups: word replacement, word omission, insertion of an extra word.

In the first group, three subgroups are distinguished: a) replacement of the required word with a word similar in meaning, but different in sound : a synonym that is not compatible with the context, hyponym, hypernym, anachronism, dialectism, vulgarism, jargon, professionalism, occasionalism, barbarism, and a word of another functional style; b) replacement of the required word with a word similar in sound, but different in meaning, for example, paronym; c) replacement of the required word with a word, different from it in meaning and in sound. On its basis, an algorithm for analyzing the lexical features of bilingual speech is modeled. It includes five steps: error identification, error type determination, error kind determination, error cause determination, error consequence determination.

During identification, a distinction between lexical and non-lexical errors is made, which is sometimes difficult for the researcher. The second step involves establishing the structural characteristics of the error; selecting the type of error: replacement or omission of the word, or insertion of an extra word. At the third stage of the algorithm, a kind of the error are determined, for example, the option of replacing one word with another is selected. The fourth step involves determining the cause of the lexical error, for example, interlingual or intralingual interference, contact or structural attrition. At the fifth stage of the algorithm, the effect produced by an error in the communication process is determined. A choice between disruption or difficulty of communication is made.

The article provides a detailed description of each step in the form of recommendations for the researcher, points out the factors that should be paid attention to when going through each step. Examples of the use of this algorithm in the analysis of the

lexical features of bilingual speech in the course of the implementation of the international research project “Russian language in Germany: intergenerational changes” are given. The results of this study are of a universal nature: they can be in demand not only in studies of bilingualism, but also in the analysis of the lexical features of the speech of monolinguals, as well as in the analysis of the speech of people who acquire a second language.

Keywords: bilingualism, research methodology, vocabulary, speech of bilinguals, classification of lexical errors, vocabulary analysis algorithm

For citation: Moskovkin L.V., Kovrizhkina D.G., Lypkan T.V. An algorithm for analyzing the lexical features of bilingual speech. *Language and Culture*, 2024, 66, pp. 25-44. doi: 10.17223/19996195/66/2

Введение

Лексический аспект русской речи билингвов и их детей, носителей унаследованного русского языка, привлекает внимание исследователей билингвизма прежде всего потому, что именно в лексике ярче всего проявляются черты их менталитета, языковой картины мира, которая может отличаться и чаще всего отличается от менталитета носителей русского языка – монолингвов. Так, например, в исследовании Д.Р. Эндрюса, который сравнивал употребление прилагательных «синий» и «голубой» в речи монолингвальных русскоязычных информантов, а также взрослых эмигрантов, проживающих в США несколько лет, и в речи молодых людей, эмигрировавших в США в детском возрасте или родившихся в этой стране, было установлено, что в речи последней категории информантов произошел семантический сдвиг: расширение употребления прилагательного «синий» за счет прилагательного «голубой» [1]. К сходным результатам пришли и другие исследователи [2], которые привлекали для сравнения употребления указанных прилагательных данные не только русской, но и украинской речи.

В подобного рода исследованиях важна не только констатация языковых изменений в речи билингвов, но и анализ их причин, что зависит от избранной процедуры анализа этих изменений. В исследованиях речи используются разные процедуры изучения лексики в зависимости от целей и материала исследования [3], при этом алгоритмы анализа лексики отдельно, как особую методологическую проблему, ученые не рассматривают. В настоящей работе будет сделана попытка предложить и обосновать алгоритм анализа лексических особенностей речи носителей унаследованного русского языка, необходимый для реализации целей международного научно-исследовательского проекта «Русский язык в Германии: межпоколенческие изменения».

Традиционно основным объектом анализа в исследованиях речи выступают отклонения от норм литературного русского языка (языко-

вого стандарта) – речевые ошибки. При этом многие специалисты по билингвизму избегают использования термина «ошибка», справедливо усматривая в его семантике не только отклонение от норм языкового стандарта, но и указание на неправильность речи, вызванную недостаточной обученностью информанта. Они чаще говорят о языковых изменениях, инновациях, модификациях, особенностях [4–6], так как, во-первых, сами информанты не считают свою речь ошибочной, а во-вторых, для исследователей их речь – это одна из возможных форм существования русского языка [7]. Тем не менее это не меняет сути вопроса: любой алгоритм анализа лексики в исследованиях речи строится с учетом какой-либо классификации лексических ошибок.

В российской научной литературе представлены различные классификации лексических ошибок, однако до сих пор они не подвергались критическому рассмотрению и оценке с точки зрения их возможностей и удобства для изучения лексических особенностей речи билингвов. Авторы настоящей статьи делают попытку такого рассмотрения.

Методология исследования

Целью статьи является изучение представленных в российской научной литературе классификаций лексических ошибок и разработка на их основе алгоритма анализа лексики для использования в исследованиях билингвизма. Методы исследования: сравнительный анализ классификаций лексических ошибок, моделирование алгоритма анализа лексики.

Исходным пунктом исследования является сформулированное Л.В. Щербой положение о значимости отрицательного языкового материала в лингвистических исследованиях [8. С. 33–34]. В настоящей работе учитывается опыт анализа и систематизации ошибок в трудах по психолингвистике [9. С. 78–80; 10. С. 28–67; 11. С. 45–72] и в исследованиях русской речи носителей русского языка, проживающих за пределами России [4, 5, 12–17].

Основным материалом исследования послужили классификации лексических ошибок, представленные в научных трудах по теории культуры речи и методике преподавания русского языка (родного и иностранного) в школе и вузе [18–31]. Было проанализировано более 30 трудов, содержащих классификации лексических ошибок, из них около половины представлены в списке литературы к данной статье.

Анализ методологических аспектов этих исследований позволил выделить ряд положений, которые необходимо было учитывать в процессе исследования.

Первое из них состоит в опоре на системный подход при исследовании классификаций лексических ошибок, который предполагает рассмотрение объекта исследования, с одной стороны, как компонента какой-либо системы, с другой – как самостоятельной системы. Для целей

исследования важно было установить, с одной стороны, в какую систему ошибок включаются лексические ошибки в работе того или иного автора, с другой – какие виды лексических ошибок в ней выделяются.

Второе методологическое положение данного исследования касается вопросов классификации. В целях разработки алгоритма анализа лексических особенностей речи билингвов могут использоваться только классификации, составленные без нарушения законов логики. Анализ материала исследования осуществляется с учетом того, соблюдаются ли в них четыре классических правила построения классификаций: деления по одному основанию, полноты, отсутствия пересечения, последовательности [32. С. 42–47].

Третье положение формулируется как требование разграничивать процессы квалификации ошибок и установления их причин и следствий. Если в первом случае важны, в первую очередь, системные и родовидовые отношения (отношения целого/части и общего/единичного), то во втором случае отношения детерминации (причины и следствия).

Исследование и результаты

1. Подходы к выделению группы лексических ошибок. В ходе исследования было установлено, что в отечественной научной литературе существуют два подхода к выделению группы лексических ошибок, которые условно можно назвать стилистическим и уровневым.

Стилистический подход, получивший развитие в середине XX в., характерен для работ по методике преподавания русского языка в общеобразовательной школе и для практики работы школьных учителей русского языка. При анализе письменных работ учащихся учителя и методисты долгое время выделяли орфографические, пунктуационные и стилистические ошибки, включая в состав последних лексические, морфологические и синтаксические ошибки [18–22]. Н.А. Пленкин считал такое расширительное толкование стилистических ошибок удобным, так как оно упрощало классификацию и облегчало работу учителей [20. С. 6].

Стилистический подход был подвергнут критике в работе Ю.В. Фоменко, который отмечал отсутствие единого основания данной классификации в работах, где указанный подход получил отражение. Кроме того, он отмечал, что расширительное толкование термина «стилистическая ошибка», действительно, упрощает классификацию, но не облегчает, а, наоборот, затрудняет работу учителя: «Учитель не может требовать от учеников безукоризненного стиля. Однако он обязан требовать от них лексической, фразеологической и грамматической правильности речи. Включая же лексические, фразеологические и грамматические ошибки в разряд ошибок стилистических, учитель – по логике ве-

щей – рассматривает их как извинительные, негрубые. При оценке письменных ошибок в расчет принимаются, главным образом, орфографические и пунктуационные ошибки. Так широкое понятие культуры речи подменяется узким понятием орфографической и пунктуационной грамотности. Неизбежным следствием этого является низкая культура речи учеников» [24. С. 4].

Причиной распространения стилистического подхода являются два фактора. Во-первых, стилистические ошибки связаны с неточным, не соответствующим контексту употреблением в речи лексических, морфологических и синтаксических явлений, что отражается, в частности, в определении этой группы ошибок, которое дает Ю.В. Фоменко: «Стилистическая ошибка – это прежде всего и главным образом, несоответствие слова, формы или конструкции избранному стилю» [24. С. 4–5]. Именно это объясняет, почему лексические ошибки включались в состав стилистических. Во-вторых, в речи носителей языка чаще встречаются нарушения правил стиля речи, чем нарушения смысла высказывания. Именно поэтому стилистический подход до сих пор имеет своих сторонников в учительской среде (см., например: [29]). Однако в целях анализа ошибок более удобным является выделение типов ошибок по уровням (ярусам) языковой системы.

Одним из первых предложил *уровневый подход* к выделению группы ошибок Ю.В. Фоменко. Он пришел к уровневой классификации ошибок в процессе анализа работ сторонников стилистического подхода, в которых он усматривал нарушение принципов составления классификаций, в частности отсутствие единого основания для выделения групп ошибок. Впрочем, он и сам допускал подобные нарушения. В составе речевых ошибок он различал произносительные, лексические, фразеологические, морфологические, синтаксические, орфографические, пунктуационные, стилистические ошибки [24. С. 20], считая основанием классификации нарушение правил языка и выделяя указанные группы ошибок в соответствии с уровнями (ярусами) языковой системы. При этом очевидно, что стилистические ошибки он рассматривал как подгруппу, равнозначную другим подгруппам речевых ошибок. Такое видение ошибок может быть принято методистами и учителями, которым, как показывают наши беседы с ними, указанные соображения иногда кажутся не очень значимыми, но является неверным с точки зрения лингвистики, так как стиль речи уровнем языковой системы не является.

Имеется и еще один аспект данной проблемы, который заключается в неравноценности понятий «лексическая ошибка», «морфологическая ошибка», «синтаксическая ошибка», с одной стороны, и понятия «стилистическая ошибка» – с другой. Первый ряд понятий имеет отношение к квалификации ошибки, отнесению ее к какому-либо ярусу языковой системы, последнее понятие – к указанию ее причины, которой в

данном случае является нарушение правил стиля речи, влияние элементов, характерных для другого стиля. Квалификация ошибки и установление ее причины в процессе исследования выступают как процессы, разные по своей сути, требующие разных мыслительных процедур. Например, при анализе предложения *«Ломоносов явился зачинщиком многих научных направлений»* (пример из работы Е.О. Булатовой, И.Г. Никипеловой [29. С. 26]) первым шагом будет квалификация ошибки (это лексическая ошибка, замена одного слова другим), вторым шагом – установление ее причины (нарушение правил стиля, влияние разговорной речи). Таким образом, из классификации ошибок Ю.В. Фоменко следовало бы исключить группу стилистических ошибок и рассматривать нарушение одного стиля под влиянием другого как одну из причин ошибок.

Уровневая классификация в том или ином виде часто встречается в работах по проблеме речевых ошибок [26, 27, 33–37] и в учебных пособиях по культуре русской речи [26, 28, 37, 38].

Завершая рассмотрение подходов к выделению группы лексических ошибок, отметим, что существует и еще один подход, при котором группа лексических ошибок вообще не выделяется. Лексические ошибки называются речевыми и противопоставляются грамматическим [39]. В данном случае мы также имеем дело с нарушением логики построения классификаций. Из существующих классификаций речевых ошибок, несомненно, наиболее логичная, хотя и не безупречная, классификация Ю.В. Фоменко.

2. Классификации лексических ошибок. Многие существующие классификации лексических ошибок можно считать избыточными, причем эта избыточность проявляется в них по-разному.

Во-первых, в состав лексических ошибок иногда включаются ошибки, относящиеся не к лексическому, а к другим уровням языковой системы. Такое расширенное понимание этой группы ошибок характерно для классификации М.А. Шахматовой и Т.В. Постновой, ориентированной на обучение русскому языку иностранцев и проиллюстрированной примерами ошибок в речи поляков. Авторы выделяют в составе лексических ошибок собственно лексические, лексико-семантические, лексико-грамматические (например, ошибки в употреблении возвратных глаголов), лексико-синтаксические (например, ошибки в глагольном управлении), лексико-фонетические (смешение паронимов), лексико-словообразовательные, лексико-фразеологические ошибки [23]. Данная классификация оказалась востребованной в методике обучения русскому языку как иностранному – она воспроизводилась с небольшими изменениями Е.И. Зиновьевой с примерами ошибок в речи немцев [25. С. 69–72] и Е.А. Осипчук с примерами ошибок в речи иностранных студентов разных национальностей [40].

В основе классификации М.А. Шахматовой и Т.В. Постновой лежит представление о том, что лексической является любая ошибка, если она имеет отношение к слову. В таком случае в нее также можно было бы включить лексико-орфографические ошибки, однако она создавалась на основе данных не письменной, а устной речи. Возможность построения этой классификации обусловлена тем, что слово является единицей не только лексикологии, но также грамматики [41] и фонологии [42]. При ее разработке, несомненно, учитывался и педагогический аспект: в процессе преподавания русского языка работа часто ведется не только над семантикой слова, но и над его произношением и грамматическими особенностями.

Расширение состава лексических ошибок за счет включения в него других типов ошибок характерно и для работ по методике преподавания русского языка в российской общеобразовательной школе и в вузе. В состав лексических иногда включают фразеологические ошибки [26. С. 51; 27. С. 57; 28. С. 140; 38. С. 152–156], что обусловлено тесной связью лексики и фразеологии, однако в исследованиях лексических особенностей речи билингвов целесообразно рассматривать эти группы ошибок обособленно.

Некоторые авторы включают в состав лексических ошибок нарушения фонетической стороны речи. Так, С.В. Кошелева и В.А. Саляев выделяют подгруппу ошибок «Неблагозвучие слова», включая в нее:

1) стечение согласных и гласных звуков на стыке слов: *конкурс взрослых*;

2) стечение гласных на стыке слов (зияние): *у Тани и у Оли*;

3) повторение неблагозвучных шипящих и свистящих звуков: *виши, шта, вшу, ца, щей*;

4) повторение одного и того же звука или однослоговых конструкций: *гол голландцев в ворота канадских футболистов*;

5) стечение в речи коротких слов, которое делает фразу отрывистой, рубленой: *сад был пуст, стар, гол, он был забыт*;

6) стечение длинных слов (средняя длина русского слова – три слога), которое делает речь монотонной: *свидетельства поименованных авансодержателей запротоколированы* [38. С. 123].

В данном случае приводятся фонетические ошибки, влияющие на восприятие слова, при этом неблагозвучие – это не вид ошибки, а следствие восприятия указанных слов и словосочетаний в речи. Это такого же рода явление, как затруднение или нарушение коммуникации (отсюда понятие «коммуникативные ошибки»). Оно относится не к квалификации ошибки, а к разновидностям эффекта, который эти ошибки производят в ходе общения. В процессе анализа речи билингвов, несомненно, следует различать сами ошибки и их следствия.

Отдельно рассмотрим вопрос о том, следует ли включать в состав лексических словообразовательные ошибки (окказионализмы). Некоторые исследователи положительно отвечают на этот вопрос, выделяя такие виды лексических ошибок, как «создание слов, выражающих те же понятия, для обозначения которых в литературном языке имеются соответствующие слова» [21], «словосочинительство» [24], «новые слова» [26]. Такой подход обусловлен тем, что в речи окказионализм представляет собой замену одного слова другим, и его следует рассматривать в ряду таких разновидностей лексических ошибок, как анахронизм, диалектизм, жаргонизм, профессионализм и пр.

Во-вторых, в классификацию лексических ошибок часто включают не только сами ошибки и их следствия, но и их причины. Например, «неправильный выбор слова», указанный в некоторых работах по проблеме ошибок [31] – это не сама лексическая ошибка, а ее причина. Ошибкой же будет «замена нужного слова вследствие неправильного выбора другого слова» или «ошибочное употребление слова вследствие его неправильного выбора» (ср. в классификации С.В. Кошелевой и В.А. Саляева – «речевые ошибки, вызванные неправильным выбором слова» [38. С. 121–124]).

К причинам ошибок относятся такие факторы, как незнание слова, необходимого в данном контексте, несформированность лексического навыка, незнание правил определенного функционального стиля и другие, к видам ошибок – неуместное употребление слова вместо слова, близкого по значению (или по звучанию). Например, смешение видов ошибок и их причин содержится в следующем фрагменте: «Причинами возникновения лексических ошибок являются: непонимание значения слова; нарушение лексической сочетаемости; неверное употребление синонимов, антонимов, омонимов; неточное, неправильное или неуместное употребление новых слов, диалектной или устаревшей лексики, разговорных и просторечных слов; искажение или неверное употребление фразеологизмов и др.» [28. С. 130]. В данном случае причиной ошибок является только непонимание значения слова. Все остальное относится к разновидностям лексических ошибок.

Таким образом, в целях анализа речи билингвов, несомненно, следует разграничивать сами ошибки и их причины.

В-третьих, в состав лексических иногда включают логические ошибки – алогизмы: сопоставление несопоставимых понятий, различение тождественного, мнимое противопоставление, подмена понятия, неоправданное расширение или сужение понятия, смешение конкретных и отвлеченных понятий и др. [26. С. 61–63]. Несмотря на то, что логические ошибки (нарушения логической правильности умозаключений) часто связаны с нарушением лексических норм, их все же следует считать отдельной группой ошибок, как это делает Ю.В. Фоменко [21. С. 24].

Таким образом, расширение классификации лексических ошибок происходит за счет включения в их состав, во-первых, фонетических, лексических, грамматических, фразеологических, логических ошибок, а во-вторых, факторов, которые вызывают ошибки или являются их следствиями. При их исключении из классификации в составе лексических ошибок остаются следующие подгруппы:

1. Замена слова другим словом.

1.1. Замена требуемого слова словом, близким по значению, но отличающимся от него по звучанию: синонимом, не сочетающимся с контекстом, гипонимом, гиперонимом, анахронизмом, диалектизмом, вульгаризмом, жаргонизмом, профессионализмом, окказионализмом, варваризмом, словом другого функционального стиля.

1.2. Замена требуемого слова словом, близким по звучанию, но отличающимся от него по значению: паронима, паронимаза.

1.3. Замена требуемого слова словом, отличающимся от него по значению и по звучанию.

2. Пропуск слова (лексическая недостаточность).

3. Вставка лишнего слова (лексическая избыточность): включая плеоназмы и тавтологии.

Типы лексических ошибок, выявленные в ходе анализа русской речи носителей русского языка в России и иностранцев, изучающих русский язык, характерны и для русской речи билингвов, проживающих в Германии. С одной стороны, русско-немецкие билингвы являются носителями русского языка, с другой стороны, они проживают в немецкоязычной лингвокультурной среде и неизбежно испытывают влияние немецкого языка. Эти обстоятельства свидетельствуют о том, что при анализе лексических ошибок в речи билингвов следует учитывать и опыт исследования ошибок в методике обучения русскому языку иностранцев, например, исследования ошибок немцев, изучающих русский язык [25, 43], а также общие описания лексических ошибок иностранцев, изучающих русский язык [34, 36, 39, 44]. В этих работах отмечаются и ошибки, редко встречающиеся в речи монолингвов, например, ошибочная описательность: *американские и европейские люди* вместо *американцы и европейцы* [25. С. 69] или нарушение облика слова: *достановка* вместо *доставка*, *устройчивый* вместо *устойчивый* [40. С. 217]. Кроме того, в речи иностранцев встречаются ошибки, обусловленные полисемией лексем в родном языке, а также связанные с тем, что двум разным лексемам русского языка соответствует одна в родном [23. С. 94; 25. С. 70].

3. Алгоритм анализа лексических особенностей речи билингвов.

Анализ представленных в научной литературе классификаций лексических ошибок и соотнесение их между собой позволяют построить алгоритм анализа лексических особенностей речи в целях его использования в исследованиях билингвизма (см. таблицу).

Алгоритм анализа лексических особенностей речи билингвов

Шаг алгоритма	Действия исследователя
Шаг 1. Идентификация ошибки	Ошибка идентифицируется как лексическая. Осуществляется выбор: лексическая/нелексическая ошибка
Шаг 2. Определение типа ошибки	Определяется структурная характеристика ошибки. Осуществляется выбор: замена слова / пропуск слова / вставка лишнего слова
Шаг 3. Определение вида ошибки.	Определяется содержательная характеристика ошибки. Осуществляется выбор варианта в рамках установленного вида ошибки, например, выбирается вариант замены одного слова другим
Шаг 4. Определение причины ошибки	Определяется фактор, вызывающий лексическую ошибку. Осуществляется выбор: внутриязыковая или межъязыковая интерференция, внутриструктурная или контактная аттриция
Шаг 5. Определение следствия ошибки	Определяется эффект, производимый ошибкой в процессе общения. Осуществляется выбор: нарушение коммуникации / затруднение коммуникации

Прокомментируем каждый из шагов алгоритма.

На первой стадии анализа (шаг 1) исследователю необходимо убедиться в том, что допущена именно лексическая ошибка, под которой понимается нарушение лексической нормы русского языка – несоответствующие норме и правилам функционального стиля употребление слова, пропуск слова и вставка лишнего слова. Важность этого шага обусловлена тем, что в ряде исследований в состав лексических включаются и другие ошибки, имеющие отношение к слову (это было отмечено выше). Наиболее сложный случай – разграничение фонетической и лексической ошибок, так как иногда лексические ошибки вызываются нарушением фонетической стороны речи. Например, употребление в речи русско-немецких билингвов слов *Тима* вместо *Дима*, *кот* вместо *год*, *трава* вместо *дрова* вызвано тем, что отдельных диалектах немецкого языка дифференциальными признаками пар согласных являются не глухость-звонкость, а глухость-полузвонкость (напряженность) [45. С. 120], и полужвонкие согласные воспринимаются русскими как глухие. Нарушение такого рода следует считать не лексической, а фонетической ошибкой, так как оно вызвано несформированностью фонетического навыка и устранение этой фонетической ошибки приводит к исчезновению ошибки лексической.

Важно отделять лексические ошибки и от грамматических – нарушений правил построения словоформ, словосочетаний и предложений. Вместе с тем встречаются примеры, в которых имеют место и лексические ошибки, и грамматические. Так, в рассказе по картинкам мальчика 9 лет, русско-немецкого билингва, родившегося в Германии, отмечено следующее предложение: *Сидел мальчик ночью дома и смотрел на свою*

лягушку в банке, а *своя* собачка тоже. В нем имеется лексическая ошибка (замена местоимения *его* местоимением *свой*), и грамматическая – употребление местоимения *свой* в именительном падеже, что противоречит грамматической норме русского языка.

Определение типа лексической ошибки (шаг 2) анализа не требует и трудности для исследователя не представляет. Анализ необходим при прохождении шага 3, связанного с установлением вида лексической ошибки. Так, в случае замены одного слова другим необходимо установить характер нарушения: требуемое слово замещается а) словом, близким по значению, но отличающимся по звучанию; б) словом, близким по звучанию, но отличающимся по значению; в) словом, отличающимся и по звучанию, и по значению. Если требуемое слово заменяется словом, близким по значению, то устанавливается его категориальная принадлежность.

Трудность может представлять определение причины лексической ошибки (шаг 4). Авторы психолингвистических и методических работ выделяют около 30 причин ошибок, которые можно распределить по четырем группам. Первая группа объединяет причины, связанные с управлением процессом обучения языку со стороны преподавателя и действующих учебных пособий, вторая включает причины, связанные с уровнем подготовки учащихся и характером их учебной деятельности, третья характеризует результаты обучения (отсутствие языковых знаний, несформированность речевых навыков), четвертая связана с межъязыковой и внутриязыковой интерференцией. Все эти группы причин ошибок взаимосвязаны и взаимообусловлены и, устанавливая причинно-следственные связи между ними, можно проследить иерархию причин речевых ошибок. Причины первой и второй групп вызывают появление причин третьей группы. В условиях действия причин третьей группы, отражающих наличие языковых знаний и степень сформированности речевых навыков, появляются причины четвертой группы (интерференция).

Для анализа лексических ошибок в русской речи билингвов в большей степени значимы интерферентные явления, выявление которых требует, с одной стороны, межъязыковых сопоставлений, с другой – внутриязыкового анализа. В некоторых случаях важны указания и на третью группу причин ошибок.

Шаг 5, связанный с выявлением следствий лексической ошибки, традиционно не учитывается при анализе ошибок. Несмотря на то, что некоторые исследователи указывают различные по своей природе следствия ошибок [26–28, 31], в практике анализа речи билингвов обычно отмечаются только такие следствия лексической ошибки, как нарушение коммуникации, затруднение коммуникации, отсутствие влияния на коммуникацию.

Приведем примеры использования алгоритма анализа лексических ошибок (предложения с нарушениями лексических норм), извлеченные из корпуса транскриптов записей рассказов по картинкам русско-немецких билингвов, собранных Т.В. Лыпкань в г. Бохуме (земля Северный Рейн – Вестфалия) в рамках реализации научного проекта «Русский язык в Германии: межпоколенческие изменения». Информантам предъявлялась книга картинок Мерсера Майера «Лягушка, где ты?» [46], которая уже более 30 лет используется в исследованиях билингвизма, информанты составляли рассказ по картинкам, и затем их рассказы записывались на диктофон.

Пример 1.

*Первые **звери**, которых заметил Бобик, летали по воздуху и жужжали громко* (вместо *животные*). Информант: женщина 40 лет, эмигрировавшая в Германию в 1993 г.

Шаг 1. Идентификация ошибки: лексическая ошибка.

Шаг 2. Тип ошибки: замена требуемого слова другим словом.

Шаг 3. Вид ошибки: замена требуемого слова словом, близким по значению, – гиперонима *животные* гипонимом *звери* (звери – это млекопитающие, они не летают). Возможный вариант *насекомые* не соответствует широкому контексту, где речь идет о разных животных, которых встречали на своем пути мальчик и его собака.

Шаг 4. Причина ошибки: внутриязыковая интерференция, вызванная утратой слова *животные*, которое ранее должно было присутствовать в словаре информанта, эмигрировавшего в возрасте 13 лет.

Шаг 5. Следствие ошибки: нарушение коммуникации.

Пример 2.

*... мальчик тоже **махает** лягушкам* (вместо *машет*). Информант: мальчик 13 лет, родившийся в Германии.

Шаг 1. Идентификация ошибки: лексическая ошибка.

Шаг 2. Тип ошибки: замена требуемого слова другим словом.

Шаг 3. Вид ошибки: замена требуемого слова просторечным словом (вульгаризм).

Шаг 4. Причина ошибки: внутриязыковая интерференция, вызванная влиянием просторечия.

Шаг 5. Следствие ошибки: восприятие коммуниканта как малообразованного человека.

Пример 3.

*И на следующей день там **фамилия** ихняя пришла, ихние дети* (вместо *семья*). Информант: мальчик 12 лет, родившийся в Германии.

Шаг 1. Идентификация ошибки: лексическая ошибка.

Шаг 2. Тип ошибки: замена требуемого слова другим словом.

Шаг 3. Вид ошибки: замена требуемого слова иноязычным словом (варваризм).

Шаг 4. Причина ошибки: межъязыковая интерференция, вызванная влиянием немецкого языка.

Шаг 5. Следствие ошибки: нарушение коммуникации.

Заключение

Построение логически непротиворечивого алгоритма анализа лексических особенностей речи билингвов требует опоры на опыт исследования лексических ошибок, причем наиболее богатый материал содержится в трудах по культуре речи, по методике преподавания русского языка (родного) в советской/российской общеобразовательной школе и по методике преподавания русского языка как иностранного в российских вузах.

В ходе исследования было установлено, что для выделения лексических ошибок в составе речевых оптимален уровневый подход, позволяющий отделить лексические ошибки от фонетических, морфологических и других типов ошибок. Определено, что существующие классификации лексических ошибок в большинстве своем являются избыточными: в их состав часто включаются не только лексические ошибки, но и ошибки, характерные для других уровней (ярусов) системы языка. Кроме того, в них иногда включают факторы, вызывающие ошибки, и следствия ошибок.

Логически корректная классификация включает три типа лексических ошибок: замену слова / пропуск слова / вставку лишнего слова. Некоторые из них, например замена слова, реализуются в виде ряда вариантов. Созданный в ходе исследования алгоритм анализа лексических особенностей речи билингвов включает пять шагов: идентификацию лексической ошибки, определение ее типа, определение ее вида и подвида, определение ее причины, определение ее следствия.

Результаты данного исследования носят универсальный характер: они могут быть востребованы не только в исследованиях билингвизма, но и при анализе лексических особенностей речи монолингвов, а также при анализе речи людей, овладевающих неродным языком.

Список источников

1. **Andrews D.R.** The Russian Color Categories Sinij and Goluboj: An Experimental Analysis of Their Interpretation in the Standard and Emigré Languages // *Journal of Slavic Linguistics*. 1994. Vol. 2, № 1. P. 9–28.
2. **Pavlenko A., Jarvis S., Melnyk S., Sorokina A.** Communicative relevance: Color references in bilingual and trilingual speakers // *Bilingualism: Language and Cognition*. 2017. Vol. 20 (4). P. 853–866.
3. **Brehmer B., Kurbangulova T., Winski M.** Measuring lexical proficiency in Slavic heritage languages: A comparison of different experimental approaches // *Slavic Languages in Psycholinguistics. Chances and Challenges for Empirical and Experimental Research*. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag, 2016. P. 225–256.
4. **Голубева-Монаткина Н.И.** Лексические особенности русской речи потомков русского зарубежья во Франции // *Русистика сегодня*. 1995. № 1. С. 70–92.
5. **Лисовская Уивер Я.Н.** Лексические особенности речи современной русской эмигрантки в США // *Русский язык за рубежом*. 2009. № 5. С. 75–78.

6. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка. М. : ВЛАДОС, 2017. 240 с.
7. *Крысин Л.П.* Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. М. : Наука, 1989. 188 с.
8. *Щерба Л.В.* О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л. : Наука, 1974. С. 24–39.
9. *Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки. М. : Изд-во МГУ, 1970. 88 с.
10. *Бурденюк Г.М., Григорьевский В.М.* Языковая интерференция и методы ее выявления. Кишинев : Штиинца, 1978. 127 с.
11. *Залевская А.А.* Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь : Издательство Тверского гос. ун-та, 1996. 195 с.
12. *Земская Е.А.* (ред.) Язык русского зарубежья: Общие процессы и речевые портреты. Москва ; Вена : Языки славянской культуры: Венский славистический альманах, 2001. 496 с.
13. *Осипова М.А.* Разговорный русский язык иммигрантов в США. Лексика и словообразование // Славянская языковая и этноязыковая системы в контакте с неславянским окружением. М. : Языки славянской культуры, 2002. С. 448–464.
14. *Протасова Е.Ю.* Феннороссы: жизнь и употребление языка. СПб. : Златоуст, 2004. 308 с.
15. *Шовгенин А.Н.* Социолингвистическое пространство русскоязычной диаспоры Германии: на материале русскоязычной прессы ФРГ : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2007. 182 с.
16. *Anstatt T.* Kognitive Strategien Zweisprachiger: Lösungen lexikalischer Probleme im Russischen bilingualer Kinder und Jugendlicher // Die slavischen Sprachen im Licht der kognitiven Linguistik / Slavjanskije jazyki v svete kognitivnoj lingvistiki. Wiesbaden : Harrassowitz Verlag, 2010. S. 217–239.
17. *Jouravlev O., Jared D.* Native language processing is influenced by L2-to-L1 translation ambiguity // Language, Cognition and Neuroscience. 2020. Vol. 35, № 3. P. 310–329.
18. *Панова Н.А.* Культура речи и стилистические ошибки учащихся средней школы в области словаря. Ставрополь : Изд-во Ставропольского гос. пед. ин-та, 1957. 16 с.
19. *Воронин М.Т.* Предупреждение и исправление стилистических ошибок в школе. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. 79 с.
20. *Пленкин Н.А.* Предупреждение стилистических ошибок на уроках русского языка : пособие для учителей. М. ; Л. : Просвещение, 1964. 151 с.
21. *Сулименко Н.Е.* Стилистические ошибки и пути их устранения. М. ; Л. : Просвещение, 1966. 134 с.
22. *Шаповалова Т.А.* Стилистические упражнения на уроках русского языка. М. : Просвещение, 1967. 168 с.
23. *Шахматова М.А., Постнова Т.В.* Классификация лексических ошибок поляков, изучающих русский язык // Вопросы преподавания русского языка иностранцам. Вып. 2. Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1979. С. 87–100.
24. *Фоменко Ю.В.* Типы речевых ошибок. Новосибирск : Изд-во Новосибирского гос. пед. ун-та, 1994. 60 с.
25. *Зиновьева Е.И.* Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного. СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2003. 80 с.
26. *Райская Л.М.* Лекции по русскому языку и культуре речи. Томск : Изд-во Томского политехн. ун-та, 2009. 148 с.
27. *Воронцова Т.А.* Культура речи : учеб. пособие. Ижевск : Изда-во Удмуртского гос. ун-та, 2011. 141 с.
28. *Новикова Л.И., Грибанская Е.Э.* Прививка против лексических ошибок // Образовательные технологии. 2015. № 1. С. 128–146.

29. Булатова Е.О., Никипелова И.Г. Типология стилистических ошибок в современном русском языке // Проблемы науки. 2016. № 11 (12). С. 25–30.
30. Корчагина А.П. Типы речевых ошибок и принципы их классификации // Инновационная наука. 2016. № 5. С. 87–90.
31. Федотова Н.Л., Стамболева (Стамбулиди) З.А. Типичные лексические ошибки в русской речи греческих учащихся (уровень А2) // Научный диалог. 2018. № 12. С. 492–503.
32. Гусев Д.А. Логика. М. : Прометей, 2015. 297 с.
33. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение : пособие для учителей. М. : Просвещение, 1982. 128 с.
34. Балыхина Т.М., Игнатьева О.П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся. М. : Изд-во Российского университета дружбы народов, 2006. 195 с.
35. Рыженко Ю.А. Речевые ошибки в стилистическом аспекте. Краснодар : Изд-во Кубанского ГТУ, 2016. 132 с.
36. Павлов А.И. Типичные языковые ошибки иностранцев (B1-B2) // Филологический аспект. 2018. № 6 (38). С. 16–28.
37. Фоменко Ю.В. Культура речи. Стилистика. Риторика. Новосибирск : Изд-во Новосибирского гос. пед. ун-та, 2008. 182 с.
38. Кошелева С.В., Саляев В.А. Лексические и фразеологические нормы // Русский язык и культура речи : учеб. пособие для высшего профессионального образования / под ред. Б.Г. Бобылева. Орел : Госуниверситет – УНПК, 2014. С. 118–157.
39. Фоминых Л. Ошибка грамматическая или речевая? // Филолог. 2011. Вып. 14. URL: <http://philolog.pspu.ru> (дата обращения: 03.03.2022).
40. Осипчук А.Е. Классификация лексических ошибок в речи иностранных военнослужащих // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013. Т. 15, № 2. С. 214–220.
41. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М. : Высш. шк., 1972. 616 с.
42. Касевич В.Б., Ягунова Е.В. Ударение и фонетическое слово в русском языке // Проблемы социо- и психолингвистики : сб. ст. / отв. ред. Т.И. Ерофеева. Вып. 3. Пермь : Изд-во Пермского гос. ун-та, 2003. С. 19–25.
43. Богородицкий В.А. Ошибки немца в русской речи и русского в немецкой // Научно-педагогический сборник. Вып. IV. Казань : Восточный педагогический институт в Казани, 1928. С. 168–177.
44. Слесарева И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. 3-е изд., испр. М. : URSS, 2010. 176 с.
45. Зиндер Л.Р. Теоретический курс фонетики современного немецкого языка. СПб. : Изд-во СПбГУ, 1997. 184 с.
46. Mayer M. Frog, Where Are You? New York: Penguin Young Readers Group. 1969. 32 p.

References

1. Andrews D.R. (1994) The Russian Color Categories Sinij and Goluboj: An Experimental Analysis of Their Interpretation in the Standard and Emigré Languages // Journal of Slavic Linguistics. Vol. 2 (1). pp. 9–28.
2. Pavlenko A., Jarvis S., Melnyk S., Sorokina A. (2017) Communicative relevance: Color references in bilingual and trilingual speakers // Bilingualism: Language and Cognition. Vol. 20 (4). pp. 853–866.
3. Brehmer B., Kurbangulova T., Winski M. (2016) Measuring lexical proficiency in Slavic heritage languages: A comparison of different experimental approaches // Anstatt T., Clasmeier Ch., Gattnar A. (eds.): Slavic Languages in Psycholinguistics. Chances and Challenges for Empirical and Experimental Research. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. pp. 225–256.

4. Golubeva-Monatkina N.I. (1995) Leksicheskie osobennosti russkoj rechi potomkov russkogo zarubezh'ja vo Francii [Lexical features of the Russian speech of the descendants of the Russian abroad in France] // *Rusistika segodnja*. 1. pp. 70–92.
5. Lisovskaja Uiver Ja.N. (2009) Leksicheskie osobennosti rechi sovremennoj russkoj emigrantki v SShA [Lexical features of the speech of a modern Russian emigrant in the USA] // *Russkij jazyk za rubezhom*. 5. pp. 75–78.
6. Cejtin S.N. (2017) Jazyk i rebenok. Osvoenie rebenkom rodnogo jazyka [Language and child. Mastering the child's native language]. M.: VLADOS. 240 p.
7. Krysin L.P. (1989) Sociolingvisticheskie aspekty izuchenija sovremennogo russkogo jazyka [Sociolinguistic aspects of the study of the modern Russian language]. M.: Nauka. 188 p.
8. Shcherba L.V. (1974) O trojakom aspekte jazykovyh javlenij i ob jeksperimente v jazykoznanii [About the triple aspect of linguistic phenomena and about the experiment in linguistics] // *Jazykovaja sistema i rechevaja dejatel'nost'*. Leningrad.: Nauka. Leningradskoe otdelenie. pp. 24–39.
9. Leontiev A.A. (1970) Nekotorye problemy obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu: psiholingvisticheskie očerki [Some problems of teaching Russian as a foreign language: psycholinguistic essays]. M., Izdatel'stvo MGU. 88 p.
10. Burdenjuk G.M., Grigorevskij V.M. (1978) Jazykovaja interferencija i metody ee vyjavlenija [Language interference and methods for its detection]. Kishinev: Shtiinca. 127 p.
11. Zalevskaja A.A. (1996) Voprosy teorii ovladeniya vtorym jazykom v psiholingvisticheskom aspekte [Questions of the theory of mastering a second language in the psycholinguistic aspect]. Tver': Izdatel'stvo Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. 195 p.
12. Zemskaja E.A. (2001) Jazyk russkogo zarubezh'ja: Obshhie processy i rechevye portrety: Kollektivnaja monografija [Language of the Russian Diaspora: General Processes and Speech Portraits: Collective monograph]. M.; Vena: Jazyki slavjanskoj kul'tury: Venskij slavisticheskij al'manah. 496 p.
13. Osipova M.A. (2002) Razgovornyj russkij jazyk immigrantov v SShA. Leksika i slovoobrazovanie [Spoken Russian language of immigrants in the USA. Vocabulary and word formation] // *Slavjanskaja jazykovaja i etnojazykovaja sistemy v kontakte s neslavjanskim okruženiem*. M.: Jazyki slavjanskoj kul'tury. pp. 448–464.
14. Protasova E.Ju. (2004) Fennorossy: zhizn' i upotreblenie jazyka [Russians in Finland: life and use of the language]. Saint Petersburg: Zlatoust. 308 p.
15. Shovgenin A.N. (2007) Sociolingvisticheskoe prostranstvo russkojazyčnoj diaspory Germanii: na materiale russkojazyčnoj pressy FRG [Sociolinguistic space of the Russian-speaking diaspora in Germany: on the material of the Russian-language press of Germany]. Philology cand. dis. Volgograd. 182 p.
16. Anstatt T. (2010) Kognitive Strategien Zweisprachiger: Lösungen lexikalischer Probleme im Russischen bilingualer Kinder und Jugendlicher. // Anstatt T., Norman, B. (eds.): *Die slavischen Sprachen im Licht der kognitiven Linguistik / Slavjanskije jazyki v svete kognitivnoj lingvistiki*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag. pp. 217–239.
17. Jouravlev O., Jared D. (2020) Native language processing is influenced by L2-to-L1 translation ambiguity // *Language, Cognition and Neuroscience*. Vol. 35 (3). pp. 310–329.
18. Panova N.A. (1957) Kul'tura rechi i stilisticheskie oshibki uchashhihsja srednej shkoly v oblasti slovarja [Culture of speech and stylistic mistakes of secondary school students in the field of vocabulary]. Stavropol': Izdatel'stvo Stavropol'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. 16 p.
19. Voronin M.T. (1963) Preduprezhdenie i ispravlenie stilisticheskikh oshibok v shkole [Prevention and correction of stylistic errors in school]. M.: Izdatel'stvo APN RSFSR. 79 p.
20. Plenkin N.A. (1964) Preduprezhdenie stilisticheskikh oshibok na urokah russkogo jazyka: Posobie dlja uchitelej [Prevention of stylistic errors in Russian language lessons: A guide for teachers]. M.-Leningrad: Prosveshhenie. 151 p.

21. Sulimenko N.E. (1966) Stilisticheskie oshibki i puti ih ustraneniya [Stylistic errors and ways to eliminate them]. M.-Leningrad: Prosveshhenie. 134 p.
22. Shapovalova T.A. (1967) Stilisticheskie uprazhneniya na urokah russkogo jazyka [Stylistic exercises in the lessons of the Russian language]. M.: Prosveshhenie. 168 p.
23. Shahmatova M.A., Postnova T.V. (1979) Klassifikacija leksicheskikh oshibok poljakov, izuchajushhih russkij jazyk [Classification of lexical errors of Poles studying Russian] // Voprosy prepodavaniya russkogo jazyka inostrancam. 2. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta. pp. 87–100.
24. Fomenko Ju.V. (1994) Tipy rechevyh oshibok [Types of speech errors]. Novosibirsk: Izdatel'stvo Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 60 p.
25. Zinov'eva E.I. (2003) Osnovnye problemy opisanija leksiki v aspekte russkogo jazyka kak inostrannogo [The main problems of describing vocabulary in the aspect of Russian as a foreign language]. SPb.: Filologicheskij fakul'tet SPbGU. 80 p.
26. Rajskaia L.M. (2009) Lekcii po russkomu jazyku i kul'ture rechi [Lectures on the Russian language and culture of speech]. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo politehnicheskogo universiteta. 148 p.
27. Vorontsova T.A. (2011) Kul'tura rechi. Uchebnoe posobie [A culture of speech. Textbook]. Izhevsk: Izdatel'stvo Udmurtskogo gosudarstvennogo universiteta. 141 p.
28. Novikova L.I., Gribanskaja E.Je. (2015) Privivka protiv leksicheskikh oshibok [Vaccination against lexical errors] // Obrazovatel'nye tehnologii. 1. pp. 128–146.
29. Bulatova E.O., Nikipelova I.G. (2016) Tipologija stilisticheskikh oshibok v sovremennom russkom jazyke [Typology of stylistic errors in modern Russian] // Problemy nauki. 11 (12). pp. 25–30.
30. Korchagina A.P. (2016) Tipy rechevyh oshibok i principy ih klassifikacii [Types of speech errors and principles of their classification] // Innovacionnaja nauka. 5. pp. 87–90.
31. Fedotova N.L., Stamboleva Z.A. (2018) Tipichnye leksicheskie oshibki v russkoj rechi grecheskikh uchashhihsja (uroven' A2) [Greek students' typical lexical errors in Russian speech (level A2)] // Nauchnyj dialog. 12. pp. 492–503.
32. Gusev D.A. (2015) Logika [Logics]. M.: Prometej. 297 p.
33. Cejlin S. N. (1982) Rechevyje oshibki i ih preduprezhdenie: Posobie dlja uchitelej [Speech errors and their prevention: A guide for teachers]. M.: Prosveshhenie. 128 p.
34. Balyhina T.M., Ignat'eva O.P. (2006) Lingvodidakticheskaja teorija oshibki i puti preodolenija oshibok v rechi inostrannyh uchashhihsja [Lingvodidactic theory of error and ways to overcome errors in the speech of foreign students]. M.: Izdatel'stvo Rossijskogo universiteta družby narodov. 195 p.
35. Ryzhenko Ju.A. (2016) Rechevyje oshibki v stilisticheskom aspekte [Speech errors in the stylistic aspect]. Krasnodar: Izdatel'stvo Kubanskogo GTU. 132 p.
36. Pavlov A.I. (2018) Tipichnye jazykovye oshibki inostrancev (B1-B2) [Typical language mistakes of foreigners (B1-B2)] // Filologicheskij aspekt. 6 (38). pp. 16–28.
37. Fomenko Ju.V. (2008) Kul'tura rechi. Stilistika. Ritorika [A culture of speech. Stylistics. Rhetoric]. Novosibirsk: Izdatel'stvo Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 182 p.
38. Kosheleva S.V., Saljaev V.A. (2014) Leksicheskie i frazeologicheskie normy [Lexical and phraseological norms] // Russkij jazyk i kul'tura rechi: uchebnoe posobie dlja vysshego professional'nogo obrazovaniya / pod red. B.G. Bobyleva. Orel: FGBOU VPO Gosuniversitet – UNPK. pp. 118–157.
39. Fominyh L. (2011) Oshibka grammaticheskaja ili rechevaja? [A grammatical or speech error?] // Filolog. 14. URL <http://philolog.pspu.ru> (Accessed: 03.03.2022).
40. Osipchuk A.E. (2013) Klassifikacija leksicheskikh oshibok v rechi inostrannyh voennosluzhashhih [Classification of lexical errors in the speech of foreign military personnel] // Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Vol. 15 (2). pp. 214–220.

41. Vinogradov V.V. (1972) Russkij jazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove [Russian language. The grammatical doctrine of the word]. M.: Vysshaja shkola. 616 p.
 42. Kasevich V.B., Jagunova E.V. (2003) Udarenie i foneticheskoe slovo v russkom jazyke [Stress and phonetic word in Russian] // Problemy socio- i psiholingvistiki: Sb. st / Otв. red. T.I. Erofeeva. 3. Perm', Izdatel'stvo Permskogo gosudarstvennogo universiteta. pp. 19–25.
 43. Bogorodickij V.A. (1928) Oshibki nemca v russkoj rechi i russkogo v nemeckoj [Mistakes of a German in Russian speech and of a Russian in German] // Nauchno-pedagogicheskij sbornik. Vyp. IV. Kazan': Vostochnyj pedagogicheskij institut v Kazani. pp. 168–177.
 44. Slesareva I.P. (2010) Problemy opisanija i prepodavanija russkoj leksiki [Problems of description and teaching of Russian vocabulary]. 3-e izd., ispr. M.: Izdatel'stvo URSS. 176 p.
 45. Zinder L.R. (1997) Teoreticheskij kurs fonetiki sovremennogo nemeckogo jazyka [Theoretical course of phonetics of the modern German language]. SPb: Izdatel'stvo SPbGU. 184 p.
- Mayer M. (1969) Frog, Where Are You? New York: Penguin Young Readers Group. 32 p.

Информация об авторах:

Московкин Л.В. – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: l.moskovkin@spbu.ru

Коврижкина Д.Г. – кандидат педагогических наук, лаборант-исследователь, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: dasha2509@inbox.ru

Лыпкань Т.В. – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: lypkan@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Moskovkin L.V., Professor, D.Sc. (Education), Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia). E-mail: l.moskovkin@spbu.ru

Kovrizhkina D.G., Ph.D. (Education), Research Laboratory Assistant, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia). E-mail: dasha2509@inbox.ru

Lypkan T.V., Associate Professor, Ph.D. (Philology), Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia). E-mail: lypkan@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 01.12.2023; принята к публикации 28.05.2024

Received 01.12.2023; accepted for publication 28.05.2024

Научная статья
УДК 811.112.2'42:398.91
doi: 10.17223/19996195/66/3

Когнитивные признаки концепта WAHRHEIT в пословицах и поговорках немецкого языка

Татьяна Алексеевна Нагорная¹, Юлия Викторовна Щеголихина²,
Татьяна Юрьевна Айкина³

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

^{2,3} *Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
Томск, Россия*

¹ *stanya@list.ru*

² *julia_tcheg@tpu.ru*

³ *aikina@tpu.ru*

Аннотация. Раскрыто смысловое содержание основных когнитивных признаков концепта WAHRHEIT (ПРАВДА), вербализованного лексемой Wahrheit, в немецкой лингвокультуре посредством выявления и описания наполняющих их логем. Анализ выстроен с опорой на семантико-когнитивный подход, который предполагает переход от содержания значения к содержанию смысла. В фокусе исследования – определение идейного и ценностного наполнения концепта WAHRHEIT на материале паремияльного фонда немецкого языка с помощью источников, находящихся в свободном доступе и содержащих паремии с лексемой Wahrheit.

Обозначены основные когнитивные признаки названного концепта: «Правда как справедливость», «Правда как информация» и «Правда как важнейшая жизненная ценность», которые представлены с различной численной составляющей их паремий. Установлено, что первое место в немецкой лингвокультуре принадлежит когнитивному признаку «Правда как справедливость», в котором лексема Wahrheit выступает синонимом справедливости. Когнитивный признак «Правда как информация» – на втором месте, в нем отражена идея о том, что правда может выступать источником достоверных сведений. Признак «Правда как важнейшая жизненная ценность» понимается в широком смысле, правда в нем является важнейшей духовной ценностью, которая существует не только на Земле, но и в вечности. Анализ когнитивных признаков проводился на уровне языка. Каждая пословица интерпретировалась в широком смысле, что позволило выявить наиболее явные характеристики.

Каждый из выделенных когнитивных признаков представлен разным количеством логем, что позволяет судить о степени значимости каждой логемы в контексте рассмотрения каждого когнитивного признака. Самыми важными логемами когнитивного признака «Правда как справедливость» являются логемы «Сила правды» и «Справедливость – источник бед». Логемы когнитивного признака «Правда как информация» отражают как веру в приход достоверности (логема «Правда будет озвучена»), так и горькую правду о том, что земная правда окружена пороками и горечью. Логемы последнего признака «Правда как важнейшая жизненная ценность» дополняют основную идею о правде, выявленную

и при рассмотрении других признаков, а именно глубокую тоску от того, что правда не принимается обществом в полной мере.

Основные идеи, содержащиеся в логемах немецкоязычных пословиц с лексемой Wahrheit, могут быть применимы и к характеристике немецкоязычного общества, которое и породило рассматриваемый паремийный фонд.

Ключевые слова: концепт, когнитивные признаки, логема, немецкий язык, пословицы, поговорки

Для цитирования: Нагорная Т.А., Щеголихина Ю.В., Айкина Т.Ю. Когнитивные признаки концепта WAHRHEIT в пословицах и поговорках немецкого языка // Язык и культура. 2024. № 66. С. 45–61. doi: 10.17223/19996195/66/3

Original article

doi: 10.17223/19996195/66/3

Cognitive features of the concept WAHRHEIT in German proverbs and sayings

Tatyana A. Nagornaya¹, Julia V. Shchegolikhina², Tatyana Y. Aikina³

¹ National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

^{2,3} National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation

¹ stanya@list.ru

² julia_tcheg@tpu.ru

³ aikina@tpu.ru

Abstract. This study is devoted to identifying and revealing of the semantic content of the main cognitive features belonging to the concept WAHRHEIT (TRUTH), verbalized by the lexeme Wahrheit in the German linguistic culture, by identifying and describing the logemes that fill them. The analysis is based on the semantic-cognitive approach, which involves the transition from the content of meaning to the content of sense. The research focuses on the definition of the ideological and value content of the concept WAHRHEIT on the material of the paremial fund of the German language with the help of sources that are freely available and contain paroemias with the lexeme Wahrheit.

In the course of the study, the authors identify the main cognitive features of the named concept: “Truth as justice”, “Truth as information” and “Truth as the most important life value”, which are presented by groups of proverbs varying in number. It has been established that the first place in the German linguoculture belongs to the cognitive feature “Truth as justice”, in which the lexeme Wahrheit is a synonym for justice. The cognitive attribute “Truth as information” is in the second place, it reflects the idea that truth can be a source of reliable information. The feature “Truth as the most important life value” is understood in a broad sense, the truth here is the most important spiritual value that exists not only on the Earth, but also in eternity. The analysis of cognitive features is carried out at the language level. Each proverb is interpreted in a broad sense, which makes it possible to identify the most obvious characteristics.

Each of the identified cognitive features is represented by a different number of logemes, which allows to judge the degree of significance of each logeme in the context of considering each cognitive feature. The most important logemes of the cognitive feature “Truth as justice” are the logemes “The power of truth” and “Justice is the source of troubles”. The logemes of the cognitive feature “Truth as information” reflect both the belief in the arrival of certainty (the logem “The truth will be voiced”), and the bitter truth that earthly truth is surrounded by vices and bitterness. The logemes of the last feature “Truth as the most important life value” supplement the main idea about truth,

which has been revealed when considering the two other features, namely, a deep longing for the fact that the truth is not fully accepted by society.

The authors of the article are inclined to believe that the main ideas enclosed in the logemes of the German-language proverbs with the lexeme Wahrheit can also be applied to the characteristics of the German-speaking society, which gave rise to the paremic fund under consideration.

Keywords: concept, cognitive signs, logem, German language, proverbs, sayings

For citation: Nagornaya T.A., Shchegolikhina Y.V., Aikina T.Y. Cognitive features of the concept WAHRHEIT in German proverbs and sayings. *Language and Culture*, 2024, 66, pp. 45-61. doi: 10.17223/19996195/66/3

Введение

Изучение концептов как ментальных образований представляет собой задачу многих лингвистических исследований последних десятилетий. Понимание концепта выходит за рамки понимания используемого ранее термина «понятие». Концепт – это содержание понятия и спрессованная история понятия. И если понятие – это мысль о предметах и явлениях, отражающая их общие и существенные признаки, то концепт – это идея, включающая как абстрактные, так и конкретно-ассоциативные и эмоционально-оценочные признаки. «Концепты не только мыслятся, они переживаются» [1].

Объектом исследования выступает языковое сознание носителей немецкого языка, объективированное в пословицах и поговорках, содержащих лексему Wahrheit. Предметом исследования являются лингвокультурологические особенности концепта WAHRHEIT (ПРАВДА) в немецком языке.

Язык в современной лингвистике – это не только средство общения и коммуникации, это своеобразный код нации [2]. Изучение иноязычных концептов позволяет приоткрыть завесу, скрывающую особенности другой культуры и другого этноменталитета, что является немаловажным аспектом в контексте межкультурного взаимодействия.

Концепт ПРАВДА в русском языке по большей части причисляется к дублетному концепту ИСТИНА/ПРАВДА [3. С. 12]. Изучению немецкоязычного концепта WAHRHEIT посвящены работы Е.А. Шедлих [4], О.М. Ладоша и А.И. Хлоповой [5], Л.В. Балакиной [6], М.С. Ермаковой [7].

Основательный труд по изучению немецкоязычного концепта WAHRHEIT принадлежит Е.А. Шедлих. Она рассматривает актуализацию концепта WAHRHEIT в немецкой языковой картине мира, изучает структуру концепта WAHRHEIT на материале текстов немецкой художественной и философской литературы [4]. Обращаясь к методике, разработанной Кемеровской школой, Е.А. Шедлих приходит к выводу о том, что изучаемый концепт «имеет сложную структуру, состоящую из

различных групп когнитивных признаков: мотивирующих, образных, понятийных, категориальных, символических, которые связаны с прототипическими способами описания фрагментов мира и отражают культурные особенности немецкой языковой картины мира». При этом Е.А. Шедлих отмечает, что наиболее частотными понятийными признаками являются признаки «логоса» и «знания» [4. С. 6].

Изучению концепта WAHRHEIT посвящены также работы на материале современных источников. Так, например, О.М. Ладоса и А.И. Хлопова рассматривают корпус текстов социальной сети Twitter с целью комплексного и многостороннего изучения обозначенного концепта в немецкой лингвокультуре.

В контексте изучения концепта WAHRHEIT ценный материал представляет собой статья Л.В. Балакиной, в которой предлагается анализ словарных дефиниций и предпринимается попытка выделить основные признаки концепта WAHRHEIT в немецкой лингвокультуре на материале паремияльного фонда. Автор отмечает, что основное зафиксированное в словарях содержание концепта WAHRHEIT «соотносится с понятием действительности и обозначает соответствие реальному положению вещей». Дополнительные же значения восходят к значению русского слова истина [6. С. 141]. Анализ пословиц и поговорок, репрезентирующих концепт WAHRHEIT в немецком языке, позволяет автору выделить несколько противоречащих друг другу концептуальных признаков. Так, например, правда может «нести неприятности; ее говорят редко; правдой ничего не добьешься», но в то же время «необходимо говорить правду». С одной стороны, «правда/истина часто скрыта от посторонних глаз», однако с другой – «ее сложно скрыть, она обязательно становится известна» и др. [6. С. 144].

М.С. Ермакова на материале художественной литературы изучает концепт WAHRHEIT в его соотношении с концептом GERECHTIGKEIT (СПРАВЕДЛИВОСТЬ) [7]. Возможность пересечения этих концептов указывает на то, что справедливость может выступать одним из когнитивных признаков концепта ПРАВДА.

Опираясь на изучение имеющихся на сегодняшний день работ в рамках обозначенной темы, нами предпринята попытка раскрыть смысловое наполнение концепта WAHRHEIT на материале паремияльного фонда немецкого языка путем привлечения находящихся в свободном доступе источников, содержащих паремии с лексемой Wahrheit. Отметим, что пословицы и поговорки представляют собой уникальный исторический и культурный фонд нации. В.Н. Аникин справедливо подчеркивает, что не всякое «изречение становилось пословицей, только такое, которое согласовывалось с образом жизни и мыслями множества людей, такое изречение могло существовать тысячелетия, переходя из века в

век» [8. С. 6]. Его наблюдения дополняются мыслями других исследователей. Так, например, Р.Р. и Г.Ф. Замалетдиновы отмечают, что «через пословицы происходит своеобразный диалог поколений, мы становимся собеседниками и единомышленниками наших далеких предков, а они – нашими современниками. <...> С помощью пословиц можно проникнуть в образ мыслей другого народа, понять своеобразие его мышления, понять его характер» [9. С. 49].

Методология исследования

Существует множество методов исследования концептов в современном языкознании: концептуальный анализ, историко-сопоставительный анализ, дефиниционная интерпретация, компонентный анализ, стилистическая интерпретация, дистрибутивный анализ, методика контекстного и текстового анализа, когнитивная интерпретация результатов описания семантики языковых средств, верификация полученного когнитивного описания у носителей языка и т.д.

Ученые полагают, что выбор методов исследования концептов обусловлен типом исследуемого концепта (содержательный, структурный), подходом (философский, лингвокогнитивный, лингвокультурологический, психологический) к его изучению, а также материалом исследуемых концептов.

В настоящий момент есть разнообразные подходы к анализу концептов, способы их описания, основанные на использовании различного исследовательского материала. Разделяя точку зрения с Е.В. Палеевой [10], авторы считают, что самыми значимыми являются этапы семантико-когнитивного исследования концептов по З.Д. Поповой и И.А. Стернину [11. С. 160]:

1. Построение номинативного поля концепта.
2. Анализ и описание семантики языковых средств, входящих в номинативное поле концепта.
3. Когнитивная интерпретация результатов описания семантики языковых средств – выявление когнитивных признаков, формирующих исследуемый концепт как ментальную единицу.
4. Верификация полученного когнитивного описания у носителей языка.

По мнению А.А. Рыжкиной, исследование семантики языковых единиц, объективирующих концепты, позволяет получить доступ к содержанию концептов как мыслительных единиц. Метод семантико-когнитивного анализа предполагает, что в процессе лингвокогнитивного исследования от содержания значений мы переходим к содержанию концептов в ходе особого этапа описания – когнитивной интерпретации. Когнитивная интерпретация – это этап семантико-когнитивного анализа,

без которого исследование остается в рамках лингвистической семантики. Семантико-когнитивный подход в лингвокогнитивных исследованиях свидетельствует, что путь исследования «от языка к концепту» является наиболее надежным и анализ языковых средств позволяет наиболее простым и эффективным способом выявить признаки концептов и смоделировать концепт [12].

В данной работе семантико-когнитивный подход используется с целью выявить основные когнитивные признаки концепта WAHRHEIT и составляющие их логемы. Количественный подсчет позволит определить место и значимость каждого выявленного признака и каждой логемы для немецкоязычного этноменталитета.

Вслед за В.С. Масляковым и Т.А. Нагорной, которые, опираясь на труды П.В. Чеснокова, рассмотрели одну из основных сторон концепта ПРАВДА на материале русских, английских и испанских пословиц и поговорок [13], мы также в своем исследовании обращаемся к работам П.В. Чеснокова, который вводит термин «логема» для обозначения обобщающей исходной мысли в языковом сознании человека. Логема (по П.В. Чеснокову) – это логико-семантическая единица обобщенного характера, под которую могут быть подведены отдельные группы паремий. Логема выступает в качестве обобщающей исходной мысли, объединяющей группы конкретных характеристик и оценок отдельных культурно значимых смыслов, выявляемых в паремиологическом фонде [14. С. 284]. В настоящей работе предпринимается попытка выделения основных когнитивных признаков концепта WAHRHEIT (ПРАВДА), вербализованного лексемой Wahrheit в немецкой лингвокультуре, а также определение смысловых логем признака «Правда как справедливость», «Правда как информация» и «Правда как важнейшая жизненная ценность».

Данное исследование проведено на основе паремиологического фонда немецкого языка по материалам четырех словарей [15–18] и трех источников, содержащихся в свободном доступе сети Интернет [19–21]. Для более точного понимания немецких пословиц нами применялся дословный перевод.

Исследование и результаты

В ходе семантико-когнитивного анализа концепта WAHRHEIT найдено 105 немецких пословиц и поговорок с лексемой Wahrheit, на основе которых авторы условно определяют три когнитивных признака (табл. 1).

Аналогичные когнитивные признаки выявлены В.С. Масляковым и Т.А. Нагорной применительно к пословицам и поговоркам на испанском, английском и русском языках [13. С. 78]. Схожесть признаков обусловлена как активным взаимодействием представителей немецкой, английской, испанской и русских культур, так и принадлежностью их к кри-

стианской религии, предлагающей общие духовные ценности. Когнитивный признак «Правда как справедливость» отражает идею о том, что правда в некоторых контекстах может выступать синонимом справедливости. Русские слова «правда» и «справедливость» являются однокоренными. Немецкие же слова Wahrheit и Gerechtigkeit «пересекаются в лексеме richtig, способной выступать в виде средства лексико-семантической представленности обоих концептов», отмечает М.С. Ермакова, рассматривающая Wahrheit и Gerechtigkeit как самостоятельные концепты [7. С. 8].

Таблица 1

Когнитивные признаки концепта WAHRHEIT в немецком языке

Когнитивный признак	Правда как справедливость	Правда как информация	Правда как важнейшая жизненная ценность
Количество паремий	57	32	16

Когнитивный признак «Правда как информация» представляет правду в качестве достоверной информации, передаваемой одним человеком другому. Достоверность понимается при этом как антоним ложности. Признак «Правда как важнейшая жизненная ценность» трактуется в широком смысле, подразумевая ориентир не только слов, произносимых человеком, но и всей его жизни на путь истины. Если в первых двух признаках правда в основном отражает собой результат действий человека, то в этом признаке истина понимается как нечто, существующее само по себе, помимо воли человека.

Некоторые пословицы не поддаются однозначной интерпретации, которую главным образом определяет контекст. Намерение человека, употребляющего ту или иную пословицу, является ключевым фактором при анализе когнитивных признаков концептов на уровне речи. Авторы предпринимают попытку провести анализ когнитивных признаков на уровне языка, интерпретируя в широком смысле каждую пословицу и выявляя ее наиболее явные характеристики.

Рассмотрим подробнее первый когнитивный признак «Правда как справедливость». Логемы, наиболее характерные для этого признака, представлены в табл. 2.

Таблица 2

Логемы когнитивного признака «Правда как справедливость»

Название логемы	Количество пословиц
Сила правды	10
Справедливость – источник бед	9
У справедливости свое место и время	7
Предпочтение иного пути	7
Достоинства справедливости	6
В мире обходится и без справедливости	6
Вера в приход правды/справедливости	5
Справедливость – жертва людского зла	5
Неудобство правды	2

В пословицах логемы «Сила правды» речь идет о том, что правда сильна и неодолима: *Die Wahrheit brennt nicht im Feuer und versinkt nicht im Wasser* / Правда в (на) огне не горит и в воде не тонет [16]; *Die Stimme der Wahrheit ist so gellend wie Pfauenstimme* / Голос правды пронзительнее голоса павлина [20]; *Die Wahrheit währet am längsten* / Правда живет дольше всех [20]; *Die Wahrheit behält den Sieg* / Правда одержит победу [21].

Часть пословиц этой логемы отражает мысль о том, что правда должна быть сильной, потому что вынуждена терпеть постоянные нападения: *Die Wahrheit kann gedrückt, aber nicht unterdrückt werden* / Правду можно давить, но нельзя подавить [20]; *Wahrheit wird wohl gedrückt, aber nicht erstickt* / Правда прижата, но не задущена [21]; *Der Neidhart mag die Wahrheit anfechten, aber nimmermehr obsiegen* / Завистники могут опровергать истину, но они никогда не выиграют спор [20]; *Die Wahrheit muss einen harten Schädel haben, denn wie oft wird sie auf den Kopf gestellt* / У правды должен быть крепкий череп, ибо как часто ее ставят на голову (т.е. переворачивают с ног на голову) [20]; *Die Wahrheit bricht sich Bahn trotz aller Hindernisse* / Правда прорывается несмотря на все преграды [16]; *Die Wahrheit leidet wohl Not, aber nie den Tod* / Правда терпит трудности, но никогда смерть [7]. Пословица *Zum Begräbnis der Wahrheit gehören viel Schaufeln* / Чтобы скрыть правду, приходится много копать [21] говорит о том, что от человека требуются невероятные и часто напрасные усилия, чтобы скрыть правду. Правда способна выстоять в борьбе с человеческими устремлениями, направленными против нее.

«Справедливость – источник бед» – вторая по количеству выделенных пословиц логема. К ней относятся поговорки, в которых говорится о том, что правда – источник ненависти: *Wahrheit bringt Hass* / Правда порождает ненависть [16]; *Die Wahrheit ist die Mutter des Hasses* / Истина – мать ненависти [20]; *Willfährigkeit macht Freunde, Wahrheit schafft Hass* / Уступчивость делает друзей, правда порождает ненависть [18]; *Offenheit (Wahrheit) erzeugt (bereitet) Hass* / Открытость (правда) порождает (готовит) ненависть [21]. Кроме того, к этой логеме относятся пословицы, в которых человек, избравший праведный путь, вынужден страдать: *Die Wahrheitsliebende wird aus der Stadt gejagt* / Правдолюбец изгнан из города [20]; *Die Wahrheit ist der Welt leid* / Правда – страдание мира [21]; *Wahrheit tu der Zunge weh* / Правда ранит язык [21]; *Wer die Wahrheit geigt, dem schlägt man den Fidelbogen um den Kopf* / Тот, кто играет с правдой, получает смычком по голове [21]; *Den Bauern soll man die Wahrheit durch ein Wildgarn sichten* / У крестьян правда отсеивается благодаря бечевке [20].

В обозначенной нами третьей логеме «У справедливости свое место и время» речь идет о том, что правда проявляет себя в определенное время при определенных условиях: *Zeit gebiert Wahrheit* / Время порождает истину [21]; *Wahrheit ist der Zeit Tochter* / Истина – дочь времени [21];

Die Wahrheit liegt in der Mitte / Истина посередине [20]; *Die Wahrheit ist der Zeit Rater (Ratgeber) / Правда – советник времени* [21]; *Die Zeit bringt die Wahrheit an das Licht und verschlingt die Lüge / Время выводит правду на свет и поглощает ложь* [21]. Пословицы *Unzeitige Wahrheit ist einer Lüge gleich / Несвоевременная правда равна лжи* [21] и *Eine unzeitige Wahrheit gilt so viel als eine Lüge / Несвоевременная правда приравнивается ко лжи* [21] оправдывают решение самой правды о своевременном проявлении себя. В этих пословицах говорится о том, что в настоящем моменте люди не готовы принимать правду.

В логеме «Предпочтение иного пути», которая численно совпадает с предыдущей логемой, оправдывается выбор человека в пользу лжи: *Die Wahrheit ist feindselig Ding / Правда – вещь враждебная* [21]; *In die Angel der Wahrheit beißen nur kleine Karpfen. Mit dem Netz der Lüge fischt man große Lachse / На крючок правды клюет только мелкий карась. Сетью лжи ловят крупного лосося* [20]; *Mit Lügen und Intrigen erlangt man mehr als mit Wahrheit und Recht / Ложью и интригами добьешься больше, чем правдой и правом* [21]; *Oftmals wiegt eine Unze Gold mehr als ein Pfund Wahrheit / Часто унция золота весит больше, чем фунт правды* [21]. В следующих паремиях правда предстает жалкой и беспомощной, с ней не добьешься успеха в обществе, а беды, которые несет с собой ложь, не сразу очевидны: *Wäre Lügen so schwer wie Steine tragen, Würde mancher lieber die Wahrheit sagen / Если бы ложь была так же тяжела, как камни, некоторые предпочли бы сказать правду* [21]. А вот преимущества других ценностей налицо: *Selig sind die Reichen, Recht und Wahrheit muss ihnen weichen / Блаженны богатые, право и правда пред ними смягчаются* [21]. К тому же есть пословица, в которой ложь выступает явной альтернативой правды: *Lügen wird eine Wahrheit so man sie für wahr glaubt / Ложь становится правдой, поскольку ее считают правдой* [21].

Представляется возможным выделить седьмую логему «Достоинства справедливости». Сюда мы отнесем паремии, в которых персонифицированная правда обладает высоким достоинством: *Wahrheit kriecht in keine Mauselöcher / Правда в мышьиные норы не лезет* [21]; *Recht ist Wahrheit, Wahrheit ist Recht / Право – это правда, правда – это право* [21]; *Der Wahrheit die Ehre geben / Воздать должное истине* [15]; *Die Wahrheit hat nur eine Farbe, die Lüge mancherlei / У правды только один цвет, у лжи много* [21]; а в пословицах *Wahrheit baut mehr als tausend Arbeiter / Правда строит больше, чем тысяча рабочих* [21] и *Mit der Wahrheit kommt man am weitesten / Правда заведет вас дальше всего* [21] подчеркиваются преимущества человека, избравшего праведный путь.

Обозначим следующую логему рассматриваемого нами когнитивного признака как «В мире обходится и без справедливости». В пословице *Seil, womit man die Wahrheit aus dem Brunnen zieht, ist schon lange*

zerbrochen / Веревка, которая вытаскивает правду из колодца, давно порвалась [20] об этом говорится прямо. В некоторых пословицах отмечается непопулярность правды в нашем мире: *Wahrheit ist ein selten Kraut, noch seltner, wer sie wohl verdaut* / Истина – редкая трава, еще реже тот, кто хорошо ее переваривает [21]; *Wahrheit ist ein selten Wildbret* / Правда – редкая оленина [21]; *Die Wahrheit ist gar nicht so schwer zu finden. Schwer ist es nur, einen Menschen zu finden, der sie sucht* / Истину не так сложно найти. Просто трудно найти кого-то, кто ищет ее [20]; *Es mit der Wahrheit nicht so genau nehmen* / Не слишком придерживаться истины [15]. Неверие в силу правды заставляет человека ее приукрашивать: *Wer die Wahrheit auf großer Herren Tisch bringen will, muß viel süße Brühen daran machen* / Если хочешь донести правду до большого стола, надо сварить на ней много сладкого бульона [21].

Еще одна значимая логема рассматриваемого нами когнитивного признака – «Вера в приход правды/справедливости»: *Wahrheit kommt doch an den Tag*. – Правда все же выйдет на свет. *Syn. Wahrheit will an den Tag* – Истина хочет выйти на свет [18]; *Wahrheit lässt sich nicht verbergen* / Правда не позволяет себя прятать [18]; *Hinter der Wahrheit kommen* / ходить за правдой (разузнуть правду, добиться истины) [15]; *Lüge vergeht, Wahrheit besteht* / Все минется, одна правда остается [19]. В этой логеме говорится о том, что вера в правду превыше всего, поскольку она придает правде силу и не допускает отказа от нее. Пословица *Öl und Wahrheit schwimmen allzeit oben* / Масло и правда всегда плывут на поверхности [21] говорит о том, что правда неизменно существует.

В логеме «Справедливость – жертва людского зла» образ правды персонифицирован. Правда выставляется жалкой и беспомощной: *Wahrheit ist immer obdachlos* / Истина всегда бездомна [20]; *Die Wahrheit hat ein schönes Gesicht, aber zerrissene Kleider* / У правды красивое лицо, но рваная одежда [20]; *Die Wahrheit hat Tinte im Gesicht* / У правды лицо в чернилах [21]; *Wahrheit muß ins Hundeloch* / Истина должна пойти в собачью нору [21]; *Wahrheit findet keine Herberge* / Истина не находит убежища [21].

В завершении описания когнитивного признака «Правда как справедливость» выделим еще одну логему и обозначим ее как «Неудобство правды». Сюда отнесем следующие паремии: *Wahrheit ist gut, aber Glück ist besser* / Правда хорошо, а счастье лучше [16]; *Wenn es um eigene Wohl geht, kann man auf die Wahrheit verzichten* / Когда дело касается собственного благополучия, можно обойтись без правды [16]. В пословицах этой логемы речь идет о том, что иногда человек находит повод отказаться от правды, предпочитая другие ценности. Здесь отмечается, что человек не борется с правдой, а просто отказывается от нее.

Далее рассмотрим второй когнитивный признак «Правда как информация». Логемы, наиболее характерные для этого признака, представлены в табл. 3.

Таблица 3

Логемы когнитивного признака «Правда как информация»

Название логемы	Количество пословиц
Правда будет озвучена	9
Правда немногословна	8
Правду говорят не все	5
Частичная правда	5
Правда окружена пороками и горечью	5

Первая логема «Правда будет озвучена» отражает идею ожидания человеком правдивой информации: *Die Wahrheit nimmt kein Blatt vor den Mund* / Правда не прикладывает лист ко рту (т.е. правда не жалеет слов) [21]; *Die Wahrheit nimmt kein Blatt vors Maul* / Правда не прикладывает лист к пасти (т.е. правда не жалеет слов) [21]; *Bei der Wahrheit bleiben* / Говорить правду, придерживаться истины [15]; *j-m unverblümt (ungeschminkt) die Wahrheit sagen* + сказать всю правду без прикрас кому-л. [15]; *j-m gründlich die Wahrheit geigen* / высказать всю правду в глаза, высказаться начистоту, правду-матку резать [15]; *Die Wahrheit ohne Schminke* / Правда без прикрас [15]. Вера в правду и ее целительную силу кроется и в пословице *Höflichkeit und Wahrheit schicken sich, wie Pillen und Vergoldung* / Вежливость и правда приходят сами собой, как пилюли и позолота [20]. Пословица *In Scherz und Spiel spricht man oft die Wahrheit* / Правду часто говорят в шутках и играх [21] подчеркивает непредсказуемость появления правды. Пословица *Durch zweier Zeugen Mund wird allerwärts die Wahrheit kund* / Через уста двух свидетелей истина становится известна повсюду [21] подсказывает способ выявления правды: опрос двух свидетелей.

В следующей логеме обозначенного признака «Правда немногословна» речь идет о том, что правда изречается коротко и интерпретируется однозначно: *Wahrheit sagt den Text ohne Glossen* / Правду говорит текст без толкований [20]; *Wahrheit ist rund und kurz* / Правда не многословна [21]; *Die Wahrheit bedarf keiner Renk, sie sagt den Text ohne Glossen* / Истина не нуждается в растягивании, она изрекает текст без толкований [18]. В некоторых пословицах отмечается, что ложь ставится в противовес немногословной правде: *Die Wahrheit bedarf nicht viel Worte, die Lüge kann nie genug haben* / Правде не нужно много слов, лжи никогда не бывает достаточно [21]; *Wahrheit gibt kurzen Bescheid, Lüge macht viel Redens* / Правда дает быстрое уведомление, ложь заставляя много говорить [20]; *Selten ist die Keuschheit in dem Überfluss, Demut im Reichtum und die Wahrheit in vielen Worten anzutreffen* / Редко целомудрие встречается

в изобилии, смирение – в богатстве, а истина – во многих словах [21]; *Lügen bedarf viel Plauderns, Wahrheit ist bald gesagt* / Ложь требует много болтовни, правду говорят быстро [21]. *Zanken und Disputieren, tut die Wahrheit verlieren* / Ссоры и споры теряют правду [21]. Эти пословицы предупреждают нас о том, что правду стоит воспринимать безоговорочно, ей излишни комментарии и толкования. Если таковые все же имеются, то правда начинает обрастать ложью и в конечном итоге теряется.

Среди значимых логем когнитивного признака «Правда как информация» отметим логему «Правду говорят не все». В пословицах этой логемы речь идет о том, что правду говорят дети, глупцы и пьяные: *Kindermund tut Wahrheit kund* / Детские рты говорят правду [21]; *Betrunkene und Kinder sagen die Wahrheit* / Пьяные и дети говорят правду [21]; *Wein sagt die Wahrheit* / Вино говорит правду [21]; ***Kinder und Narren sagen die Wahrheit*** / Глупый да малый всегда говорят правду [19].

Пословица *Die Lüge bedarf gelehrter, die Wahrheit einfältiger Leute* / Ложь нуждается в ученых людях, правде нужны простые люди [21] подчеркивает искренность и правдивость простых людей. Ученые люди способны украсить правду излишними толкованиями, уводящими от истины, в то время как простые люди видят истину без прикрас.

В четвертой логеме «Частичная правда» отражена мысль о том, что человеку свойственно говорить только часть правды: *Die Wahrheit geht nach Parteken* / Правда идет кусочками [21]; *Die Frauen sagen immer die Wahrheit, aber niemals die ganze* / Женщины всегда говорят правду, но никогда всю [20]. Пословица *Man darf sich nur erlauben, anderen Menschen die Wahrheit zu sagen, wenn man sie in gleichem Maße selber vertragen kann* / Вы можете позволить себе говорить правду другим людям только в том случае, если сами сможете терпеть ее в той же мере [20] поясняет, что человеку по разным причинам неудобно владеть всей правдой. В пословице *Die unverhohlene Wahrheit ist nicht angenehm zu hören* / Голую правду слышать не приятно [16] речь идет о том, что правда нуждается в прикрасах для того, чтобы быть принятой человеком. Иногда человекоугоднические прикрасы могут настолько завуалировать правду, что от нее остается только малая крупица. Эта крупица помогает ложным доводам обрести правдивый вид. В пословице *Am meisten Erfolg hat die Verleumdung, wenn ein Körnchen Wahrheit darin enthalten ist* / Клевета наиболее эффективна, когда в ней есть крупица правды [20] поднимается важный вопрос человеческих взаимоотношений: является ли ложь правдой, если в ней есть частичка правды, или же ложь остается ложью, несмотря на наличие правдивого зерна в ней?

В последней выделенной нами логеме «Правда окружена пороками и горечью» размышляется о том, что спутниками правды являются ложь: *Sag eine Lüge, so hörst du die Wahrheit* / Соври, и ты услышишь правду [20]; гнев: *Zorn lässt die Wahrheit nicht sagen* / Гнев не позволяет

говорить правду [21]; горечь: *Die Wahrheit ist bitter und der sie sagt, dem gibt man des Bitteren die Fülle* / Правда горька, и тому, кто говорит ее, дается полнота горечи [21]; *Besser Undank mit Wahrheit als Dank mit Lüge* / Лучшие неблагодарность, чем благодарность ложью [21]. Пословица *Rede nicht wider die Wahrheit* / Не говорите против правды [20] отмечает то, что, несмотря на очевидный соблазн, крайне не рекомендуется утаивать или приукрашивать правду.

Перейдем к рассмотрению третьего когнитивного признака: «Правда как важнейшая жизненная ценность». Логемы, наиболее характерные для этого признака, представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Логемы когнитивного признака
«Правда как важнейшая жизненная ценность»**

Название логемы	Количество пословиц
Вечная правда	6
Правду не принимают в полной мере	10

К логеме «Вечная правда» отнесем следующие пословицы: *Die Wahrheit geht über alles* / Правда превышает всего [19]; *Wahrheit bleibt in Ewigkeit* / Правда остается в вечности [21]; *Die Wahrheit ist unendlichste aufs Erde* / Истина – самое бесконечное на Земле [21]; *Am Ende findet man die Wahrheit* / В конце концов вы найдете правду [21]; *Die Wahrheit geht nicht mit der Sonne unter* / Правда не заходит вместе с солнцем [21]; *Zuletzt siegt Wahrheit, Tugend und Mut* / В конечном итоге правда, добродетель и мужество побеждают [21].

Пословицы этой логемы несколько перекликаются с пословицами логем «Сила правды» и «Вера в приход правды/справедливости» когнитивного признака «Правда как справедливость», однако если в пословицах первого признака речь идет о силе правды на Земле, то в пословицах третьего признака сила правды выходит за рамки земного и переходит в вечность.

Запредельная правда на Земле не осознается в должном объеме, отсюда выделяется вторая логема «Правду не принимают в полной мере». В пословицах этой логемы прослеживается тоска о том, что правда – редкий гость на Земле: *Die Menschen werden es stets vorziehen, die Wahrheit zu loben, statt sie zu lieben* / Люди всегда будут охотнее хвалить истину, вместо того, чтобы любить ее [20]; *Die Wahrheit ist gar nicht so schwer zu finden. Schwer ist es nur, einen Menschen zu finden, der sie sucht* / Истину не так сложно найти. Просто трудно найти человека, который ее ищет [19]; *Die Wahrheit ist ein Kleinod, darum will sie mancher nicht alle Tage zur Schau tragen* / Истина – это сокровище, поэтому некоторые не хотят выставлять ее напоказ каждый день [21];

*Die Wahrheit stinkt den Narren an wie ein Schwefellicht / Правда глупцам противна как сера [21]; Die Wahrheit ist wie eine Glocke, welche andere in die Kirche läutet, und geht selber nicht darein / Истина подобна колоколу, который других зовет в церковь, а сам не звонит [21]; Wahrheit ist ein Tuch zum Kleiden, zwar das allerbeste, aber nicht auf alle Tage, nur auf hohe Feste / Истина – ткань для одежды, хоть и самая лучшая, но не на каждый день, только на большие праздники [20]. Пословица *Treu ist klein, Hoffart gemein, Wahrheit gefangen, Gerechtigkeit vergangen* / Верность мала, гордыня скупа, истина в плену, праведность ушла [21] говорит о том, что по причине людского неприятия правда уходит.*

Некоторые пословицы этой логемы предупреждают нас о том, что за нежелание принимать правду человек понесет ответственность: *Es geht nicht gut, die Wahrheit auszuschlagen / Нехорошо отказываться от правды [20]; Einst hebt die Reue ihre Stimme und spricht: warum, ach, hörten wir die Wahrheit nicht / Однажды раскаяние возвысит свой голос и скажет: «Почему же, увы, мы не услышали правды» [20]. И в связи с этим, предлагается призыв: *Ist dir die Wahrheit zu hoch, so trage sie doch* / Если правда для тебя слишком высока, все равно носи ее [21].*

Заключение

Проведенное исследование позволяет заключить, что немецкоязычный концепт WAHRHEIT дает возможность себя с позиций семантико-когнитивного подхода, раскрывающего идейное и ценностное наполнение концептов. В ходе анализа устанавливается, что данный концепт преимущественно содержит в себе такие когнитивные признаки, как «Правда как справедливость», «Правда как информация» и «Правда как важнейшая жизненная ценность».

Каждый когнитивный признак наполняется логемами, несущими общую ключевую исходную мысль. Наиболее ярко выраженным когнитивным признаком является признак «Правда как справедливость». Он представлен 57 пословицами, которые можно классифицировать согласно наполняющим их логемам. Наиболее репрезентативной логемой является «Сила правды». Несколько уступает ей в частотности логема «Справедливость – источник бед»: именно беды и горести вынуждают как саму правду, так и человека, избравшего праведный путь, быть сильными. Остальные логемы раскрывают отношение немецкоязычных народов к правде как справедливости. Справедливость для них, обладая многочисленными достоинствами, остается дитем времени, как правило, не настоящего, а будущего. В настоящем же моменте кто-то предпочитает обходиться и без справедливости, имея на то доводы рассудка: правда часто неудобна, она является источником бед. Однако есть те, кто свято верит в приход справедливости на Землю.

Когнитивный признак «Правда как информация» представлен 32 пословицами. Это говорит о том, что для немецкоговорящих народов правда соотносится не только со справедливостью, но и с достоверностью. Но, как и в случае с пословицами первого когнитивного признака, правдивая информация непременно сталкивается с препятствиями, из-за которых она не может открыто озвучиваться. Пороки и чувство горечи сопровождают и справедливость, и информацию. Однако вера в то, что правда выстоит и немногословно зазвучит, преобладает в немецкоязычном обществе над пороками, скрывающими правду, согласно свидетельству численных показателей.

Завершает описание концепта WAHRHEIT когнитивный признак «Правда как важнейшая жизненная ценность». Относящиеся к нему 16 пословиц вторят основной мысли, сопровождающей правду и в других признаках, а именно глубокая тоска от того, что правда, понимаемая как справедливость, информация или жизненный ориентир, не принимается обществом в полной мере. Вера в правду за порогом жизни в настоящем моменте оборачивается тоской от ее отсутствия здесь и сейчас.

Расширение выборки пословиц позволит в перспективе углубить исследование и получить расширенные выводы. Кроме того, интерес представляет сопоставление немецкоязычных пословиц с лексемой Wahrheit с пословицами о правде в других языках, что также может составлять перспективу исследования.

Список источников

1. **Степанов Ю.С.** Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.
2. **Язык** как культурный код нации / отв. ред. А.В. Зеленщиков, Е.Г. Хомякова. СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2014. 264 с.
3. **Антология** концептов. Т. 1 / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Волгоград : Парадигма, 2005. 352 с.
4. **Шедлих Е.А.** Актуализация концепта WAHRHEIT в немецкой языковой картине мира : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2012. 23 с.
5. **Ладоша О.М., Хлопова А.И.** Модель базисного концепта Wahrheit в немецкой лингвокультуре // Вестник Адыгейского государственного университета. 2021. Вып. 1 (272). С. 67–78.
6. **Балакина Л.В.** Концепт Wahrheit в немецкой лингвокультуре (опыт анализа словарных дефиниций и паремий) // Гуманитарный научный вестник. 2021. № 8. С. 140–145. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2021/08/Baldkina.pdf>
7. **Ермакова М.С.** Пересечение концепта DIE WAHRHEIT (ИСТИНА) с концептом DIE GERECHTIGKEIT (СПРАВЕДЛИВОСТЬ) на материале немецкой художественной литературы : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2021. 21 с.
8. **Аникин В.Н.** Искусство слова в пословицах и поговорках. Словарь русских пословиц и поговорок. М. : Рус. яз., 2002. 535 с.
9. **Замалетдинов Р.Р., Замалетдинова Г.Ф.** Язык – культурный код нации и ключ к культуре всего человечества // Филология и культура. 2012. № 2 (28). С. 49–53.
10. **Палеева Е.В.** Концептуальный анализ как метод лингвистических исследований // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2010. Вып. 2 (8).

11. **Попова З.Д., Стернин И.А.** Когнитивная лингвистика. М. : АСТ : Восток – Запад, 2007. 314 с.
12. **Рыжкина А.А.** О методах анализа концепта // Вестник ОГУ. 2014. № 11 (172). С. 117–120.
13. **Масляков В.С., Нагорная Т.А.** Тоска по правде как одна из смысловых сторон концепта ПРАВДА, вербализованного лексемами правда, truth и verdad (на материале русских, английских и испанских пословиц и поговорок) // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2021. Т. 21, № 3. С. 76–86. doi: 10.37482/2687-1505-V111
14. **Чесноков П.В.** Основные единицы языка и мышления. Ростов н/Д : Ростовское кн. изд-во, 1966. 288 с.
15. **Немецко-русский** фразеологический словарь. 15 000 фразеологических единиц / сост. Л.Э. Бинович ; под ред. С.И. Константиновой. М. : Аквариум, 1995. 776 с.
16. **Цвиллинг М.Я.** Русско-немецкий словарь пословиц и поговорок. Свыше 700 единиц. М. : Рус. яз., 1984. 216 с.
17. **Duden.** Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Mehr als 10 000 feste Wendungen, Redensarten und Sprichwörter. Bd. 11.
18. **Sprichwörter.** Sprichwörtliche Redensarten. Deutsch-russisch-englisches Wörterbuch. Немецко-русско-английский словарь пословиц и поговорок. Dimitrij Jeresko. Д.А. Ереско. 140 с.
19. URL: <http://novoe.de/sprichwort> (дата обращения: 21.01.2023).
20. URL: <https://www.wissenswertes.at/sprichwort-wahrheit> (дата обращения: 21.01.2023).
21. URL: <https://www.deutsche-sprichwoerter.de/kategorien-deutscher-sprichwoerter/Wahrheit.html> (дата обращения: 21.01.2023).

References

1. Stepanov Yu.S. (1997) Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya [Constants. Dictionary of Russian culture. Research experience]. M.: Shkola 'Yazyki russkoj kul'tury'. 824 p.
2. Yazyk kak kul'turnyj kod nacii [Language as a cultural code of a nation] (2014) / Otv. red. A.V. Zelenshchikov, E.G. Homyakova. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta. 264 p.
3. Antologiya konceptov: Vol. 1 (2005) [Anthology of concepts] / pod red. V.I. Karasika i I.A. Sternina. Volgograd: Paradigma. 352 p.
4. Shedlih E.A. (2012) Aktualizaciya koncepta WAHRHEIT v nemeckoj yazykovoj kartine mira [Updating the concept of WAHRHEIT in the German language picture of the world]. Abstract of Philology cand. dis. Barnaul. 23 p.
5. Ladosha O.M., Hlopova A.I. (2021) Model' bazisnogo koncepta Wahrheit v nemeckoj lingvokul'ture [Model of the basic concept Wahrheit in German linguistic culture] // Ezhekvartal'nyj recenziruemyj, referiruemyj nauchnyj zhurnal 'Vestnik AGU'. 1 (272). pp. 67–78.
6. Balakina L.V. (2021) Koncept Wahrheit v nemeckoj lingvokul'ture (opyt analiza slovarnyh definicij i paremij) [The concept of Wahrheit in German linguistic culture (experience of analyzing dictionary definitions and paremias)] // Gumanitarnyj nauchnyj vestnik. 8. pp. 140–145. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2021/08/Baldkina.pdf>
7. Ermakova M.S. (2021) Peresechenie koncepta DIE WAHRHEIT (ISTINA) s konceptom DIE GERECHTIGKEIT (SPRAVEDLIVOST') na materiale nemeckoj hudozhestvennoj literatury [The intersection of the concept DIE WAHRHEIT (TRUTH) with the concept DIE GERECHTIGKEIT (JUSTICE) on the material of German fiction]. Abstract of Philology cand. dis. M. 21 p.
8. Anikin V.N. (2002) Iskusstvo slova v poslovicah i pogovorkah. Slovar' russkih poslovic i pogovороk [The art of words in proverbs and sayings. Dictionary of Russian proverbs and sayings]. M.: Rus. yaz. 535 p.
9. Zamaletdinov R.R., Zamaletdinova G.F. (2012) Yazyk – kul'turnyj kod nacii i klyuch k kul'ture vsego chelovechestva [Language is the cultural code of a nation and the key to the culture of all humanity] // Vestnik TGGPU. 2. pp. 49–53.

10. Paleeva E.V. (2010) Konceptual'nyj analiz kak metod lingvистических исследований [Conceptual analysis as a method of linguistic research] // Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2 (8). Kursk. pp 1–5.
11. Popova Z.D., Sternin I.A. (2007) Kognitivnaya lingvistika [Cognitive linguistics]. M.: AST: Vostok – Zapad. 314 p.
12. Ryzhkina A.A. (2014) O metodah analiza koncepta [On methods of concept analysis] / Vestnik OGU 11 (172), Orenburg. pp. 117–120.
13. Maslyakov V.S., Nagornaya T.A. (2021) Toska po pravde kak odna iz smyslovyyh storon koncepta PRAVDA, verbalizovannogo leksemami pravda, truth i verdad (na materiale russkikh, anglijskikh i ispanskikh poslovic i pogovorok) [Longing for truth as one of the semantic aspects of the concept TRUTH, verbalized by the lexemes 'pravda', truth and 'verdad' (based on Russian, English and Spanish proverbs and sayings)] // Vestn. Sev. (Arktich.) feder. un-ta. Ser.: Gumanit. i soc. nauki. Vol. 21 (3). pp. 76–86. DOI: 10.37482/2687-1505-V111.
14. Chesnokov P.V. (1966) Osnovnye edinicy yazyka i myshleniya [Basic units of language and thinking]. Rostov n/D. : Rostov. kn. izd-vo. 288 p.
15. Nemecko-russkij frazeologicheskij slovar'. 15000 frazeologicheskikh edinic (1995) [German-Russian phraseological dictionary. 15,000 phraseological units] / sostavitel' L.E. Binovich; pod redakciej S.I. Konstantinovej. M.: Akvarium. 776 p. ISBN 5-85684-49-6 : 30 000 ekz.
16. Cvilling M.Ya. (1984) Russko-nemeckij slovar' poslovic i pogovorok. Svyshe 700 edinic [Russian-German dictionary of proverbs and sayings. Over 700 units]. M.: Russkij yazyk. 216 p.
17. Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Mehr als 10 000 feste Wendungen, Redensarten und Sprichwörter. Band 11.
18. Sprichwörter. Sprichwörtliche Redensarten. Deutsch-russisch-englisches Wörterbuch. Nemecko-russko-anglijskij slovar' poslovic i pogovorok. Dimitrij Jeresko. D.A. Eresko. 140 p.
19. <http://novoe.de/sprichwort> (Accessed: 21.01.2023).
20. <https://www.wissenswertes.at/sprichwort-wahrheit> (Accessed: 21.01.2023).
21. <https://www.deutsche-sprichwoerter.de/kategorien-deutscher-sprichwoerter/Wahrheit.html> (Accessed: 21.01.2023).

Информация об авторах:

Нагорная Т.А. – кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: stanya@list.ru

Щеголихина Ю.В. – кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия). E-mail: julia_tcheg@tpu.ru

Айкина Т.Ю. – кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия). E-mail: aikina@tpu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Nagornaya T.A., Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: stanya@list.ru

Shchegolikhhina Yu.V., Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: julia_tcheg@tpu.ru

Aikina T.Yu., Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: aikina@tpu.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 09.12.2023; принята к публикации 28.05.2024

Received 09.12.2023; accepted for publication 28.05.2024

Научная статья

УДК 811.114

doi: 10.17223/19996195/66/4

Репрезентанты базовых эмоций в готском языке: этимологический аспект

Ирина Владимировна Новицкая¹,
Виктория Владимировна Воробьева²

¹ *Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия, irno2012@yandex.ru*

² *Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
Томск, Россия, vorobeva@tpu.ru*

Аннотация. В последние десятилетия в лингвистических исследованиях наблюдается расширение круга вопросов, которые затрагивают взаимосвязь эмоций и языка. Обилие работ, посвященных анализу различных аспектов эмотивной лексики, разработка положений эмотиологии свидетельствуют о важности изучения эмотивного словаря в языках мира. Одним из направлений анализа является изучение эмотивной лексики в текстах на древних языках с точки зрения ее этимологических, функциональных, стилистических и семантических характеристик. Исследование древнегерманской эмотивной лексики вносит вклад в реконструкцию фрагментов эмоциональной картины средневекового человека, способствует систематизации языковых средств репрезентации эмоций и уточнению норм социально закрепленного эмоционального поведения в отдельной лингвокультуре.

Цель настоящей статьи состоит в выявлении состава лексико-семантической группы «базовые эмоции» в готском языке и характеристике их этимологических связей. Материалом исследования послужили 119 единиц знаменательных частей речи, репрезентирующих базовые эмоции и их проявления как реакции в готских текстах. Эмпирический материал для анализа формировался с помощью приема сплошной выборки, а затем анализировался с применением методов научного описания и обобщения, метода анализа словарных дефиниций, интерпретации результатов, приема количественного подсчета.

Под эмотивной лексикой (эмотивами) понимается совокупность языковых единиц с различающимися структурными и функциональными характеристиками (лексические, фразеологические, синтаксические, морфологические, текстовые), в семантике которых в разной пропорции отражаются эмоции. В состав эмотивных единиц включены лексико-фразеологические *эмотивные единицы*, которые способны самостоятельно выражать эмоциональные переживания, и *эмотивные средства* фонетического, просодического, морфологического, синтаксического уровней, носящие вспомогательный характер. Анализируется группа эмотивных единиц первого типа. Эмотивный словарь готского языка представляет собой систему лексических средств, функционально ориентированных на социальное кодирование эмоционального поведения, принятого в языковом сообществе. В число лексических единиц эмотивного словаря готского включены прямые наименования эмоций, описания эмоциональных реакций через симптоматику их проявления и единицы, непосредственно выражающие эмоции.

Анализируются лексические единицы первых двух типов, семантически входящие в реестр репрезентантов базовых эмоций (по К.Э. Изард). Исследование подтверждает факт наличия в готском языке обозначений для всех эмоций базового уровня, а именно интереса, радости, удивления, горя, гнева, отвращения, презрения, страха, стыда и вины. Лексико-семантическая группа «базовые эмоции» репрезентирована существительными, глаголами, прилагательными и наречиями, неравномерно в количественном отношении относящимися к разным эмоциям. Наиболее детально в готском «прописаны» аспекты таких эмоций, как радость (удовольствие), гнев (ярость) и страх (ужас), для которых выявлено более десяти репрезентантов.

Анализ репрезентаций базовых эмоций в готском языке с точки зрения их этимологических связей позволяет судить не только об относительной хронологии вхождения данных единиц в словарный состав языка, но и об адаптивности языковых средств для передачи неисконных понятий в переводном тексте. В подавляющем большинстве лексика эмоций является производной по своей природе и словообразовательно соотносится с глагольными или адъективными производящими основами. Существительные, обозначающие базовые эмоции в готском, представлены именами всех трех грамматических родов типа склонения либо на гласный, либо на согласный, с преобладанием имен женского рода. В морфемной структуре слов эмоций, как правило, содержится словообразовательный суффиксальный элемент (собственно суффикс или основообразующий суффикс более позднего происхождения). К самому древнему слою субстантивных обозначений эмоций относятся имена среднего рода основ на -а и -ја. Глагольные репрезентанты проявлений рассматриваемых эмоций в подавляющем числе представляют разные классы готских слабых глаголов, только в единичных случаях наблюдаются примеры сильных, претерито-презентных и редулицирующих глаголов. Письменный памятник религиозного содержания на готском языке демонстрирует наличие лексических единиц для репрезентации всего спектра базовых эмоций, который могли испытывать люди в прошлом, и в связи с какими ситуациями, в какой форме они их чувствовали, какие социальные практики генерировали определенный «кодекс» эмоциональных проявлений.

Ключевые слова: древнегерманские языки, готский язык, эмоции, эмотивы, эмотиология, этимология, семантика

Для цитирования: Новицкая И.В., Воробьева В.В. Репрезентанты базовых эмоций в готском языке: этимологический аспект // Язык и культура. 2024. № 66. С. 62–79. doi: 10.17223/19996195/66/4

Original article

doi: 10.17223/19996195/66/4

Lexical Representation of the basic emotions in the Gothic language: etymological aspect

Irina V. Novitskaya¹, Victoria V. Vorobeva²

¹ National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation,
irno2012@yandex.ru

² National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation,
vorobeva@tpu.ru

Abstract. In recent decades, linguistic research has seen an expansion of the range of issues that address the relationship between emotions and language. The importance of studying the emotive vocabulary in languages of the world is proven by an increased

interest in the analysis of various aspects of emotive vocabulary, also by the development of the history of emotion as an independent theoretical concept of modern linguistics. One of the areas of analysis is the study of emotive vocabulary in texts written in ancient languages from the point of view of its etymological, functional, stylistic and semantic characteristics. The study of ancient Germanic emotive vocabulary contributes to the reconstruction of fragments of a medieval person's emotional picture, contributes to the systematization of linguistic means of representing emotions and clarification of the norms of socially prescribed emotional behavior in a particular linguistic culture.

The purpose of this article is to identify an inventory of the lexical and semantic group "basic emotions" in the Gothic language and to characterize their etymological links. The article is a case study of 119 lexical units, representing both the names of basic emotions and their manifestations as reactions in Gothic texts. The empirical material for analysis was formed using continuous sampling. The analysis of the language material was carried out using the methods of scientific description and generalization, the method of analyzing dictionary definitions, interpreting the results, and using the method of quantitative calculation.

In this article, the emotive vocabulary (i.e. emotives) is understood as a set of language units with differing structural and functional characteristics (lexical, phraseological, syntactic, morphological, textual), in the semantics of which emotions are reflected in different proportions. The inventory of emotion vocabulary includes lexical and phraseological emotive units that are capable of expressing emotional experiences independently, and emotive means of the phonetic, prosodic, morphological, syntactic levels, which are of an auxiliary nature. The article analyzes a group of emotive units of the first type. The emotive vocabulary of the Gothic language is a system of lexical means functionally aiming at the social coding of the emotional behavior accepted in the corresponding language community. The lexical units of the Gothic emotive vocabulary include direct representations of emotions, descriptions of emotional reactions through the symptomatology of their manifestation, and units that directly express emotions. The article analyzes the lexical units of the first two types, semantically representing basic emotions (according to K.E. Izard). The study of the Gothic emotive lexicon confirms the fact that all emotions of the basic level, namely, interest, joy, surprise, grief, anger, disgust, contempt, fear, shame and guilt are lexically designated in the language. The lexical-semantic group "basic emotions" is represented by nouns, verbs, adjectives and adverbs, in quantitative terms unevenly distributed in segments related to different emotions. According to the collected data, such core emotions as joy (pleasure), anger (rage) and fear (horror) have been extensively represented in Gothic, for which more than ten designations have been identified.

The analysis of representations of basic emotions in the Gothic language makes it possible to evaluate both the relative chronology pertinent to the entrance of the emotion words to the word stock and the adaptability of language means for conveying non-native concepts in a translated text in the context of a social bilingual environment. In the overwhelming majority, the vocabulary of emotions is represented by derivatives based on the verbal or adjectival stems. Nouns denoting basic emotions in Gothic are represented by the lexemes of all three grammatical genders that belong to the declension types ending in either a vowel or a consonant, with a prevalence of feminine nouns. The morphemic structure of emotion words usually contains a word-forming suffixal element (a suffix per se or a stem-forming suffix of a "younger" origin). The most ancient layer of nominal designations of emotions includes neuter nouns of the declension types in -a and in -ja. Verbal representatives of the emotion vocabulary under consideration belong to different classes of the Gothic weak verbs; a few cases are examples of strong, preterite-present and reduplicating verbs. A written religious document in the

Gothic language demonstrates the whole range of basic emotions that people could experience in the past, and why they experienced them, i.e. in connection with what situations, also in what form they felt them, what social practices generated a certain “code” of emotional manifestations.

Keywords: Old Germanic languages, Gothic language, emotions, emotives, etymology, etymology, semantics

For citation: Novitskaya I.V., Vorobeva V.V. Lexical representation of the basic emotions in the Gothic language: etymological aspect. *Language and Culture*, 2024, 66, pp. 62-79. doi: 10.17223/19996195/66/4

Введение

Жизнь человека невозможна без эмоций. В течение дня веер эмоций, переживаемых человеком, настолько разнообразен, насколько разнообразны его психические состояния, отражающие когнитивный отклик на средовые события. Эмоции, понимаемые в психологии как протяженные во времени процессы внутренней регуляции деятельности человека, отражающие субъективное оценочное отношение к существующим или возможным ситуациям [1. С. 561], сопровождают практически любую активность человека в виде переживания и представляют собой вид поведенческой адаптации, имеющий отчетливо выраженный конкретно-ситуативный характер.

В науке при обсуждении сущности эмоций и их характеристик обращаются к данным психологии, философии, физиологии и когнитологии. В лингвистике изучение вербальных способов выражения психических состояний Homo sentiens, человека чувствующего, осуществляется в контексте обсуждения языковых категорий эмотивности, экспрессивности и оценочности [2], тесное переплетение которых выражается в том, что эмотивность и оценочность создают смысл высказывания, а экспрессивность усиливает сообщение [3. С. 9].

В отечественной и зарубежной лингвистике изучение эмоций опирается на многочисленные труды в области психологии, социологии, философии, истории, антропологии [4, 5]), в которых отражена эволюция представлений об эмоции как «a variable and individual signature of internal feelings and their external representation, both of which are culturally contingent» [6. Р. 9]. Работы, посвященные репрезентации эмоций в древних текстах на германских языках, не столь многочисленны и включены в общую парадигму изучения средневековой эмотивности [7] в текстах на различных языках [8–9].

Цель настоящей статьи – внести вклад в актуальное обсуждение лингвистической категории эмотивности, репрезентированной средствами одного из древнегерманских языков. В центре внимания – отдельный фрагмент древнегерманской лексической подсистемы, экспли-

цированный лексикой эмоций. Целесообразность данного подхода связана с тем, что эмотивная лексика в пространстве древнегерманских текстов мыслится как способ вербализации эмоциональной картины мышленных или реальных носителей языка определенной этнокультуры, способ социального кодирования эмоционального поведения, принятого в языковом сообществе. Выявление и всесторонний анализ древнегерманских эмотивов в текстах различных типов способствуют систематизации средств выражения эмоций, реконструкции норм и практик социально закрепленного эмоционального поведения в отдельной лингвокультуре, а также предоставляет материал для моделирования внутреннего мира человека и общетеоретического обобщения универсальных или специфических характеристик эмоциональности как мотивационной основы деятельности человека.

Методология исследования

В настоящем исследовании в качестве материала привлекаются языковые данные готского языка, датируемые IV–VI вв. н.э. Объектом анализа выступают лексические единицы, репрезентирующие базовые эмоции человека и их реактивные или поведенческие проявления у человека. Сплошная выборка единиц, репрезентирующих базовые эмоции или передающих эмоциональные проявления, из словарей готского языка [10–13] позволила выявить корпус объемом 119 лексических единиц.

При анализе готских лексем, кодирующих эмотивное значение, использовались такие общенаучные методы исследования, как метод научного описания, обобщения, сравнения, интерпретации результатов, метод анализа словарных дефиниций, прием количественного подсчета.

В настоящей статье под эмотивностью понимается свойство языка выражать эмоциональность, как факт психики человека, системой своих средств [2]. Статус эмотивности как функционально-семантической категории позволяет выявить систему разноуровневых средств языковой вербализации названной категории. Отсюда вытекает возможность исследования средств выражения эмотивности на лексико-семантическом, фонетическом, словообразовательном, фразеологическом, прагматическом и текстовом уровнях [14–16]. Более того, эмоции могут быть выражены и невербально, посредством мимики, жестов, выражений лица и т.д. [17]. Языковые единицы с различающимися структурными и функциональными характеристиками (лексические, фразеологические, синтаксические, морфологические, текстовые), в семантике которых в разной пропорции отражаются эмоции, терминологически обозначаются как эмотивы [18]. С учетом механизма языкового представления чувств/эмоций в категории эмотивов различают лексико-фразеоло-

гические *эмотивные единицы*, которые способны самостоятельно выражать эмоциональные переживания (мертвый, любовь, убивать), и *эмотивные средства*, носящие вспомогательный характер, например фонетические, интонационные, морфологические, синтаксические [19. С. 11]. В зарубежной литературе известна также концепция эмотивов, разработанная W.M. Reddy [20], согласно которой данный класс единиц представлен перформативными высказываниями, способными воздействовать на говорящего или модифицировать его эмоциональное состояние [6. Р. 18]. С понятием «эмотив» соотносится термин «эмоциональная (или эмоционально-оценочная) лексика», который также содержательно ассоциирован со словом или словарным запасом, используемым говорящим для вербального отображения своих эмоций.

Взаимосвязь языка и эмоций имеет комплексную форму реализации, проявляющуюся в том, что языковые единицы задействованы в концептуализации эмоций, их репрезентации и их «заземлении» [14]. В настоящей работе предмет исследования ограничен эмотивной функцией языка, а именно способностью единиц репрезентировать эмоции, выражать их и описывать проявления эмоциональности субъекта речевой деятельности. Для описания лексических единиц, репрезентирующих эмоциональные состояния, проявления, реакции и аффекты в текстах на древнегерманских языках, принимается термин «эмоция», понимаемый как «непосредственное переживание».

Лексические единицы выступают ядерными элементами, номинирующими эмоции напрямую, сообщаящими о наличии эмоциональных реакций на средовые условия посредством указания на симптоматику их проявления, а также собственно выражающими эмоции [21. С. 10]. Фокус настоящей статьи направлен на анализ этимологических связей лексико-семантических средств репрезентации единиц «сентиментального словаря», упоминаемых в готских текстах, что позволяет выявить хронологические, мотивационные и морфосинтаксические черты единиц изучаемой лексической группы.

В опубликованных в последние десятилетия исследованиях древнегерманского языкового материала, затрагивающих категорию эмотивности, на первый план выходят вопросы концептуального наполнения базовых эмоциональных категорий, таких как *grief*, *love*, *anger* [22] и другие, сравнительного кросс-культурного анализа репрезентации эмоций в литературных произведениях разных жанров [6], влияния религиозных положений (христианства) на эмоциональную экспрессивность новообращенных верующих [23] и др. Несмотря на значительный всплеск интереса лингвистов к эмоциональному словарю древности, пилотный проект по общей структуризации древнегерманской лексики на основе идеографического принципа реализован только на материале готского

языка [24], а комплектование группы эмотивного словаря как ее отдельного раздела до настоящего времени не реализовано. В этой связи задача настоящей статьи заключается в том, чтобы представить результаты общего свода лексики базовых эмоций и их этимологических связей по материалам словарей готского языка.

Исследование и результаты

В качестве отправной точки для сплошной выборки наименований эмоций из материалов словарей готского языка [10–13] служат названия фундаментальных (базовых) чувственных проявлений, выделенных К. Изард [25. С. 29], а именно *радость* (удовольствие), *интерес* (волнение, возбуждение), *удивление*, *горе* (страдание, дистресс), *гнев* (ярость), *отвращение* (омерзение), *презрение* (пренебрежение), *страх* (ужас), *стыд* (застенчивость), *вина* (раскаяние), *печаль*. Две эмоции (интерес и радость) исследователь относит к положительным, одну (удивление) – к ситуативно обусловленным, остальные – к отрицательным [25. С. 44].

Список вербальных репрезентантов базовых эмоций в готском включает 119 наименований. В состав данного списка также включены лексические единицы знаменательных частей речи, указывающие на потенциально возможное, но не зафиксированное в текстах именное обозначение.

Группа положительных эмоций включает обозначения радости (удовольствия) и в готских текстах представлена рядом из 26 единиц, в семантике которых просматривается источник подобного эмоционального проявления. Так, с позиции готского мироощущения радость может быть связана с проявлением благосклонности, милосердия и искреннего желания.

Готское *ansts* (ж. р., i-основа) «милость, радость, удовольствие» восходит к общегерманской глагольной основе **ann-* «быть благосклонным» [26. С. 47], также представленной в ди. *ann* «искренне желать, радоваться». Та же основа представлена в готском прилагательном *ansteigs* «милостивый, благоприятный». В текстах *ansts* засвидетельствовано в контекстах, в которых проявляются такие оттенки значения, как радость, милосердие, милость, благословение, благодарение, благодеяние, благодарность, щедрость, подарок.

Состояние радости может быть вызвано совместным весельем, торжеством и ликованием, например, **hlasei* (ж. р., ein-основа) «веселье, радость» от **hlas* «веселый, счастливый», **gabaurjōpus* (м. р., u-основа) «веселье, удовольствие, в т.ч. плотское» от **gabaurjon* (сл. гл. 2) «радоваться, быть довольным», также наречия *gabaurjaba* «охотно, с удовольствием», *gabaúrjō* «приятно», *swegniþa/swigniþa* (ж. р., ð-основа) «веселье, ликование, радость, удовольствие» от **swegnjan* (сл. гл. 1) «ликовать, торжествовать».

Переживание радостного и удовлетворенного состояния может быть связано с получением чего-либо в достаточном объеме, достижением желаемого или цели. Об этом свидетельствуют такие лексические единицы, как *ganauha (м. р., n-основа) «довольство, удовольствие, достаточность», образованное от глагола *ganauhan (прет.-през. гл.) «хватать, быть достаточным» [13. S. 55], которое соотносится с готским претерито-презентным глаголом *ganah (прет.-през. гл.) «это достаточно». Лексемы fahefs радость (ж. р., i-основа) «радость» и *fahjan (сл. гл. 1) «радоваться» представляют и.-е. основу со значением «делать довольным, радостным, счастливым, красивым» [26. S. 796], связанную также с faginon (сл. гл. 2) «ликовать, радоваться, испытывать счастье», miþfaginon (сл. гл. 2) «возрадоваться, ликовать вместе», прилагательным *fagins «счастливый, довольный». Существительное audagei (ж. р., ein-основа) «блаженство, удача, счастье» своим происхождением связано с прилагательным audags «блаженный, удачливый», глаголом audagjan* (сл. гл. 1) «благословлять, считать удачливым, благословленным» и прилагательным audahafts* «удачливый, благословленный». *Azēti (ср. р., ja-основа) «сладострастие, удовольствие, похоть», образованное от *azēts «легкий, удобный, приятный» [27. S. 59], представляет германскую основу с семантикой «жить в достатке», также засвидетельствованную в форме наречия azētaba «легко, удобно, с удовольствием». К этой же группе обозначений радостных эмоций примыкает глагол sifan* (сл. гл. 3) «ликовать, радоваться» с неустановленной этимологией.

К группе положительных эмоций также относятся обозначения интереса к чему-то и связанные с ним волнение и возбуждение (7 единиц). В готских текстах встречается существительное *gairnei (ж. р., ein-основа) «желание, вожделение, стремление», связанное с глаголом gairnjan* (сл. гл. 1) «желать, вожделеть, испытывать похотливое желание». С той же германской основой *ger- «страстно желать, жаждать, добиваться» связано прилагательное *gairns «нетерпеливый, жадный» и существительное gairuni* (ср. р., ja-основа) «страсть, пристрастие, жадность». Глагол *geigan (сл. гл. 3) «сильно желать чего-то» отражает интерес не только к плотским удовольствиям, но и к стремлению владеть желаемым, что находит свое отражение в *geigō (ж. р., ōn-основа) «жадность» и *geirs? «жадный».

Еще одна группа лексических единиц, репрезентирующих положительные базовые эмоции, представлена наименованиями удивления (10 единиц). Сюда входит sildaleik (ср. р., a-основа) «удивление, изумление», прилагательное sildaleiks «удивительный, изумительный, примечательный, чудесный», глаголы sildaleikjan* (сл. гл. 1) «дивиться, удивляться, восхищаться, изумляться» и sildaleiknan (сл. гл. 4) «восхищать, вызывать восхищение, удивлять», предположительно представляющие готские основы *silda- «редко встречающийся» и leik (ср. р., a-основа)

«тело, плоть, труп», также в форме прилагательного «подобный». К данной группе можно также отнести *leikains** (ж. р., i-основа) «симпатия, удовольствие, предпочтение» и *leikan** (сл. гл. 4) «угождать».

Семантику удивления в тесной связи со страхом может передавать готское существительное *usfilmei* (ж. р., ein-основа) «удивление, недоумение, ужас» и прилагательное *usfilma** «испуганный, потрясенный, пораженный, изумленный, сбитый с толку», оба с неподтвержденной этимологией.

Глагол *afslauþnan* (сл. гл. 4) «быть изумленным, ошеломленным» подчеркивает такую степень удивления, которая приводит к потере слов, дара речи, прерыванию речи и переход в состояние молчания, молчаливости. В то же время удивление может быть настолько сильным, что способно приводить в ужас, как это передано в семантике глагола *usgeisnan* (сл. гл. 4) «изумляться, приходиться в ужас».

В определенном смысле антиподом радости и удовольствия выступает гнев (ярость). Кластер обозначений переживания гнева (17 единиц) включает в себя глаголы *hatan** (сл. гл. 3) «ненавидеть, чувствовать враждебность, антипатию по отношению к чему-либо, проявлять неприязнь по отношению к кому-либо», *hatjan* (сл. гл. 1) «ненавидеть, проявлять враждебность», *hatizōn** (сл. гл. 2) «сердиться на кого-то, озлобиться на кого-то» и существительное *hatis(z)* (ср. р., а-основа) «направленный гнев, враждебность, ненависть», восходящие к германскому глаголу **hatōn*, **hatēn*, **hatān* (сл. гл.) «ненавидеть, преследовать», сопоставимому с и.-е. корнем со значением «ненавидимый, враг».

Существительное **mōds* (**mōþs*) (м. р., а-основа) «гнев, ярость, дурной характер, досада» и прилагательные **mōþs* «настроенный» и *mōdags* «сердитый, рассерженный, вспыльчивый», возможно, по происхождению связаны с германской именной основой **mōþa-*, **mōþaz*, **mōda-* **mōdaz* (м. р. а-основа) «мужество».

Готское *þwairhei* (ж. р., ein-основа) со значением «гнев, ярость, ссоры» образовано от прилагательного *þwairhs* «гневный, сердитый, раздраженный, вспыльчивый». Отадъектиное происхождение также обнаруживает и **unsēlei* (ж. р., ein-основа) «злоба, недоброжелательность, злость, низость, подлость», источником для которого выступает *unsēls** «недобрый, злобный, злой». Префикс *un-* с отрицательным значением в морфемной структуре данной пары единиц указывает на их возможную связь с парой *sēlei* (ж. р., ein-основа) «доброта, мягкость, доброжелательность, милосердие» и *sēls* «добрый, доброжелательный, полезный», послужившей для них источником.

На семантику озлобленных чувств и эмоций в готском существительном *baitrei* (ж. р., ein-основа) «горечь» и прилагательном *baitrs** «горький, ожесточенный, озлобленный» может косвенно указывать этимологический источник в виде и.-е. глагольной основы со значением «ударить, порезать».

В готской паре прилагательного *𐍑rasabal𐍑s «сварливый, любящий спорить» и производного от него 𐍑rasabal𐍑ei* (ж. р., eip-основа) «грубая, нарочитая смелость, сварливость, агрессивность» семантика эмоции злости выступает как сочетание значений возможно существовавшей германской основы *𐍑ras- «спорить» и глагола bal𐍑jan* (сл. гл. 1) «быть смелым, дерзким, отчаянным, проявлять храбрость», также bal𐍑ei* (ж. р., eip-основа) «смелость, бесстрашие, уверенность», *bal𐍑s «смелый, дерзкий, храбрый».

Одной из базовых отрицательных эмоций является переживание горя (страдания). В древнегерманском «эмоциональном словаре» горе (11 единиц) получает репрезентацию за счет привлечения внимания к причинам данного переживания. Так, готские существительные winnō* (ж. р., 𐍅n-основа) «страдание, страсть, плотское влечение, чувственное влечение», winna* (ж. р., 𐍅-основа) «страдание, страсть, сексуальное страдание» и *wunns (ж. р., i-основа) «страдание, способность переносить боль» являются производными от глагола winnan (сн. гл. 3) «страдать, подвергаться страданиям». Синонимичные формы winna* и winnō* соотносятся с разными парадигматическими классами существительных – готскими 𐍅-основами и 𐍅n-основами соответственно и в плане семантики связывают страдание с различными переживаниями. Примечательно, что форма winnō* сопоставляется с общегерманской именной основой *wennō (ж. р., основа на -ō) «работа, тяжелый труд, страдание», а лексема *wunns (ж. р., i-основа) акцентирует внимание на страдании от переносимой боли.

Физически переносимые страдания и мучения зафиксированы в семантике aglō (ж. р., 𐍅n-основа) «мучение, скорбь, несчастье», которое соотносится с общегерманскими *aglō-, *aglōn (ж. р., 𐍅n-основа) «бедствие» и aglīpa* (ж. р., 𐍅-основа) «страдание, скорбь, испытание, беда». Обе формы своим происхождением связаны с глаголом agljan* (сл. гл. 1) «вредить, беспокоить, вредить здоровью, причинять физический или физиологический вред».

Семантику страдания также проявляет и готское существительное balweins* (ж. р., i/ō-основа) «мучение, мука, пытка, наказание», которое соотносится с общегерманской основой *balwa-, *balwam «беда, зло, разорение» и этимологически связано с готским глаголом balwjan (сл. гл. 1) «мучить, пытать, причинять боль».

Готское существительное 𐍑ulains* (ж. р., i-основа) «терпимость, страдание, терпение» связано с готским глаголом 𐍑ulan (сл. гл. 3) «(вы)терпеть, страдать, выдерживать» и ассоциировано с передачей семантики страдания и терпения, испытанием силы духа и настойчивости.

Совокупность отрицательных эмоций включает помимо прочего обозначения печали, для которой в готских текстах есть 9 репрезентаций.

Прежде всего, это прилагательное *gaurs* «опечаленный, огорченный, скорбный, угрюмый, унылый, грустный, сварливый» и производные от него с идентичными значениями *gaurei** (ж. р., *ein*-основа) и *gaurīþa* (ж. р., *ō*-основа) «горе, тоска, печаль, грусть», представляющие различные парадигматические типы. Тот же корень представлен и в глаголе *gaurjan** (сл. гл. 1) «обижать, расстраивать, причинять страдания, боль», семантика которого может указывать на причины грусти и печали.

Подобным образом, в группе, включающей *gaunþn* (сл. гл. 2) «оплакивать, совершать панихиду, оплакивать в трауре» и производное от него *gaunþrus** (м. р., *u*-основа) «плач, стенание, оплакивание, траур», проявляется иная причина эмоции печали, а именно скорбь по умершему. Скорбь по утрате составляет также основу значения глагола *qainþn* (сл. гл. 2) «оплакивать, плакать, печалиться, скорбеть» и редулицирующего глагола *flōkan** «оплакивать, печалиться, бить себя в грудь, скорбеть, рыдать».

Готское *trigō** (ж. р., *ōn*-основа) «печаль, несчастье, грусть, сожаление», с недоказанными этимологическими связями вне германского ареала, соответствует ди. *tregi*, *trega*, да. *trega*, др.-норв. *trēge* «печаль», продолжающим германскую основу **tregō-*, **tregōn* «печаль» [26. S. 226].

В текстах на готском языке эмоция отвращения (омерзения) репрезентирована 5 единицами, включающими прилагательное *andasēts** «презренный, вызывающий отвращение, отвратительный». У. Леманн восстанавливает существительное **andaset* (ср. р., *a*-основа) «отвращение» и считает его производным от глагола *andsitan** (сн. гл. 5) «быть расстроенным, терять самообладание, смущаться, избегать» [12. S. 35, 306].

Готский глагол *andspreiwan** (сн. гл. 1) «плевать, презирать, отвергать», связанный с основой *spreiwan* (сн. гл. 1) «плевать, отхаркивать», может косвенно указывать на действие, ассоциированное с выражением отвращения к чему-либо.

Эмоция презрения (пренебрежения), как показывает готский языковой материал (4 единицы), связана с отсутствием почитания и уважения, поскольку номинации **unswērei* (ж. р., *ein*-основа) «бесчестие, дурная слава» и *unswēriþa** (ж. р. *ō*-основа) «бесчестие, позор», образованные от прилагательного *unswērs* «неуважаемый, презираемый, неблагоприятный, обесчещенный, недостойный», а также глагол *unswēran** (сл. гл. 3) «оскорблять, позорить, обращаться с кем-то без должного почтения» содержат префикс с отрицательной семантикой *un-*. Благодаря префиксу образуется связь с единицами положительной семантики: *swērs* «заслуженный, уважаемый, достойный, почитаемый, важный», *swēriþa* (ж. р., *ō*-основа) «честь, почет, слава, достоинство», **swērei* (ж. р., *ein*-основа) «честь, почет».

Одной из важных базовых эмоций является страх (ужас), для репрезентации которого в готских текстах использована достаточно обширная группа из 13 единиц. Среди них находим *agis* (ср. р., *a*-основа,

первоначально es-основа) «страх, боязнь, испуг, трепет, ужас», по происхождению связанное с и.-е. основой *ag^h- «быть эмоционально подавленным, бояться». С этим словом, предположительно, связан восстанавливаемый глагол *agjan? (сл. гл. 1) «бояться, пугать, волноваться». Претерито-презентный глагол ðgan (sik) «бояться, опасаться, трепетать, благоговеть» представляет тот же корень, что засвидетельствован в ди. ógn (ж. р.) «ужас», ægja «ужаснуться», ótte (м. р.) «страх», да. ðза (м. р.), ðht (ж. р.) «ужас», двн. áhta (ж. р.) «страх», дирл. ad-āgor «я боюсь». Каузативный готский глагол ðgjan (сл. гл. 1) «пугать, вводить в страх, ужас» реализует общегерманскую основу с семантикой «пугать, угрожать».

Отдельный кластер готских единиц, передающих семантику страха, представлен прилагательным faurhts «боязливый, робкий, трусливый, встревоженный, боящийся», образованным от него существительным faurhteī* (ж. р., ein-основа) «страх, боязнь, испуг» и глаголом faurhtjan* (сл. гл. 1) «бояться, пугаться, робеть, трусить, беспокоиться». Испуг и удивление, как две взаимосвязанные эмоции, кодируются уже рассмотренными выше готским прилагательным usfilma* «испуганный, потрясенный, пораженный, изумленный, сбитый с толку» и производным от него usfilmei (ж. р., ein-основа) «ужас, удивление, недоумение».

Хотя прямой номинации эмоции испуга от глаголов с идентичной семантикой *geisnan? (сл. гл. 4) «пугаться, пугать», gaþlahsnan* (сл. гл. 4) «пугать, пугаться», þlahsnan* (сл. гл. 4) «пугаться», þlahsjan* (сл. гл. 1) «пугать» в готских текстах не засвидетельствовано, существование этих глаголов может служить указанием на потенциальное наличие соответствующих именных единиц.

Физиологической реакцией на пугающие объекты и обстоятельства может быть дрожь в теле, что в готском передается глаголом geiran* (сл. гл. 3) «дрожать, трястись» и существительным geirō (ж. р., ðn-основа) «дрожь, дрожание, трепет, землетрясение».

Важным эмоциональным проявлением является стыд (застенчивость), для обозначения которого (9 единиц) в готских текстах использовано существительное aiwiski* (ср. р., ja-основа) «стыд, позор», не имеющее точно подтвержденной этимологии. Ученые связывают данное имя с германской основой *aiwiskja- «стыд, позор, бесчестье», восходящей к и.-е. корню со значением «стыдиться» [26. С. 14]. В свою очередь, F. Kluge возводит его к прил. *aiwisks «постыдный, позорный» [27. С. 59]. Тот же корень представляет готский глагол aiwiskōn* (сл. гл. 2) «вести себя постыдно, бесчестно, обращаться позорным/постыдным образом».

Стыд как эмоция также зафиксирован группой однокоренных лексем: *idweit (ср. р., a-основа) «позор, стыд, бесчестье, упрек», *idweitān? (сл. гл. 1) «поричать, относиться с неприятием, отвергать» и idweitjan (сл. гл. 1) «упрекать, поносить, презирать».

О важности данного понятия свидетельствуют и синонимичные обозначения *skanda** (ж. р., *ō*-основа) «стыд, позор, унижение» и **skama* (ж. р., *ō*-основа) «позор, бесчестие», оба восходящие к готскому глаголу *skaman* sik* (сл. гл. 3) «стыдиться, отчаиваться».

Заключает список базовых эмоций обозначение вины (раскаяния), вербально реализованное за счет 8 единиц. В текстах на готском обнаруживаем омоформу *fairīna**, которая трактуется как существительное *fairīna** (ж. р., *ō*-основа) «вина, обвинение, упрек, проступок, преступление, основание для обвинения, жалобы, виновность» и прилагательное **fairīna* «неправильный, предосудительный, вызывающий обвинения». К этому же кластеру относится и однокоренное наречие **fairinōdaba?* «предосудительно, порицаемо», глагол *fairinōn** (сл. гл. 2) «винить, обвинять, вменять преступный поступок, инкриминировать», прилагательные **fairinōrs* «виноватый, предосудительный, насильственный, преступный», **fairīns* «предосудительный, преступный».

Семантику обвинения кодирует единица **usqiss* (ж. р., *i*-основа) «обвинение, клевета, разоблачающее обвинение, инкриминирующее разоблачение, публичное обвинение», образованное от глагола *usqīpan* (сн. гл. 5) «распространять слухи, делать известным, сообщать».

Обобщение представленных выше данных позволяет заключить, что лексико-семантическая группа «базовые эмоции» в готском языке представлена 44 существительными, 25 прилагательными, 46 глаголами и 4 наречиями, репрезентирующими весь спектр базовых эмоций. Репрезентанты базовых эмоций формируют кластеры на базе словообразовательных связей с производящими их основами прилагательных и глаголов. Состав группы существительных, номинирующих базовые эмоции, представлен именами всех грамматических родов, среди которых наблюдается преобладание имен ж. р. (34 единицы). Обращает на себя внимание тот факт, что имена ж. р. склонения на согласный (*ein-*, *ōn-*основы), а также имена ж. р. склонения на гласный (*ō-*, *i*-основы) оформлены словообразовательными элементами с отчетливым контуром (*-ein-*, *-a-*, *-īpa-*, *-aini-*, *-eini-*), в функции которых выступают главным образом основообразующие суффиксы. К данной группе примыкают и имена м. р. с суффиксом *-ōfri-*. К самому древнему слою обозначений эмоций относятся имена ср. р. основ на *-a* и *-ja*. Глагольные репрезентанты проявлений рассматриваемых эмоций в подавляющем числе представляют разные классы готских слабых глаголов, только в единичных случаях наблюдаются примеры сильных, претерито-презентных и редуцирующих глаголов.

По материалам выборки из словарей готского языка наиболее репрезентативными количественно выступают обозначения радости (26 ед.), гнева (17 ед.), страха (13 ед.). Наименьшее количество репрезентантов имеют такие эмоции, как презрение (4 ед.) и отвращение (5 ед.).

Промежуточное положение на количественной шкале занимают такие эмоции, как горе (11 ед.), удивление (10 ед.), печаль (9 ед.), стыд (9 ед.), вина (8 ед.), интерес (7 ед.). Общее число вербальных репрезентантов базовых эмоций не является указанием на их менее или более значимый статус в готской социальной общности. Наличие обозначений эмоций и их реактивных проявлений в готском лексиконе свидетельствует в пользу того, что в социальной практике чувствовать или переживать эмоции не было табуировано и порицаемо, наоборот, было ожидаемо и предписано. Специфика готских текстов, а именно их переводной характер, не позволяет восстановить весь спектр ситуативных контекстов, генерирующих ту или иную эмоцию, проследить в полной мере их кластерный характер, выявить жанровые и лингвокультурологические особенности, достоверно установить степень переводческого приспособления исконных лексем для передачи чужеродных понятий. Перспективой дальнейшего исследования может быть расширение языкового материала за счет привлечения репрезентаций вторичных эмоций, анализ их употреблений в текстах, а также выявление и анализ разноуровневых средств выражения эмотивной семантики.

Следует также отметить словообразовательную синонимию обозначений некоторых базовых эмоций, например, отглагольные производные *winnō** (ж. р., *ōn*-основа) «страдание, страсть, плотское влечение, чувственное влечение», *winna** (ж. р., *ō*-основа) «страдание, страсть, сексуальное страдание» и **wunns* (ж. р., *i*-основа) «страдание, способность переносить боль»; *gaurei** (ж. р., *ein*-основа) и *gaurīfa* (ж. р., *ō*-основа) «горе, тоска, печаль, грусть», образованные от прилагательного; **unswērei* (ж. р., *ein*-основа) «бесчестие, дурная слава» и *unswēriþa** (ж. р., *ō*-основа) «бесчестие, позор», образованные от прилагательного. В группе глаголов также имеются парные и тройные противопоставления: *sildaleikjan** (сл. гл. 1) «дивиться, удивляться, восхищаться, изумляться» и *sildaleiknan* (сл. гл. 4) «восхищать, вызывать восхищение, удивлять»; *hatan** (сл. гл. 3) «ненавидеть, чувствовать враждебность, антипатию по отношению к чему-либо, проявлять неприязнь по отношению к кому-либо», *hatjan* (сл. гл. 1) «ненавидеть, проявлять враждебность», *hatizōn** (сл. гл. 2) «сердиться на кого-то, озлобиться на кого-то»; *ōgan* (sik) (прет-през) «бояться, опасаться, трепетать, благоговеть» и *ōgjan* (сл. гл. 1) «пугать, вводить в страх, ужас»; *gaþlahsnan** (сл. гл. 4) «пугать, пугаться», *þlahsnan** (сл. гл. 4) «пугаться», *þlahsjan** (сл. гл. 1) «пугать»; **idweitan?* (сн. гл. 1) «порицать, относиться с неприятием, отвергать» и *idweitjan* (сл. гл. 1) «упрекать, поносить, презирать». Одноколенные синонимичные единицы также присутствуют в группе прилагательных: **faírīna* «неправильный, предосудительный, вызывающий обвинения», **faírīnōþs* «виноватый, предосудительный, насильственный, преступный» и **faírīns* «предосудительный, преступный». Приведенные

выше синонимичные объединения представляют исследовательский интерес с точки зрения специфики их употребления в текстах и связанным с этим вопрос об их семантических модификациях.

Заключение

Исследования взаимосвязи языка и эмоций не только не теряют своей актуальности, но и постоянно включают в свою повестку новые вопросы, позволяющие получить более глубокое представление о социальной, этнической, культурной, ситуативной обусловленности эмоционального поведения представителей различных лингвокультур. Изучение реализации эмотивного компонента языковой коммуникации в текстах различных жанров и хронологической отнесенности более отчетливо демонстрирует грани социальных функций письменных литературных источников, датируемых периодом Средневековья, размытость границ текстовых жанров, предназначенных для повседневного чтения или использования в религиозных практиках, адаптивность языковых средств для передачи неисконных понятий в переводных текстах.

Эмотивный лексикон готского языка, как одного из древнейших засвидетельствованных германских языков, анализируемый в контексте письменных памятников религиозного содержания, способен продемонстрировать, какие конкретно эмоции люди могли испытывать и почему, в какой форме они их чувствовали, какие социальные практики генерировали определенный «кодекс» эмоциональных проявлений. Обращение к репрезентации и описанию чувственных реакций в тексте, с учетом сложности «прочтения» эмоций в древних произведениях, способствует выявлению некоторых закономерностей в использовании языковых средств реализации эмотивности в средневековой языковой среде.

Перспективой дальнейшего исследования готской, и шире – древнегерманской, эмотивной лексики является включение в корпус эмотивов репрезентаций вторичных эмоциональных проявлений, изучение влияния оформления текста (подсвечивания или выделения графом в тексте, определенный шрифт и др.) на эмоциональное восприятие самого текста и его эмотивного контента, выявление признаков «включенности» эмоционального состояния переписчика и переводчика в создание текста религиозного предназначения, изучение того, как содержание текста и его звуковое оформление могли генерировать и резонировать с эмоциями слушателей во время религиозных практик и др.

Список источников

1. *Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П.* Большой психологический словарь. URL: <https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf> (дата обращения: 27.07.2023).
2. *Шаховский В.И.* Лингвистическая теория эмоций. М.: Гнозис, 2008. 416 с.

3. **Мартемьянова Е.А.** Репрезентация эмотивных ситуаций с множественным субъектом состояния в современном англоязычном тексте : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2015. 17 с.
4. **Шаховский В.И.** Когнитивная матрица эмоционально-коммуникативной личности // Russian journal of linguistics. 2018. Т. 22, № 1. С. 54–79.
5. **Barrett L.F., Lewis M., Haviland-Jones J.M.** (ed.). Handbook of emotions. The Guilford Press, 2016. 928 p.
6. **Rikharðsdóttir S.** Emotion in Old Norse literature: Translations, voices, contexts. Boydell & Brewer, 2017. Vol. 1. 213 p.
7. **Pahl K.** Emotionality: A brief introduction // MLN. 2009. Vol. 124, № 3. P. 547–554.
8. **Rosenwein B.H.** Emotional communities in the early middle ages. Cornell University Press, 2006. 248 p.
9. **Gilbert K., White S.D.** Emotion, violence, vengeance and law in the Middle Ages: essays in honour of William Ian Miller. Brill, 2018. 361 p.
10. **Feist S.** Etymologisches Wörterbuch der Gotischen Sprache. Halle : Druck von Karras, Kröber und Nietschmann, 1920. 448 S.
11. **Köbler G.** Gotisches Wörterbuch [Die elektronische ressource]. 2. Aufl. Die elektronische ressource. Leiden ; New York ; København ; Köln, 1989. URL: <http://www.koebler-gerhard.de/gotwbbhin.html> (дата обращения: 25.07.2023).
12. **Lehmann W.P.** A Gothic etymological Dictionary. Leiden : E.J. Brill, 1986. 712 p.
13. **Uhlenbeck C.C.** Kurzgefasstes etymologisches Wörterbuch der Gotischen Sprache. Amsterdam : Verlag von Joh. Müller, 1896. 174 S.
14. **Foolen A.** The relevance of emotion for language and linguistics // Moving ourselves, moving others: Motion and emotion in intersubjectivity, consciousness and language. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2012. P. 349–369.
15. **Majid A.** Current emotion research in the language sciences // Emotion Review. 2012. Vol. 4 (4). P. 432–443. doi: 10.1177/ 1754073912445827
16. **Russian journal of linguistics.** 2015. № 1.
17. **Калимуллина Л.А.** Семантические процессы в сфере обозначений невербального выражения эмоций: диахронический аспект (на материале русского языка XV–XVII вв.) // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 468–468.
18. **Шаховский В.И.** Отражение эмоций в семантике слова // Вопросы языкознания. Серия литературы и языка. 1987. Т. 46, № 3. С. 237–243.
19. **Попова Е.В.** Функционирование эмотивной лексики и фразеологии в русском языке XVIII века: (на материале художественных произведений НМ Карамзина) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа : Башкирский гос. ун-т, 2013. 23 с.
20. **Reddy W.M.** The navigation of feeling: A framework for the history of emotions. Cambridge University Press, 2001. 380 p.
21. **Султанова З.А.** Лингвистические средства выражения эмоций в башкирском языке (на примере произведений Дениса Булякова) : автореф. дис. ... канд. филол. наук, Уфа : Башкирский гос. ун-т, 2022.
22. **Lindow J.** The tears of the Gods: a note on the death of Baldr in Scandinavian Mythology // The Journal of English and Germanic Philology. 2002. Vol. 101, № 2. P. 155–169.
23. **Eriksen S.G.** Emotional Religiosity and Religious Happiness in Old Norse Literature and Culture // Arkiv för Nordisk Filologi. 2018. Vol. 133. P. 53–83.
24. **Трофимова Ю.М.** Идеографическое описание лексики готского языка на когнитивной основе // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2015. № 3 (35). С. 85–94.
25. **Изард К.Э.** Психология эмоций. СПб. : Питер, 2009. 464 с.
26. **Pokorny J.** Indogermanisches etymologisches Wörterbuch. Bern : A. Francke AG. Verlag, 1949–1959. 1184 S.
27. **Kluge F.** Nominale Stammbildungslehre der altgermanischen Dialekte. 2 Aufl. Halle : M. Niemeyer, 1926. 155 S.

References

1. Meshcheryakov B.G., Zinchenko V.P. Bol'shoj psichologicheskij slovar' [The Big Psychological Dictionary]. URL: <https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf> (Accessed: 27.07.2023).
2. Shahovskij V.I. (2008) Lingvisticheskaya teoriya emocij: Monografiya. [A Linguistic theory of emotions: monograph]. M.: Gnozis. 416 p.
3. Martem'yanova E.A. (2015) Reprezentaciya emotivnyh situacij s mnozhestvennym subjektom sostoyaniya v sovremennom angloyazychnom tekste [Representation of emotive situations with a multiple subject of the state in a modern English text]. Abstract of Philology cand. dis. SPb. 17 p.
4. Shahovskij V.I. (2018) Kognitivnaya matrica emocional'no-kommunikativnoj lichnosti [The cognitive matrix of emotional and communicative personality] // Russian journal of linguistics. Vol. 22 (1). pp. 54–79.
5. Barrett L.F., Lewis M., Haviland-Jones J.M. (2016) Handbook of emotions. The Guilford Press. 928 p.
6. Rikharðsdóttir S. (2017) Emotion in Old Norse literature: Translations, voices, contexts. Boydell & Brewer. Vol. 1. 213 p.
7. Pahl K. (2009) Emotionality: A brief introduction // MLN. Vol. 124 (3). pp. 547–554.
8. Rosenwein B.H. (2006) Emotional communities in the early middle ages. Cornell University Press. 248 p.
9. Gilbert K., White S.D. (2018) Emotion, violence, vengeance and law in the Middle Ages: essays in honour of William Ian Miller. Brill. 361 p.
10. Feist S. (1920) Etymologisches Wörterbuch der Gotischen Sprache. Halle : Druck von Karras, Kröber und Nietschmann. 448 p.
11. Köbler G. (1989) Gotisches Wörterbuch / G. Köbler. 2. Aufl. Die elektronische ressource. URL: <http://www.koeblergerhard.de/gotwbhin.html> (Accessed: 25.07.2023).
12. Lehmann W.P. (1986) A Gothic etymological Dictionary. Leiden : E.J. Brill. 712 p.
13. Uhlenbeck C.C. (1896) Kurzgefasstes etymologisches Wörterbuch der Gotischen Sprache. Amsterdam : Verlag von Joh. Müller. 174 p.
14. Foolen A. (2012) The relevance of emotion for language and linguistics // Moving ourselves, moving others: Motion and emotion in intersubjectivity, consciousness and language. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. pp. 349–369.
15. Majid A. (2012) Current emotion research in the language sciences. Emotion Review. 4 (4). pp. 432–443.
16. Russian journal of linguistics (2015). 1.
17. Kalimullina L.A. (2014) Semanticheskie processy v sfere oboznachenij neverbal'nogo vyrazheniya emocij: diahronicheskij aspekt (na materiale russkogo yazyka XV-XVII vv.) [Semantic Processes in the Sphere of Notation of Non-Verbal Expression of Emotions: Diachronic Aspect (on the Material of the Russian Language of the 15th-17th Centuries)] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 4. pp. 468–468.
18. Shahovskij V.I. (1987) Otrazhenie emocij v semantike slova [Reflection of emotions in the semantics of the word] // Voprosy yazykoznanija. Seriya literatury i yazyka. Vol. 46 (3). pp. 237–243.
19. Popova E.V. (2013) Funkcionirovanie emotivnoj leksiki i frazeologii v russkom yazyke XVIII veka: (na materiale hudozhestvennyh proizvedenij N.M. Karamzina) [The Functioning of Emotive Vocabulary and Phraseology in the Russian Language of the 18th Century: (Based on the Works of Art by NM Karamzin). Abstract of Philology cand. dis. Ufa: Bashkirskij gosudarstvennyj universitet. 23 p.
20. Reddy W.M. (2001) The navigation of feeling: A framework for the history of emotions. Cambridge University Press. 380 p.
21. Sultanova Z.A. (2022) Lingvisticheskie sredstva vyrazheniya emocij v bashkirskom yazyke (na primere proizvedenij Denisa Bulyakova) [Linguistic means of expressing emotions in

- the Bashkir language (on the example of the works of Denis Bulyakov). Abstract of Philology cand. dis. Ufa: Bashkirskij gosudarstvennyj universitet. 24 p.
22. Lindow J. (2002) The tears of the Gods: a note on the death of Baldr in Scandinavian Mythology // The Journal of English and Germanic Philology. Vol. 101 (2). pp. 155–169.
23. Eriksen S.G. (2018) Emotional Religiosity and Religious Happiness in Old Norse Literature and Culture // Arkiv för Nordisk Filologi. Vol. 133. pp. 53–83.
24. Trofimova Yu.M. (2015) Ideograficheskoe opisanie leksiki gotского yazyka na kognitivnoj osnove [Ideographic description of the vocabulary of the Gothic language on a cognitive basis] // Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki. 3 (35). pp. 85–94.
25. Izard K.E. (2009) Psihologiya ehmocij. [Psychology of emotion]. SPb: Piter Publ. 464 p.
26. Pokorny J. (1949–1959) Indogermanisches etymologisches Wörterbuch. Bern : A. Francke AG. Verlag. 1184 p.
27. Kluge F. (1926) Nominale Stammbildungslehre der altgermanischen Dialekte. 2 aufl. Halle : M. Niemeyer. 155 p.

Информация об авторах:

Новицкая И.В. – доктор филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: imo2012@yandex.ru

Воробьева В.В. – кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия). E-mail: vorobeva@tpu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Novitskaya I.V., D.Sc. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: imo2012@yandex.ru

Vorobeveva V.V., Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: victoriavorobeveva@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 08.01.2024; принята к публикации 28.05.2024

Received 08.01.2024; accepted for publication 28.05.2024

Научная статья
УДК 304.2:81'26:811.1/9
doi: 10.17223/19996195/66/5

Специфические характеристики английского языка как языка всемирной коммуникации

**Владимир Михайлович Смокотин¹,
Светлана Константиновна Гураль²**

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

¹ vladimirskokotin@yandex.ru

² gural.svetlana@mail.ru

Аннотация. В настоящее время исследование специфических свойств английского языка как языка всемирного общения приобретает особую актуальность в результате его выделения в ходе глобализации в конце XX в. из одного из международных языков в новое явление в системе мировых языков – в особую группу языков глобальной коммуникации в связи с его наиболее высоким коммуникационным потенциалом. С этой целью исследованы специфические особенности языков, возникающие при их использовании в межкультурной и межъязыковой коммуникации, которые в значительной степени могут влиять на увеличение их коммуникационного потенциала и их превращение в языки всемирной коммуникации. Осуществлен поиск ответов на ряд вопросов, связанных с изменением статуса английского языка в условиях его широкого распространения в мире и его проникновения во все сферы жизни и деятельности. Наиболее важными были следующие вопросы:

1. Какие факторы оказали решающее влияние на выбор английского языка в качестве языка глобальной коммуникации?
2. Каковы специфические особенности английского языка, способствующие росту его коммуникационного потенциала?
3. Какую роль в выборе языка как языка глобальной коммуникации играют не внутренне присущие свойства языка, а высокий потенциал его посторонней власти?

Английский язык выделился среди группы крупных международных языков своим беспрецедентным ростом уже в XIX и начале XX в., на что обратили внимание многие известные лингвисты, в том числе О. Есперсен. Уже в тот период роста значения английского языка в осуществлении международных связей делались попытки объяснения его быстрого распространения в мире не только мощью Британской империи и ее господством на море, но и внутренне присущими свойствами самого языка и культурным, научным потенциалом англоязычного мира, прежде всего англосферой и ее ведущих представителей – Великобритании и США.

В начале XX в. французский язык еще сохранял статус языка дипломатии, но с учреждением Лиги Наций после Первой мировой войны английский язык стал разделять статус языка дипломатических отношений наряду с французским. В то же время ни один из естественных языков не рассматривался в качестве претендента на язык всемирного общения во всех сферах человеческой деятельности. Согласно общепринятой в то время точке зрения, универсальный язык должен

создаваться учеными на рациональной основе, а не быть продуктом хаотической языковой деятельности народных масс. Также считалось, что предоставление естественному языку статуса универсального привело бы к тому, что говорящие на этом языке как на родном получили бы особые преимущества. Проект самого успешного искусственного языка эсперанто не получил, однако, достаточной поддержки в Лиге Наций, и, хотя поиски языка всеобщей коммуникации на основе создания искусственных языков не прекращались, на практике межъязыковая и межкультурная коммуникация продолжала полагаться исключительно на широко распространенные естественные языки.

После Второй мировой войны интернационализация мировой экономики привела к беспрецедентному росту международных связей не только в экономике и торговле, но и в научной сфере, в областях образования и культуры. Глобализация потребовала общепризнанного средства общения, и таким средством стал английский язык. Изменение мировой системы языков, приведшее к возникновению новой группы языков – языков всемирного общения как нового явления, вызвало значительный интерес исследователей. Особое внимание при этом было обращено на исследование как внутренне присущих свойств языков, способствующих их превращению в глобальное средство коммуникации, так и внешних или посторонних качеств или факторов.

В результате проведенного исследования установлено, что английский язык как широко используемый международный язык в ходе своего распространения в мире в качестве средства межкультурного и межъязыкового общения в наибольшей степени приобрел черты глобальности в своем самом крупном среди языков мира словарном запасе, что сделало его использование эффективным в любой сфере человеческой деятельности и в любой сфере общения. Однако приобретение английским языком статуса языка глобального общения в значительной степени определилось не его специфическими характеристиками, включая развитость и богатство словаря, а экономическим, политическим, научным и культурным потенциалом его носителей.

Ключевые слова: многоязычие, английский язык как средство всемирного общения, внутренне присущие свойства языка

Для цитирования: Смокотин В.М., Гураль С.К. Специфические характеристики английского языка как языка всемирной коммуникации // Язык и культура. 2024. № 66. С. 80–99. doi: 10.17223/19996195/66/5

Original article

doi: 10.17223/19996195/66/5

The specific characteristics of the English language as the language of world-wide communication

Vladimir M. Smokotin¹, Svetlana K. Gural²

^{1, 2} National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

¹ vladimirsmokotin@yandex.ru

² gural.svetlana@mail.ru

Abstract. The present research into the specific properties of the English language as the language of world-wide communication acquires special relevance in our time when its transformation from one of international languages into a new phenomenon in the system of world languages as a result of its singling out in the course of globalization in the late 20th century into a special group of languages of global communication due to its exceptionally high communication potential (Q-value). The authors of this article

have set the goal of investigating specific properties of languages that emerge when the languages are used in intercultural and interlingual communication, and which can, to a considerable degree, bring about an increase of their communication potential and eventually lead to their transformation into languages of global communication. In accordance with the set goal the authors of this work sought answers to a number of questions connected with the change of the status of the English language in the conditions of its wide spread in the world and its penetration into all spheres of life and activities. The most important of these questions are the following: 1) What factors exercised a decisive effect on the choice of the English language as the language of global communication? 2) What are the specific qualities of the English language which may contribute to the growth of its communication potential? 3) What role in the choice of the language of global communication is played not by its intrinsic qualities but by a high potential of its extraneous power?

The English language stood out among the group of the large international languages by its unprecedented growth already in the 19th and early 20th century, which attracted attention of a number of well-known linguists, including Otto Jespersen. Already in that period of the growth of the importance of the English language in realizing of international connections attempts were made to explain its rapid spreading in the world not only by the might of the British empire and its supremacy at sea, but also by the intrinsic properties of the language itself and by the high cultural as well as scientific and technological potential of the English-speaking world and, first of all, of the Anglosphere and its leading representatives, the United Kingdom and the United States.

In early 20th century, the French language retained yet its status of the language of diplomacy, but with the foundation of the League of Nations after the First World War the English language came to share the status of the language of diplomatic relations with French. At the same time, none of the natural languages was considered as capable of becoming the world's lingua franca, that is the language of world-wide communication in all spheres of human activity. According to the received opinion at that time, the universal language could be created only on a rational basis by scientists in the field of linguistics, and not be the result of chaotic language-building activity of masses of ordinary people. It was also believed that granting a natural language the status of the universal means of communication would result in the native speakers of this language getting special advantages. The project of the most popular artificial language, Esperanto, did not get sufficient support in the League of Nations, and though a search for a language of universal communication never ceased, in practice interlinguistic and intercultural communication continued to rely exclusively on the widespread natural languages.

Following the Second World War, the internationalization of the world economy brought about an unprecedented growth of international contacts not only in the world economy and trade, but in scientific fields and in the spheres of education and culture. Globalization has urgently called for a universally recognized means of international communication and the English language rose to the challenge. The change of the world system of languages which brought about the emergence of a new group of languages, that is the languages of global communication as a new phenomenon, has caused a significant interest of researchers in different fields of knowledge. Particular attention is paid here to the investigation of both the intrinsic properties of languages that contribute to their transformation into a global means of communication, and to external factors.

As a result of the present investigation it has been found out that the English language, as the most widely used international language, in the course of its spreading around the world as a means of intercultural and interlingual communication has acquired to the highest degree the traits of globality in its most extensive vocabulary compared to other languages, which made its use effective and efficient in any sphere of human activity and in any sphere of communication. However, the acquisition by the

English language of the status of the language of global communication has been determined not by its specific characteristics, including its level of development and the wealth of its vocabulary, but due to the economic, political, scientific and cultural potential of its native speakers.

Keywords: multilingualism, the world system of languages, English as a means of global communication, the intrinsic properties of languages

For citation: Smokotin V.M., Gural S.K. The specific characteristics of the English language as the language of world-wide communication. *Language and Culture*, 2024, 66, pp. 80-99. doi: 10.17223/19996195/66/5

Введение

Изменения в глобальной системе языков в конце XX в., которые привели к приобретению английским языком глобального статуса и возникновению языка всемирного общения как разновидности английского языка в своем праве – English as a lingua franca (ELF), поставили перед исследовательским сообществом ряд вопросов, связанных с функциями языка всемирного общения и его воздействием на национальные языки и языки этносов.

В качестве объекта исследования в данной статье выбрано культурное и языковое воздействие языка всемирного общения на языки мира. Интерес к изучению особенностей взаимоотношения языков в новой иерархии мировых языков, сложившейся на рубеже XXI в., обусловлен малоизученностью возможных негативных последствий широкого распространения английского языка в международной коммуникации.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью поисков путей сохранения и поддержания языкового разнообразия в мире и путей предотвращения этнокультурных конфликтов.

Вопрос о всеобщем языке международной коммуникации возник еще задолго до промышленной революции XIII–XIX вв. и последующих промышленных революций, когда массовое применение машин привело к резкому повышению производительности труда, урбанизации и быстрому экономическому росту и переходу от аграрного общества к индустриальному. Уже в XIX столетии интернационализация экономики в ведущих странах Запада привела к формированию устойчивых международных связей на основе международного разделения труда. От утопических проектов создания международных языков произошел постепенный переход к созданию искусственных языков, которые могли бы быть приняты мировым сообществом в качестве практических средств всемирного общения. Необходимость всеобщего языка становилась очевидной, но не один из естественных языков не признавался мировым сообществом способным стать универсальным языком. При этом считалось, что только искусственный язык мог претендовать на роль всеобщего языка из-за своей нейтральности, что позволило бы избежать языкового

неравенства, и из-за своего рационального строя, свободного от неточностей и хаотичности естественных языков. Однако ни один из искусственных языков, включая эсперанто, не получил достаточного признания на уровне международных договоренностей. Это привело к тому, что когда всемирный язык стал неотложной необходимостью в процессе глобализации, один из естественных языков, английский, стал приобретать статус языка глобальной коммуникации *de facto* во всех сферах международных отношений, а в областях международной навигации и авиации он получил законодательную поддержку на уровне международных соглашений.

Начало изучению специфических свойств английского языка было положено еще в XIX в. немецким филологом Якобом Гриммом, братом Вильгельма Гримма. Я. Гримм выразил мнение о том, что фонетические и грамматические изменения в английском языке привели к росту его выразительности и силы. Другим исследователем в области английского языка, пришедшим к выводу о роли внутренне присущих качествах английского языка в его распространенности в мире, выступил выдающийся лингвист Йене Отто Харри Есперсен, который на основе английского языка выдвинул «теорию прогресса» в языке. После Второй мировой войны распространение английского языка в мире значительно ускорилося и привело в ходе глобализационных процессов к трансформации английского языка в глобальный язык. Данное явление потребовало от исследователей ответа на вопрос, какие из качеств языков, включая внешние или посторонние факторы, являются наиболее важными при выборе языка всеобщей коммуникации. Ряд исследователей, включая Р. Филлипсона и Т. Скутнабб-Кангасс, рассматривали процесс языковой глобализации с точки зрения понятия языкового империализма и выражали критическое отношение к формированию «языковой иерархии» мира в результате трансформирования политического и экономического господства в мире в языковое доминирование.

Целью данного исследования является исследование особенностей функционирования многоязычия в XXI в., когда в ходе глобализационных процессов иерархия языков мира претерпела коренные изменения в связи с преобразованием одного из наиболее распространенных языков мира в язык всемирного общения. Для достижения поставленной цели нам потребовалось найти ответы на следующие вопросы: 1) Представляет ли язык всемирного общения независимую языковую разновидность ELF (English as a Lingua Franca) или проявляется в виде одного из национальных стандартов английского языка? 2) Обладает ли язык всемирного общения культурной составляющей? 3) В чем заключается отличие глобальной культуры от этнических культур? 4) При каких условиях язык всемирного общения представляет угрозу языковому и культурному разнообразию планеты?

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 в период глобализации и становления английского языка в качестве языка всемирной коммуникации; компаративный, необходимый для определения специфики использования языков в качестве средств межкультурной коммуникации в различных сферах общения; аналитический, позволяющий выявить особенности сложного взаимодействия языка и культуры, а также роли функционирования языков в многоязычном и поликультурном обществе; системный, который дает возможность выявить взаимосвязь различных языковых и культурных явлений и их комплексное влияние на межкультурную и межкультурную коммуникацию в период глобализации.

Методологической основой настоящего исследования послужили работы ученых в области многоязычия и языкового разнообразия [1–3] и в области изучения английского языка как средства международного общения [4–9]. Так, Тове Скутнабб-Кангас [1] и Рональд Уордхоу [2] при описании функционирования языков подчеркивают важность соблюдения языковых прав народов, языки которых находятся в опасности исчезновения. Т. Скутнабб-Кангас вводит в оборот термин «лингвизм» (языковая дискриминация) и обвиняет систему языкового обучения (ELT, English Language Teaching) в «лингвистическом геноциде». В исследовании «Языковой геноцид в образовании или всемирное разнообразие и права человека», опубликованном в 2000 г., она выступает против доминирования основных языков в системе языкового обучения и за последовательное проведение политики поддержки языковых прав малых народов [1]. Выступая с позиции защиты языковых прав, Р. Филлипсон выражает критическое отношение к историческому процессу формирования «языковой иерархии» в мире в результате трансформирования политического и экономического господства в языковое доминирование: «Настоящее распределение во всем мире основных международных языков – арабского, китайского, английского, французского, русского и испанского – является свидетельством завоевания и оккупации, с последующим усвоением языка завоевателей из-за преимуществ, получаемых говорящими на языке, после того как доминирующий язык был навязан силой» [10. Р. 31].

Работы Дэвида Кристала [4, 5] обосновывают использование английского языка как глобального средства общения. Наибольший интерес представляет исследование Кристала «English as a Global Language»

[5], в котором широкое распространение английского языка в мире позволяет автору рассматривать английский язык в роли глобального языка. Особое внимание он уделяет вопросу о стандарте английского языка в роли языка глобального общения, когда язык становится всемирным. При этом он выражает мнение о том, что достижение глобального статуса происходит, когда особая роль языка в мире признается в каждой стране. Широкое распространение языка само по себе недостаточно для того, чтобы язык стал глобальным. «Для достижения такого статуса, – пишет Кристал, – язык должен быть принят другими странами во всем мире... Во-первых, язык может стать официальным (или полуофициальным) языком стран и использоваться в таких сферах, как государственное правление, в судебной системе, в средствах массовой коммуникации и в системе образования. В таких обществах знание официального языка является существенным для официального продвижения» [4. Р. 1].

Эволюции английского языка в процессе его превращения в глобальный язык посвящены исследования Отто Есперсена [6] и Дэвида Грэддола [8]. Связь между высоким экономическим и политическим потенциалом английского языка и его широким использованием в качестве средства межкультурного и межкультурного общения анализируется в работе Нормана Фэйрклоу «Language and Power» [9].

Исследование и результаты

Изменение языковой ситуации в мире на рубеже XX и XXI вв., в результате чего английский язык приобрел статус глобального языка как средства всемирного общения во всех сферах международного сотрудничества и обмена, ставит перед исследователями ряд вопросов, которые еще недавно считались вопросами отдаленного будущего: какие факторы являются решающими для достижения языком глобального статуса и какую роль в становлении языка как глобального играют качества самого языка? Какие изменения произошли во всемирной системе языков при превращении английского языка в язык мира? Каково влияние глобального языка и глобализации культуры на развитие и сохранение других языков и культур?

Британский лингвист Д. Кристал, автор многочисленных работ по английскому языку, включая монографию «English as a Global Language», отвечая на вопрос, когда язык становится всемирным языком, выражает мнение о том, что достижение глобального статуса происходит, когда особая роль языка в мире признается в каждой стране. Широкое распространение языка само по себе недостаточно для того, чтобы язык стал глобальным. Кристал указывает на другой признак превращения языка в глобальный – предпочтение, получаемое при выборе иностранного языка в системе образования стран, в которых язык не имеет официального статуса.

Свыше 100 стран в мире отдают предпочтение английскому языку как иностранному в национальных системах образования.

Причиной быстрого распространения английского языка во второй половине XX столетия, по мнению Д. Кристала, является растущая необходимость в средствах всеобщей коммуникации (*lingua francas*) и стремление найти одно общее средство всемирной коммуникации, альтернативой чему являются дорогостоящие и непрактичные средства множественного перевода. Обращаясь к вопросу о том, почему именно английский язык достиг статуса глобального, Кристал отвергает идею об обладании английским языком какими-либо внутренне присущими замечательными свойствами, которые определили бы развитие языка в данном направлении. Он отмечает трудности произношения, грамматического строя и норм правописания и заявляет: «Язык становится всемирным лишь только по одной причине – из-за могущества (*power*) людей, которые на нем говорят. Могущество имеет разные аспекты: оно может означать политическую (военную) мощь, технологическую мощь, экономическую мощь и культурную мощь» [1. Р. 2]. Среди десяти сфер (*domains*), в которых английский язык пользуется, по Кристалу, огромным преимуществом (*pre-eminence*), он выделяет, прежде всего, политику и экономику. Политическая и экономическая мощь англоговорящих стран определялась первоначально ростом Британской империи начиная с XVI в.; промышленная революция XVII и XVIII вв. развивалась в основном в англоязычном мире. В XIX в. по росту экономической мощи Соединенные Штаты быстро опережали Великобританию. В XX столетии проникновение английского языка в политическую жизнь мира началось с принятия Лигой Наций английского языка в качестве официального и рабочего языка данной организации наряду с французским. После Второй мировой войны английский язык постепенно становится официальным или рабочим языком большинства основных политических встреч во всем мире.

Признание политической и экономической мощи в качестве решающего фактора в становлении всемирного языка разделяется многими исследователями английского языка как глобального средства коммуникации. Э. Эрлинг в статье, посвященной поискам консенсуса в выборе термина для определения понятия о глобальном английском языке, с сожалением констатирует, что установление международного, глобального или всемирного языка – языка, разделяемого людьми каждой нации для общения друг с другом без предоставления экономических и культурных привилегий какой-либо стране над другими, является вечным идеалом человечества. В действительности, однако, язык становится международным именно по причине сопровождающей его политической, военной и экономической мощи. Английский язык стал междуна-

родным не из-за какого-либо утопического идеала, но благодаря политическому и экономическому прогрессу, совершенному англоговорящими нациями за последние 200 лет [11].

Соотношения языка и власти (Language and Power) во всех ее проявлениях, включая использование языка как орудия осуществления господства над другими странами и народами, стали предметом часто цитируемого труда Р. Филлипсона «Linguistic Imperialism» («Языковой империализм»), опубликованного еще в 1992 г., когда английский язык только начинал проявлять свои признаки глобальности. Излагая цели и задачи своего исследования, Филлипсон использовал известную метафору «Britannia rules the waves» (Британия правит волнами): «Если раньше Британия правила волнами, то теперь английский язык правит ими. Британская империя уступила путь империи английского языка». Филлипсон назвал английский в качестве всемирного языка «современным явлением» и поставил перед собой цель выяснить, «как этот язык стал доминирующим и почему» [10. Р. 1]. Филлипсон разделяет мнение лингвистов и политиков о том, что политическая и экономическая мощь является решающим фактором в продвижении языка на господствующие позиции. Относительно распространения английского языка он пишет: «Английский занял прочные позиции во всем мире в результате британского колониализма, международной взаимозависимости, “революций” в технологии, транспорте, коммуникациях и коммерции и потому, что английский язык – это язык Соединенных Штатов Америки, основной экономической, политической и военной силы в современном мире» [10. Р. 23–24]. Выступая с позиции защиты языковых прав, Филлипсон выражает критическое отношение к историческому процессу формирования «языковой иерархии» в мире в результате трансформирования политического и экономического господства в языковое доминирование: «Настоящее распределение во всем мире основных международных языков – арабского, китайского, английского, французского, русского и испанского – является свидетельством завоевания и оккупации с последующим усвоением языка завоевателей из-за преимуществ, получаемых говорящими на языке, после того как доминирующий язык был навязан силой» [10. Р. 31].

Р. Филлипсон, однако, рассматривает установление «языкового империализма» в мире при возрастающем доминировании английского языка во всех сферах международных отношений не только как результат осуществления политического, экономического, технологического и военного господства, но и в значительной степени как результат активного продвижения английского языка в качестве «инструмента внешней политики основных англоговорящих государств». То, что английский язык стал международным языком *par excellence* (по преимуществу), «на котором решается судьба большинства из миллионов населения Земли»,

и то, что английский язык вытесняет другие языки из обращения, по его мнению, является также результатом ориентации образовательных систем всего мира на преимущественное обучение английскому языку при выборе иностранного языка [10. Р. 5–6, 300]. Обвинение системы языкового обучения в «лингвистическом геноциде», как было сказано выше, поддерживается также Т. Скутнабб-Кангас.

Если значение экономической и политической силы, согласно консенсусу ученого сообщества, является определяющим для распространения языка как всеобщего лингва франка, то какую роль при этом играют качества самого языка? Известное высказывание Д. Кристала, приведенное выше, о том, что всеобщее признание английского языка как наиболее удобного средства преодоления межъязыковых барьеров и его превращение в глобальный язык не вытекают «ни из каких его чудесных свойств», а объясняются лишь тем, что на нем говорят самые экономически и технологически развитые народы, обладающие большим политическим влиянием в мире, требует более внимательного рассмотрения. Заявление известного лингвиста, посвятившего всю свою творческую деятельность исследованию и описанию английского языка и объявившего миру в 1997 г. о появлении глобального языка, о том, что у английского языка нет никаких качеств, которые могли бы повлиять на его выбор для этой роли, звучит, по крайней мере, странно. В заключение своей книги «English as a Global Language» Кристал признает, что в процессе превращения английского языка в глобальный в нем могли произойти определенные изменения: «Если существует критическая масса, не означает ли это, что появление глобального языка является уникальным событием с точки зрения эволюции» [5. Р. 191].

Определенные эволюционные изменения в процессе адаптации английского языка к его новой роли языка всемирного общения во всех сферах коммуникации, несомненно, должны были произойти по мере превращения количества (рост словарного запаса и увеличение числа говорящих на языке как на втором) в качество путем образования языка нового типа, даже если бы в начале своего эволюционного пути в середине XIX столетия английский язык действительно не обладал качествами «универсального языка». Позиция Д. Кристала получает объяснение, если учесть сдвиг в общественном сознании в последние десятилетия XX в. в пользу принятия мер по защите языков и культур малых народов. Широкое распространение английского языка, его проникновение в новые сферы употребления и вытеснение других языков из всех областей международной деятельности вызывают опасения утраты языкового и культурного разнообразия планеты. Кристал избегает каких-либо высказываний, которые можно было бы трактовать как признание за английским языком определенных преимуществ как «культурного ка-

питала». Он заверяет читателей в своей поддержке многоязычия и в отрицательном отношении к исчезновению языков и культур. Подводя итог своему исследованию, он пишет: «Если через 500 лет английский останется единственным языком, которому необходимо будет учиться, это будет величайшим интеллектуальным бедствием, которое когда-либо знало человечество» [5. Р. 191].

Однако ряд выдающихся лингвистов неоднократно высказывали мнение о присущих английскому языку качеств, делающих его удобным средством международной коммуникации. Еще в 1851 г. Я. Гримм, основоположник (вместе со своим братом В. Гриммом) германистики как науки о языке и литературе, в обращении к Королевской академии наук в Берлине, озаглавленном «Über den Ursprung der Sprache» («О происхождении языков»), заявил: «Из всех современных языков ни один не приобрел такой великой силы и мощи (Kraft und Stärke), как английский язык. Он достиг этого просто тем, что освободился от древних фонетических законов, и тем, что отбросил почти все флексии, в то время как из своего изобилия промежуточных звуков (Mitteltöne)... он извлек характерную силу выражения, которая, возможно, никогда еще не была свойством человеческого языка. Английский язык, который не зря породил и поддержал величайшего из всех современных поэтов (я имею в виду, конечно, Шекспира)... действительно может быть назван ЯЗЫКОМ МИРА, и ему, как кажется, как и английской нации, уготована судьба господствовать в будущем, еще более распространяя свой контроль над всеми частями земного шара» [12. Р. 50].

Не менее высокую оценку внутренне присущим качествам английского языка дал О. Есперсен, автор многочисленных трудов по английскому языку, которые продолжают публиковаться даже в наше время, спустя 80 лет после его смерти. Изучение английского языка привело его к созданию «теории прогресса» в языке, согласно которой все языковые изменения направлены на облегчение условий коммуникации и потому прогрессивны. Отмечая в книге «Growth and Structure of the English Language», впервые изданной в Лейпциге в 1905 г., беспрецедентный рост численности англоговорящих людей в мире, он заявил: «Проклятие Вавилонского столпотворения начинает ослабевать, и то, что язык, на котором говорят две величайшие державы на Земле, язык, чей рост и структуру я попытался охарактеризовать в этой книге, является таким благородным, таким богатым, таким гибким, таким выразительным и таким интересным, должно быть, источником удовлетворения для человечества» [6. Р. 248].

Внутренне присущие качества английского языка как широко распространенного международного языка, в особенности «громадный диапазон правил образования новых слов», что способствует адаптации к развитию и изменению, и объясняют тот факт, что английский язык

имеет самый богатый словарный запас из всех языков мира, продолжают привлекать внимание исследователей-лингвистов. К. Деннинг, Б. Кесслер и В. Лебен в книге, посвященной элементам английского словарного запаса, впервые опубликованной в 1995 г., пишут следующим образом о богатстве английского языка: «По числу говорящих <...> и по диапазону использований и способности адаптироваться к общим и специальным задачам, английский язык является самым важным языком мира сегодня. Его богатое вербальное искусство, великие труды в естественных и гуманитарных науках и важная роль в международной коммерции и культуре привели к тому, что в обучении второму языку английский язык используется наиболее часто. История политической важности, а также определенная лингвистическая гибкость (suppleness) наделили английский язык громадным словарным составом <...> Ни один язык не может сравниться с английским по числу слов общего словарного состава» [13. Р. 3].

Превращение английского языка в глобальное средство коммуникации и быстрый рост его словарного состава воодушевили П. Паякка основать в Силиконовой долине в 2003 г. компанию The Global Language Monitor, GLM (монитор глобального языка) с целью документирования, анализа и слежения за тенденциями в использовании языков во всем мире, в особенности английского языка. Компания GLM регулярно публикует рейтинги университетов, списки модных слов в высоких технологиях (High Tech buzzwords) и анализы средств массовой информации, но самым известным проектом компании является слежение (tracking) за ростом словарного запаса английского языка, когда численность слов в нем приблизилась к одному миллиону. Для регистрации слова в базе данных GLM использует основные критерии минимума в 25 тысяч цитирований в социальных сетях Интернета и широты географического употребления. Несмотря на то что лексикографы обычно подходят к определению понятия «слова» более строго и требуют удовлетворения критерия использования слова в течение определенного периода, когда GLM объявила в 2009 г. о приближении численности слов английского языка к одному миллиону, это вызвало значительный интерес общественности, и ход подсчета слов широко освещался в глобальных средствах массовой информации. 10 июня 2009 г. компания GLM объявила, что миллионным словом английского языка является Web 2.0 (Веб 2.0), термин, используемый для обозначения новой методики улучшения взаимодействия в интернет-сетях, основанной на принципе привлечения пользователей к наполнению и многократной выверке контекста. Сообщая о данном событии, Би-би-си ссылалась на мнение лексикографов о «невозможности численного учета» словарного запаса английского языка, так как общий словарь ограничивает включение слов из спе-

циальных областей, но выразила мнение о том, что, «когда 1,5 миллиарда человек в мире говорят на какой-нибудь версии английского языка, неудивительно, что он является самым быстрорастущим языком в мире» (BBC News. 2009. 10 June). Свою деятельность по мониторингу английского языка Паякк описал в книге «Миллион слов и счет продолжается: Как глобальный английский язык переписывает мир», впервые опубликованной в 2008 г. Паякк утверждает, что каждый год 10 тыс. новых слов добавляется к английскому языку, и объясняет беспрецедентный рост английского словарного состава универсальностью Интернета, где он является *de facto* лингва франка.

Особый интерес вызывает тезис о присущей английскому языку «нейтральности». Р. Уордхо полагает, что использование английского языка говорящими на нем как на втором языке не связано с принятием какой-либо системы ценностей и каких-либо культурных требований. В книге «Языки в соперничестве: Доминирование, разнообразие и упадок», вышедшей в 1987 г., он заявляет: «Английский сегодня является наименее локализованным языком мира. Используемый почти повсюду в мире в какой-то степени и не связанный ни с какой социальной, политической, экономической или религиозной системой или какой-либо специфической расовой или культурной группой, английский язык принадлежит всем или никому, или, по крайней мере, довольно часто это считается его качеством» [2. Р. 15].

Приписывание английскому языку качества «нейтральности» без указания на языковую разновидность не может не вызвать возражений. Национальные разновидности английского языка, такие как британский, североамериканский, австралийский, новозеландский английские языки и другие, как и все национальные и этнические языки, имеют ярко выраженную культурную составляющую, которая проявляется при использовании данных языковых разновидностей для выражения этнокультурных идентичностей в интранациональном общении. В колониционный период политическое господство обуславливало языковое и культурное доминирование метрополий над подвластными странами и территориями. После провозглашения независимости возникли предпосылки для превращения местных разновидностей английского языка в национальные языковые стандарты, отражающие культуры и этнокультурные идентичности новых независимых государств англоговорящего мира. Еще задолго до достижения английским языком статуса глобального языка, однако, широкое распространение английского языка в международной коммуникации привело к явлению использования английского языка как лингва франка и проявлению в новой языковой разновидности признаков нейтральности.

В условиях глобализации английский язык как язык широкой межкультурной коммуникации представляет собой новую языковую раз-

новидность – язык всемирного общения, одной из специфических особенностей которого является отсутствие национальной культурной составляющей. Всемирный английский язык не является частью какой-либо национальной культурной идентичности и используется в своей инструментальной функции обеспечения межязыкового и межкультурного общения в масштабах всего земного шара, что делает возможным говорить о его нейтральности. Выделение языка всемирного общения как отдельной языковой разновидности на основании образования в ходе глобализационных процессов новой общности – людей, использующих его в международной коммуникации, однако, указывает на то, что язык всемирного общения вовсе не лишен культурной составляющей, представленной глобальной культурой, находящей свое выражение в новой глобальной идентичности.

Критикуя массовое обучение английскому языку в мире как одно из проявлений империалистической политики западных стран, Р. Филлипсон подвергает анализу аргументы, выдвигаемые в национальных образовательных системах, в пользу предпочтительного изучения английского языка и соотносит выдвигаемые аргументы с теорией власти (theory of power) Й. Галтунга, что позволяет ему рассматривать качества английского языка с позиции властных отношений. Согласно теории власти Галтунга, норвежского математика и философа, основателя научного направления «мирное разрешение конфликтов», власть может рассматриваться и как отношение, и как качество. Соответственно, власть над другими является отношением, а власть над собой – качеством. По Галтунгу, существуют три типа власти: врожденная (или природная), ресурсная и структурная. Врожденная власть описывается как власть «существования» (being-power), ресурсная – как власть «владения» (having-power). И врожденная, и ресурсная власти ориентированы на деятеля (actor-oriented). Структурная власть описывается как «позиционная» и является структурно ориентированной [14. Р. 63]. Врожденная, или природная, власть описывается Галтунгом как «повелевающая личность» или какого-либо вида харизма. Один тип власти может конвертироваться в другой: структурная власть переходит в накопление ресурсов и, наоборот, ресурсная власть – в достаточный контроль над структурой [14. Р. 63].

При приложении теории власти Галтунга к английскому языку Р. Филлипсон использовал несколько иную терминологию: 1) подлинная или внутренне присущая власть (intrinsic power): английский язык **есть** (English **is**); 2) посторонняя власть (extrinsic power): английский язык **имеет** (English **has**); 3) позиционная власть (position power): английский язык **делает** (English **does**). Позиционная власть в случае английского языка проявляется в его доминировании в определенных функциях [3. Р. 273].

Р. Филлипсон заявляет, что подлинная или внутренне присущая власть английского языка представляет собой социально конструирован-

ную иллюзию, миф, а не исключительные качества, дарованные природой, как их иногда описывают. Аргументируя свою точку зрения об отсутствии у английского языка «внутренне присущей власти», которая ему приписывается при описании английского языка как «богатого, разнообразного, благородного, хорошо приспособленного к изменениям, интересного и т.д.», Филлипсон ссылается на историю становления национальных языков в Европе, которая, по его мнению, показывает несостоятельность утверждений о превосходстве исторически господствующих языков над местными языками, находящимися еще в состоянии развития и часто не имеющими установившейся литературной нормы или не обладающими достаточным словарным составом. Он приводит в пример взгляды ганского лингвиста Г. Ансре, который для обоснования ошибочности идеи о невозможности использования африканских языков в образовательных системах Африки, так как ни один из них не является достаточно «развитым» для использования в современном технологическом образовании, указывает на то, что европейские языки считались «варварскими», и ссылается также на опыт языковой политики в развитии иврита и суахили в XX столетии. Ансре также считает, что вопрос о терминологии вообще не релевантен для нужд детей в начальном образовании [3. Р. 278].

К посторонней власти английского языка Р. Филлипсон причисляет материальные ресурсы (квалифицированные преподаватели, специалисты по подготовке преподавательских кадров, обучающие материалы и литература, словари, интернациональные издательства, аппаратное обеспечение и программное обеспечение, радио и телевизионные передачи Би-би-си на английском языке, программы обеспечения недорогими книгами и др.) и нематериальные ресурсы (знания, умения, навыки, ноу-хау через языковых экспертов и т.д.). Говоря о позиционной власти английского языка, Филлипсон высказывает мнение о том, что постепенное вытеснение английским языком всех других языков из всех функциональных областей международных взаимосвязей, начиная с морской навигации, гражданской авиации, коммерции, науки о международном образовании, дипломатии, организации международных встреч на разных уровнях и кончая массовым туризмом, представляет опасность для дальнейшего сохранения и развития даже крупных языков, которые начинают рассматриваться как «второстепенные».

В отличие от внутренне присущих свойств английского языка, которые Р. Филлипсон считает «мифом», он признает высокий потенциал его посторонней власти, основанной на богатстве ресурсов языкового обучения, значительно превышающем ресурсы любого другого языка, и высокий уровень позиционной власти за счет проникновения английского языка во все новые функциональные области. Согласно Филлип-

сону, доминирование английского языка в мире является прямым результатом политического и академического дискурса в послевоенное время, в котором английский язык неизменно представлялся в положительном свете как язык, связанный с технологическим прогрессом, демократическими институтами и экономическим процветанием. «Английский язык приравнивается к изобилию, – пишет он, – а другие языки – к его отсутствию. В мире неравенства и эксплуатации сообщество пользователей английского языка пользуется экономическими привилегиями из-за структурного благоприятствования английскому языку как в пределах отдельных наций, так и на международной арене» [3. Р. 273]. Способствование созданию имиджа английского языка как своего рода пропуска к успешному продвижению по социальной лестнице, по мнению Филлипсона, даже привело к тому, что незнание английского языка стало приравниваться к «лишению», которое получило название «языковое лишение» (linguistic deprivation), обычно связываемому с недостаточным общим вербальным развитием. Термин «языковое лишение» в отношении английского языка был введен Р. Берчфилдом, автором Оксфордского английского словаря (Oxford English Dictionary, OED) в книге «The English Language», изданной еще в 1985 г. Берчфилд писал: «Английский язык стал средством всеобщего общения (lingua franca) до такой степени, что любой грамотный образованный человек в полном смысле этого слова является лишенным (deprived), если он не знает английского языка. Бедность, голод и болезни сразу узнаваемы как самые жестокие и недопускающие оправданий формы лишения. Языковое лишение является состоянием, которое менее заметно, но которое, тем не менее, имеет большое значение» [7. Р. 160].

Идея признания отсутствия знания английского языка как своего рода «лишения», с точки зрения Р. Филлипсона, была неприемлемой, но через 20 лет после опубликования Р. Берчфилдом его книги, где он выражал подобные взгляды, понятие языкового неравенства – разделения мира на «знающих и не знающих английский язык» – и признание того, что отсутствие знаний глобального языка значительно ограничивает возможности личности в век глобализации, получают все большее признание исследователей и политиков. Так, Д. Грэддол, эксперт Британского совета, указывает, что «когда глобальный английский становится действительно всеобщим, он предоставляет уже не компетентное преимущество тем, кто им владеет, а наказание всех остальных за неумение приспособиться к новой реальности» [8. Р. 108]. Выступая с позиции критики языкового империализма, Филлипсон обвиняет систему обучения английскому языку и ученое сообщество в способствовании осуществлению языковой политики, ведущей к гегемонии английского языка и «легитимации языкового империализма» в более широком контексте иерархии языков и кристаллизации официальной языковой политики [3. Р. 271]. Главную

опасность, по мнению Филлипсона, представляет весь комплекс идей и понятий, отражающий мировидение англоговорящих народов, который усваивается в процессе обучения языку: «Угроза, которую в себе таит распространение английского языка, не сводится лишь к замене и вытеснению языка, а заключается в навязывании новых “ментальных структур” посредством английского языка» [3. Р. 166].

Включение понятия властных отношений в исследования языковой ситуации в мире, используемое Р. Филлипсоном при анализе причин широкого распространения английского языка, оказалось удобным приемом в социолингвистических и культурологических исследованиях. Как пишет Н. Фэйркло, один из основателей критического дискурс-анализа, во втором издании своего труда «Language and Power» («Язык и власть»), впервые изданного в 1989 г., властные отношения на международном и даже «глобальном» уровне формируют все то, что происходит на национальном и местном уровнях в большей степени, чем это имело место даже десять лет назад [9. Р. viii]. К. Болтон и Б. Качру в книге о распространении английского языка в мире среди «критических концепций» в лингвистике рассматривают вопрос о языковой силе с точки зрения гипотезы о власти английского языка как внутренне присущей, вытекающей из свойственных характеристик, которые делают его предпочитаемым языком для международных ролей, и с точки зрения гипотезы о власти английского языка как приобретенной, подчеркивающей различные пути, посредством которых язык постепенно приобретает власть.

Аргументы Р. Филлипсона в пользу неприятия английского языка как несущего «новые ментальные структуры», воздействующие отрицательно на национальные менталитеты, оказались недостаточно убедительными, для того чтобы предотвратить или хотя бы замедлить распространение английского языка в мире в качестве средства межъязыковой и межкультурной коммуникации. В начале третьего тысячелетия, когда английский язык приобрел статус глобального языка, полемический пафос Филлипсона в осуждении «языкового империализма» сменился на более умеренную позицию, которая получила свое отражение в интервью британской газете *The Guardian* в 2001 г., озаглавленном «Английский язык – да, но прежде всего языковые права». Обсуждая проблемы адекватной языковой политики в Европе по построению многоязычного общества в условиях, когда английский язык начинает восприниматься как единственное средство всеобщей коммуникации для предотвращения «Вавилонского смещения языков», вызванного дальнейшим ростом ЕС и увеличением числа его официальных языков, Филлипсон заявил: «Никто не предлагает отказаться от эффективного изучения и использования английского языка, но языковая политика должна гарантировать, что изучение и использование английского языка происходят в добавление к другим языкам, но не за их счет... Необходимо установить четкие

критерии справедливой языковой политики и выработать механизмы, позволяющие достичь реального равенства коммуникации между говорящими на разных языках» [15].

Таким образом, быстрое распространение английского языка в послевоенное время и превращение его в глобальное средство коммуникации на рубеже XX–XXI вв. [16] вызвали противоречивые оценки причин, обуславливающих предпочтительное использование широко распространенных языков в качестве международных. Ряд исследователей конца XX – начала XXI в. (в особенности Р. Филлипсон и Д. Кристал) подвергли сомнению влияние так называемых внутренне присущих качеств английского языка на процесс его становления в качестве языка всемирного общения, лингва франка. И Кристал, и Филлипсон подчеркивают при этом ведущую роль политической и экономической мощи стран англоязычного мира. Филлипсон считает, что в принятии английского языка в качестве международного значительную роль играла также целенаправленная языковая политика, «поддерживаемая политическим и академическим дискурсом», искусственно создающим положительный имидж английского языка как языка технологического прогресса и процветания. Филлипсон рассматривал языковые и неязыковые качества английского языка с позиций властных отношений как внутренне присущую власть и как постороннюю и позиционную власти. Он высказал мнение о том, что посторонняя власть (обилие материальных и нематериальных ресурсов обучения английскому языку) и позиционная власть (вторжение английского языка во все функциональные сферы международных отношений) приводят не только к замене и вытеснению других языков, но и к навязыванию народам мира «новых ментальных структур», основанных на иных системах ценностей.

Заключение

На основании проведенного исследования о наличии или отсутствии каких-либо специфических характеристик, которые способствовали приобретению английским языком статуса языка глобального общения, можно сделать следующие выводы. В ходе своего распространения в мире в качестве наиболее широко используемого международного языка английский язык в наибольшей степени приобрел черты глобальности в своем самом крупном среди языков мира словарном запасе, что сделало его использование эффективным в любой сфере человеческой деятельности и в любой сфере общения. Однако приобретение английским языком статуса языка глобального общения в значительной мере определилось не его специфическими характеристиками, включая развитость и богатство словаря, а экономическим, политическим, научным и культурным потенциалом его носителей.

Список источников

1. **Skutnabb-Kangas T.** Linguistic Genocide in Education – or World-wide Diversity and Human Rights? Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum, 2000.
2. **Wardhaugh R.** Languages in Competition: diversity and decline. Blackwell, 1987.
3. **Phillipson R.** Linguistic Imperialism. Oxford University Press, 2000.
4. **Crystal D.** World English: Past, Present, Future // Proceedings of the ASKO Europa-Stiftung Symposium, 11–13 June 1999. URL: http://www.davidcrystal.com/DC_articles/English28.pdf
5. **Crystal D.** English as a Global Language. Cambridge University Press, 1997.
6. **Jespersen O.** Growth and structure of the English language. 2nd ed. Revised. Leipzig : B.G. Teubner, 1912.
7. **Burchfield R.** The English Language. Oxford : Oxford University Press, 1985.
8. **Graddol D.** The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century. London : The British Council, 2000.
9. **Fairclough N.** Language and Power. Essex, U.K. : Pearson Education Ltd., 2001.
10. **Phillipson R.** Linguistic Imperialism. Oxford University Press, 1992.
11. **Erling E.J.** Local identities, global connections: affinities to English among students at the Freie Universität Berlin // World Englishes. 2007. Vol. 26, № 2. P. 111–130.
12. **Grimm J.** Über den Ursprung der Sprache: gelesen in der Preussischen Akademie der Wissenschaften am 9 Januar 1851. Abhandlungen der Königl. Akademie der Wissenschaften. Berlin : Ferd. Dümmler's Verlagsbuchhandlung, 1858. S. 50.
13. **Denning K., Kessler B., Leben W.R.** English Vocabulary Elements. Oxford ; New York : Oxford University Press, 2007.
14. **Galtung J.** The True Worlds: A Transnational Perspective. New York : The Free Press, 1980.
15. **English** yes, but equal language rights first // The Guardian. 2001. 19 April.
16. **De Swaan A.** Words of the World. The Global Language System. Cambridge : Polity, 2001.

References

1. Skutnabb-Kangas T. (2000) Linguistic Genocide in Education – or World-wide Diversity and Human Rights? Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
2. Wardhaugh R. (1987) Languages in Competition: diversity and decline. Blackwell.
3. Phillipson R. (2000) Linguistic Imperialism. Oxford University Press, Sixth Imprint.
4. Crystal D. World English: Past, Present, Future // Proceedings of the ASKO Europa-Stiftung Symposium, 11–13 June 1999. URL: http://www.davidcrystal.com/DC_articles/English28.pdf. (Accessed: 12.05.11).
5. Crystal D. (1997) English as a Global Language. Cambridge University Press.
6. Jespersen O. (1912) Growth and structure of the English language. 2nd Ed. Revised. Leipzig: B.G. Teubner.
7. Burchfield R. (1985) The English Language. Oxford: Oxford University Press.
8. Graddol D. (2000) The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century. London: The British Council.
9. Fairclough N. (2001) Language and Power. Essex, U.K.: Pearson Education Ltd.
10. Phillipson R. (1992) Linguistic Imperialism. Oxford University Press.
11. Erling E.J. (2007) Local identities, global connections: affinities to English among students at the Freie Universität Berlin // World Englishes. Vol. 26 (2). pp. 111–130.
12. Grimm J. (1858) Über den Ursprung der Sprache: gelesen in der Preussischen Akademie der Wissenschaften am 9 Januar 1851. Abhandlungen der Königl. Akademie der Wissenschaften. Berlin: Ferd. Dümmler's Verlagsbuchhandlung. p. 50.
13. Denning K., Kessler B., Leben W.R. (2007) English Vocabulary Elements. Oxford, New York: Oxford University Press, Second Edition.

14. Galtung J. (1980) The True Worlds: A Transnational Perspective. New York: The Free Press.
15. English yes, but equal language rights first // The Guardian, 19 April, 2001.
16. De Swaan A. (2001) Words of the World. The Global Language System. Cambridge: Polity.

Информация об авторах:

Смокотин В.М. – доктор философских наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: vladimirsmokotin@yandex.ru

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Smokotin V.M., D.Sc. (Philosophy), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: vladimirsmokotin@yandex.ru

Gural S.K., D.Sc. (Education), Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 24.04.2024; принята к публикации 28.05.2024

Received 24.04.2024; accepted for publication 28.05.2024

Научная статья
УДК 81'23:159.9
doi: 10.17223/19996195/66/6

Психолингвистические особенности пословиц и поговорок о практиках безопасности человека

Валерий Геннадьевич Тылец¹, Татьяна Максимовна Краснянская²

¹ *Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия, tyletsvalery@yandex.ru*

² *Московский гуманитарный университет, Москва, Россия, ktm8@yandex.ru*

Аннотация. Социум ориентирован на передачу из поколения в поколение накопленного опыта, позволяющего человеку выжить в трудных условиях. Институты семьи и образовательная система дают знания и умения, лежащие в основе эффективного и безопасного поведения в различных сферах жизнедеятельности. Вместе с тем во всех социальных сферах устойчиво воспроизводятся случаи поведенческой неэффективности, травматизма и смертей, вызванные несоблюдением требований безопасности. Одной из причин этому можно назвать недостаточную убедительность текстов с транслируемыми нормами безопасности, связанную как минимум с их громоздкостью, эмоционально-ценностной индифферентностью, суггестивной нейтральностью.

В поиске образцов материалов, позволивших преодолеть подобные недостатки, представляется перспективным обращение к паремическому материалу, прежде всего к пословицам и поговоркам. Безопасность как универсальная ценность органично представлена в паремиях. Пословицы и поговорки о безопасности представляют образец успешной трансляции опыта сохранения защищенности человека и преодоления им опасных ситуаций. Изучение их содержания и способа оформления может обозначить подходы, позволяющие повысить качество представления норм безопасности в иных текстах.

Целью данного исследования выступило выявление психолингвистических особенностей группы пословиц и поговорок, определяющих практики безопасности человека. Под практиками безопасности нами понималась совокупность способов, методов и приемов обеспечения (сохранения, восстановления, увеличения) человеком безопасности в универсальных и конкретно-определенных ситуациях жизнедеятельности. Паремии, представленные соответствующими предметными пословицами и поговорками, содержат явные или опосредованные образным языком рекомендации по реализации практик безопасности. Исследовательскую гипотезу составило предположение, в соответствии с которым, помимо лексической организации, стимулирующей следование определенным практикам безопасности, данная предметная группа паремий характеризуется целевой направленностью на особенности субъекта их восприятия.

Исследование проведено на молодежи в возрасте 19–20 лет, студентах ряда столичных и региональных вузов России, общей численностью 100 человек. Основным методом сбора эмпирического материала явился ассоциативный эксперимент. Результаты обрабатывались средствами когнитивного, семантического и контент-анализа с привлечением экспертов. По результатам исследования построен массив пословиц и поговорок о практиках безопасности, включающий

141 разновидность. Общий анализ полученного массива предметных паремий показывает, что к пословицам и поговоркам о практиках безопасности относятся тексты, не только содержащие в себе ключевые категории «опасность», «фиск», «враг», «страх», «смелость», обычно ассоциирующиеся с базовыми для предметной области категориями «опасность» и «безопасность», но и категории, обладающие переносным смыслом. Содержание практик безопасности доносится до субъектов различными способами. Пословицы и поговорки о практиках безопасности могут содержать как прямые указания рекомендуемых действий, так и побуждать к ним с использованием различных языковых средств. Построенный массив паремий о практиках безопасности не обладает семантическим ядром, однако имеет достаточно выраженные ближнюю и дальнюю периферии. Это указывает на то, что соответствующие пословицы и поговорки не входят в арсенал частого использования, но достаточно прочно укорены в субъективном опыте респондентов. Их побуждение к соблюдению рекомендаций, представленных в паремиях о практиках безопасности, осуществляется различными языковыми средствами. Пословицы и поговорки, содержащие описание практик безопасности, в своем большинстве ориентируются на генерализированного субъекта восприятия. Такая адресация не только распространяет содержащиеся в них указания/рекомендации на максимально возможное количество потребителей, но и выражает некоторое повеление к исполнению без длительных размышлений о нужном поведении. Тем самым достигается наибольшая близость с субъектом восприятия паремии, его сопричастность излагаемого, позволяющая сократить социальную дистанцию и минимизировать расход времени, обычно дефицитного в опасных ситуациях. Паремии данной группы предполагают беспрекословное принятие субъектом восприятия заложенных в них рекомендаций, что вполне приемлемо в определенных обстоятельствах. Этой же цели служит достаточная лаконичность данной группы паремий, в которых преобладают существительные, глаголы и наречия, дающие мини-алгоритм практики безопасности, и минимизированы прилагательные, обеспечивающие эмоциональность восприятия.

Форма «ты-обращения» не явилась универсальной для пословиц и поговорок в сфере безопасности. Значительная доля не прямых обращений в данных предметных паремиях ориентирована на более самостоятельных субъектов. Обращение к кому-то более или менее абстрактному как бы отодвигает их от субъекта восприятия и дает возможность последнему понаблюдать со стороны поведение некоторых других в угрожающих обстоятельствах, оценивая достигаемый эффект как пригодный или непригодный для себя. Происходит ослабление давления на субъекта, свойственного при «ты-обращении». Отсутствие детализации адресата и использование «они-обращения» оставляют для него достаточный простор для идентификации своего возможного поведения с описанным поведением.

Можно предполагать, что наряду с передачей некоторой практики безопасности подобные пословицы и поговорки решают задачи «подстройки» к субъекту своего восприятия, «рекомендуя» или «осуждая» некоторые черты поведения/личности, или «сужения» поля адресатов, оговаривая условия наступления некоторого последствия. Кроме того, содержание характеристик делает текст более ярким, вызывающим эмоциональный отклик, а следовательно, запоминающимся. Могут быть выделены пословицы, лексические средства оформления которых, вероятно, ориентированы на лучшее восприятие четырьмя типами реципиентов, обладающих развитой интуицией, эмоциями, ощущениями или мышлением. Исследование подтвердило исходное предположение и позволило выдвинуть предположения, требующие дальнейшей эмпирической проверки.

Ключевые слова: безопасность, практика безопасности, пословица, поговорка, ассоциация, восприятие

Для цитирования: Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Психолингвистические особенности пословиц и поговорок о практиках безопасности человека // Язык и культура. 2024. № 66. С. 100–121. doi: 10.17223/19996195/66/6

Original article

doi: 10.17223/19996195/66/6

Psycholinguistic features of proverbs and sayings about human security practices

Valery G. Tylets¹, Tatiana M. Krasnianskaya²

¹ *Moscow State Linguistic University, Moscow, Russian Federation, tyletsvalery@yandex.ru*

² *Moscow University for the Humanities, Moscow, Russian Federation, ktm8@yandex.ru*

Abstract. Society is focused on the transfer from generation to generation of accumulated experience that allows a person to survive in difficult conditions. Family institutions and the educational system provide knowledge and skills that underlie effective and safe behavior in various spheres of life. At the same time, cases of behavioral inefficiency, injuries and deaths caused by non-compliance with safety requirements are steadily reproducing in all social spheres. One of the reasons for this is the lack of persuasiveness of texts with broadcast safety standards, associated, at least, with their bulkiness, emotional and value indifference, suggestive neutrality.

In the search for samples of materials that would allow overcoming such shortcomings, it seems promising to turn to paremic material, primarily folk proverbs and sayings. Safety as a universal value is organically represented in the paroemias. Proverbs and sayings about security represent a model of successful translation of the experience of preserving human security and overcoming dangerous situations. The study of their content and design method can identify approaches that improve the quality of presentation of safety standards in other texts.

The purpose of this study was to identify the psycholinguistic features of a group of proverbs and sayings that define human security practices. By security practices, we understood a set of methods, methods and techniques for ensuring (preserving, restoring, increasing) human security in universal and specifically defined life situations. The paroemias, represented by the relevant subject proverbs and sayings, contain explicit or figuratively mediated recommendations for the implementation of safety practices. The research hypothesis was based on the assumption that, in addition to the lexical organization that stimulates adherence to certain security practices, this subject group of paroemias is characterized by a targeted focus on the characteristics of the subject of their perception.

The study was conducted on young people aged 19-20 years, students of a number of metropolitan and regional universities in Russia, with a total number of 100 people. The main method of collecting empirical material was an associative experiment. The results were processed by means of cognitive, semantic and content analysis with the involvement of experts. Based on the results of the study, an array of proverbs and sayings about security practices has been built, including 141 varieties. A general analysis of the obtained array of subject parodies shows that proverbs and sayings about security practices include texts that not only contain the key categories “danger”, “risk”, “enemy”, “fear”, “courage”, usually associated with the basic categories for the subject area “danger” and “security”, but also categories that have a figurative meaning. The content of security practices is conveyed to the subjects in various ways. Proverbs and sayings about security practices can contain both direct indications of recommended

actions and encourage them using various linguistic means. The constructed array of paremias about security practices does not have a semantic core, however, it has sufficiently pronounced near and far peripheries, which indicates that the relevant proverbs and sayings are not included in the arsenal of frequent use, but are quite firmly rooted in the subjective experience of respondents. Their motivation to comply with the recommendations presented in the safety practices guidelines is carried out by various linguistic means. Proverbs and sayings describing security practices, for the most part, focus on the generalized subject of perception. Such addressing not only distributes the instructions/recommendations contained in them to the maximum possible number of consumers, but also expresses some command to be executed without long-term reflection on the necessary behavior. Thus, the greatest closeness with the subject of the perception of the paremia is achieved, his involvement in the presentation, which allows to reduce social distance and minimize the consumption of time, usually scarce in dangerous situations. The paremias of this group presuppose the unquestioning acceptance by the subject of perception of the recommendations embedded in them, which is quite acceptable in certain circumstances. The same purpose is served by the sufficient conciseness of this group of paroemias, in which nouns, verbs and adverbs predominate, giving a mini-algorithm of safety practice, and adjectives are minimized, ensuring emotionality of perception.

The form of “you are the address” was not universal for proverbs and sayings in the field of security. A significant proportion of indirect appeals in these subject parodies are aimed at more independent subjects. Addressing someone more or less abstract, as it were, moves them away from the subject of perception and gives the latter the opportunity to observe from the side the behavior of some others in threatening circumstances, assessing the effect achieved as suitable or unsuitable for themselves. There is a weakening of the pressure on the subject, which is characteristic of “you-conversion”. The lack of granularity of the addressee and the use of “they-address” leave enough room for him to identify his possible behavior with the described behavior. It can be assumed that, along with the transfer of some security practice, such proverbs and sayings solve the tasks of “adjusting” to the subject of their perception, “recommending” or “condemning” certain behavioral/personality traits, or “narrowing” the field of addressees, stipulating the conditions for the occurrence of some consequences.

In addition, the content of the characteristics makes the text more vivid, evoking an emotional response, and, consequently, memorable. Proverbs can be distinguished, the lexical means of design of which are probably focused on better perception by 4 types of recipients with developed intuition, emotions, feelings or thinking. The study confirmed the initial assumption and allowed us to make assumptions that require further empirical verification.

Keywords: safety, safety practice, proverb, sayings, association, perception

For citation: Tylets V.G., Krasnianskaya T.M. Psycholinguistic features of proverbs and sayings about human security practices. *Language and Culture*, 2024, 66, pp. 100-121. doi: 10.17223/19996195/66/6

Введение

Реальность настоящего характеризуется стремительными изменениями условий жизни человека, проявляющимися введением в привычные формы деятельности принципиально новых элементов, связанных с технологическим развитием общества, заменой непосредственного общения дистанционным взаимодействием, устареванием привычных и

появлении новых профессий и специальностей. При этом большие или меньшие изменения проникают в политику, экономику, религиозные, межполовые, семейные и многие другие социальные отношения. Неуклонно изменяются экология и среда обитания человека. Многие обозначенные изменения носят негативный характер. Не позволяя человеку и человечеству в целом приспособиться к ним, закрывая возможности стабильного функционирования и поступательного развития, они приобретают характер глобальных, региональных и индивидуальных угроз безопасности. На фоне сохранения большинства традиционных (природных, социальных, эпидемиологических и др.) и появления принципиально новых (техногенных, информационных, экологических) угроз безопасности человека общество стоит перед важнейшей задачей поиска путей повышения качества взаимодействия с ними различных категорий субъектов.

Безопасность на протяжении многовекового развития человечества устойчиво остается важнейшей цивилизационной ценностью. Обеспечивая общесоциальную, групповую и индивидуальную защищенность, способность ставить и достигать значимые жизненные цели, развиваться в приоритетных направлениях, она является залогом физического, психического и духовного благополучия всего общества и каждой конкретной личности. Являясь важнейшим жизненным приоритетом, безопасность проецируется на социальные образования и на психику человека, стимулируя возникновение конкретных структур. В свою очередь, общество всемерно поощряет меры поддержки безопасности, профилактирует возникновение различных угроз, снижающих ее уровень и нивелирующих ее достижения, стимулирует овладение человеком соответствующими предметными знаниями, методами, средствами и приемами безопасности.

Обучение безопасности на протяжении онтогенеза носит практически непрерывный характер. С раннего возраста родители и педагоги наставляют ребенка в правильном поведении в потенциально угрожающих для него обстоятельствах. Усвоение начальных навыков безопасности отслеживается беседами, наблюдением, постепенным делегированием большей самостоятельности. Профессиональное образование предполагает овладение обучающимися умениями и навыками, лежащими в основе безопасной профессиональной деятельности. Овладение практиками безопасности в настоящее время входит в состав многих профессиональных компетенций. Исполнению трудовых функций предшествует ознакомление работника с рядом должностных и служебных инструкций, нормативов и техник безопасности в типичных и особых ситуациях. Контроль за безопасностью человека в различных сферах отслеживают многочисленные социальные институты, специализированные службы и разнообразные инстанции.

Наряду с целенаправленным обучением каждый человек в процессе жизни присваивает неструктурированный опыт безопасности (события собственной жизни, средства массовой информации, социальное окружение и др.) [1]. Ненавязчивость поставляемых при этом представлений, органичная вписанность в контекст, притягательность образов, обеспечивающая запоминаемость представляемых ими идей и примеров, высокий потенциал эмоционального заражения, вариативность демонстрируемых ситуаций – все это обеспечивает суггестивность предлагаемого респондентам опыта в сфере безопасности жизнедеятельности.

Вместе с тем во всех социальных сферах устойчиво воспроизводятся случаи поведенческой неэффективности, нервных срывов, травматизма и смертей, вызванные несоблюдением требований безопасности. Несмотря на кажущееся усвоение соответствующих знаний и отработанность необходимых умений, люди не способны адекватно прогнозировать развитие окружающих обстоятельств, регулярно создают себе угрозы и попадают в опасные ситуации. При этом они не способны выстроить адекватное противодействие. Одной из причин этому можно назвать недостаточную убедительность текстов с транслируемыми нормами безопасности, связанную как минимум с их громоздкостью, эмоционально-ценностной индифферентностью, суггестивной нейтральностью. Очевидно, что ни научный, ни художественный, ни публицистический стили не обладают должной мерой убедительности для побуждения своих реципиентов к устойчивому соблюдению практик безопасности. В условиях безусловной востребованности повышения общественной и индивидуальной безопасности требуется работа по преодолению обозначенных недостатков.

В поиске образцов таких материалов представляется перспективным обращение к паремическому материалу, представленному, прежде всего, пословицами и поговорками по практикам безопасности.

Методология исследования

Пословицы и поговорки, переходя из поколения в поколение, обогащаясь и обновляясь в определенные моменты истории, выступают неотъемлемой составляющей практически любой культуры. Будучи, по свидетельству исследователей [2], весьма ограниченно представленными в устной речи современного человека, они, между тем, незримо сопровождают его жизнь, давая в живой, образной форме достаточно меткие ориентиры относительно поведения в разных ситуациях и контекстах. В пословицах и поговорках концентрируется все, наиболее важное для конкретного народа, в форме, наиболее доступной для его восприятия и прочного запоминания. Пройдя сквозь время, многие из них несколько устарели по сюжету, но сохранили оценочную модальность,

воспринимая которую, человек нередко неосознанно реализует те или иные стереотипы поведения, принимает определенные решения или делает на их основе выбор одного действия из нескольких равноценно привлекательных альтернатив [3. С. 22]. При этом они естественно вплетаются в образ жизни конкретного народа, учитывающий его природное окружение, погодные условия, традиционные виды деятельности, обычаи и нравы. В этой связи высказывается предположение о тесной связи пословиц и поговорок с менталитетом как особым складом ума, мышления и умонастроений народа [4. С. 147]. В целом пословицы и поговорки предстают перед нами кладом проверенной временем мудрости по самым значимым, с точки зрения их носителей, сферам жизни и, что особенно важно, оформленным языком, делающим их содержание наиболее восприимчивым для народного сознания. Сказанное определяет их перспективность для дальнейшей углубленной научной разработки.

Указывая на обнаруживающуюся глубину исследовательского потенциала пословиц и поговорок, Е.А. Климов называет их «системой дифференциальных уравнений народного сознания» [5. С. 142]. Решение дифференциальных уравнений требует установления переменных, в данном случае – с использованием средств разных областей знания. На сегодняшний день пословицы и поговорки широко изучаются в психологии, сосредоточенной, прежде всего, на особенностях психики и личности представленного в них или воспринимающего их человека [6], в педагогике – на их воспитательном потенциале, прививающем некоторые воспринятые обществом характерологические и поведенческие черты [7], в психолингвистике – на особенностях воспроизводства пословицами и поговорками различных концептов, например «друг» и «дружба» [8], «страх» [9], «время» [10], цветообозначения [11], национальной картины мира [2, 12].

Несмотря на распространенность пословиц и поговорок, затрагивающих проблематику опасности и безопасности, обращение к ним в психологической науке остается единичным. Так, на материале русских пословиц и поговорок были прослежены особенности транспективы безопасности, в частности, установлено, что наиболее актуальным для них является настоящее время, отражающее приоритетность текущих жизненных обстоятельств; обращаясь к настоящему и будущему, они служат предостережением и напутствием своему реципиенту [13]. Изучение паремий татарского народа выявило среди них примеры того, «как следует правильно организовать взаимоотношение с соседями, держать дистанцию, быть уступчивым, чтобы жить в согласии и мире, знать рекомендации и придерживаться наставлений народной педагогики, чтобы не нарываться на неприятности» [14. С. 84]. Сделанные по итогам соот-

ветствующего предметного исследования выводы были признаны эффективными для обучения и воспитания в сфере безопасности жизнедеятельности.

Под практиками безопасности нами понималась совокупность способов, методов и приемов обеспечения (сохранения, восстановления, увеличения) человеком безопасности в универсальных и конкретно-определенных ситуациях жизнедеятельности. Ранее уже было показано, что практики безопасности широко представлены различными социокультурными формами. В частности, установлена органичная включенность примет и обычаев безопасности в социокультурное пространство студенчества, решающая защитные, адаптивные и терапевтические задачи. К их особенностям отнесены принадлежность к социально-культурному опыту субъекта, полифункциональность, «пропитанность» субъективной значимостью, утрата связи с первопричинами своего возникновения, позволяющими рассматривать данные социокультурные формы неотъемлемыми для студенческой общности практиками [15. С. 1158]. Обращение к ритуалам безопасности субъектов образовательного пространства, как специально организованным предметным формам поведения, позволило обозначить их основными смыслами обеспечение стабильности деятельности, нейтрализация неблагоприятных для ее выполнения факторов и повышение уверенности в себе [16]. Таким образом, уже имеются свидетельства того, что опыт построения практик безопасности, представленный различным социокультурным материалом, имеет определенные структурные и смысловые особенности, позволяющие повысить его восприимчивость некоторыми респондентами. Подобные выводы создают научную базу для формулирования аналогичных предположений на материале паремий о безопасности.

При том что единичные исследования по проблематике были уже реализованы, паремии как социокультурные носители универсальных практик безопасности еще не попадали в поле психолингвистического изучения, хотя рассмотрение безопасности и родственных с ними категорий установило определенные смысловые константы и варианты феномена в разных контекстах [17–19]. Отсутствие научной информации о психолингвистических особенностях паремий, указывающих на подходы к обеспечению безопасности, не позволяет выделить опыт их языкового оформления.

Проблема данного исследования в рамках восполнения обозначенного научного пробела была сформулирована вопросом о том, каким образом русские паремии транслируют практики безопасности?

Целью данного исследования выступило изучение психолингвистических особенностей группы пословиц и поговорок, определяющих практики безопасности человека.

Исследование и результаты

Гипотезу представленного исследования составило предположение, в соответствии с которым, помимо лексической организации, стимулирующей следование определенным практикам безопасности, данная предметная группа паремий характеризуется целевой направленностью на особенности субъекта их восприятия.

Задачи исследования представлены следующей последовательностью шагов: 1. Построить актуальный массив паремий о практиках безопасности. 2. Выявить особенности распределение рассматриваемых паремий по семантическим полям респондентов. 3. Дифференцировать предметные паремии по семантическим способам представления практик безопасности. 4. Установить группы предметных паремий по целевой направленности на особенности субъекта их восприятия.

В качестве респондентов привлечена молодежь в возрасте 19–20 лет, студенты ряда столичных (МосГУ, МГЛУ, РМАТ) и региональных (СГПИ, СКФУ) вузов России общей численностью 100 человек. По составу выборка оказалась достаточно сбалансированной по соотношению юношей и девушек (44 : 56), городских и сельских жителей (52 : 48), русских и русскоговорящих респондентов (73 : 27).

Основным методом сбора эмпирического материала явился ассоциативный эксперимент. Ассоциативный эксперимент представляет собой исследовательский метод, широко используемый в психолингвистике. Варьируясь по способу проведения, он позволяет устанавливать «неосознаваемые вербальные и невербальные связи слова-стимула с другими словами, а также опосредованно выявлять актуальные для индивида когнитивные признаки представленных словом-стимулом реалий» [20. С. 241]. В нашем исследовании стимулом выступила вербально задаваемое слово-стимул «практика безопасности». Соответственно, ассоциативный эксперимент предлагал составление респондентами без ограничения времени списка известных им пословиц и поговорок, содержащих указания о реализации практик безопасности человека. Инструкция: «Зафиксируйте, пожалуйста, письменно все пословицы и поговорки, которые ассоциируются у вас с практиками обеспечения безопасности. Образующие их правила/рекомендации могут относиться к разным сферам жизнедеятельности человека и не обязательно содержать слово “безопасность”. Запишите именно те, которые вы помните без обращения к интернет-источникам. Кратко (1–2 предложения) обоснуйте содержание практики безопасности в названной пословице/поговорке». Таким образом, по итогам ассоциативного эксперимента был получен массив пословиц и поговорок о практиках безопасности, входящий как в активный, так и пассивный арсенал респондентов.

Обработка собранных на основе ассоциативного эксперимента материалов осуществлялась на основе когнитивного, семантического и контент-анализа.

Когнитивный анализ был направлен на выявление содержательно-структурных особенностей формирующегося у респондентов семантического поля категории «практика безопасности». В нашем исследовании устанавливалось распределение полученного по выборке массива пословиц и поговорок о практиках безопасности по семантическим полям респондентов следующим образом: ядро (компоненты с собственным индексом яркости более 10%); ближняя периферия (с индексом яркости от 4 до 10%); дальняя периферия (с индексом яркости от менее 4 до 2%), крайняя периферия (с индексом яркости менее 2%) [21].

Семантический анализ состоял в изучении языковых средств, используемых в пословицах и поговорках для выделения адресата и побуждения респондентов следовать содержащимся в них рекомендациям по обеспечению (сохранению, достижению) безопасности.

Контент-анализ проводился с привлечением экспертов, которым предполагалось дифференцировать полученный массив пословиц и поговорок по целевой направленности на особенности субъекта их восприятия. Экспертами выступили три человека (профессиональные психологи), критериями отбора которых стало обладание ими публикациями по проблемам психологии безопасности и навыками контент-анализа. Эксперты работали автономно, основываясь на следующей инструкции: «Изучите предлагаемый вам массив пословиц и поговорок. Представив, что они предназначены субъектам с разными особенностями восприятия информации, разделите весь полученный массив паремий по направленности на эти особенности восприятия. Ответьте на вопросы: Какие группы восприятия информации вы выделили? По каким признакам пословицы и поговорки относились к каждой из этих групп?». Завершением работы экспертов стала групповая работа по согласованию дифференциации паремий. Оценка меры согласия трех экспертов осуществлялась с использованием альфы Кронбаха (α).

Первый этап исследования. Ассоциативный эксперимент

Отказов от выполнения задания не было. Респондентами называлось от 1 до 8 паремий. По выборке ($n = 100$) человек был собрано всего 493 предметные паремии, из них не повторяющиеся – 141 элемент.

Будучи упорядоченным по алфавиту с присвоением порядкового номера для последующего сокращения их текста, данный массив паремий получил следующий вид: Беда не за горами, а над головою висит (1). Беда не страшит, а путь кажет (2). Беда слабого пригибает, а сильного поднимает (3). Беда, что вода, – нечаянно на двор придет (4). Без забора,

без запора не уйдешь от вора (5). Без риска и жизнь пресна (6). Берегись бед, пока их нет (7). Береженого Бог бережет (8). Бой не опасен, если ты мужеством красен (9). Бойся быка спереди, лошадь – сзади, а дурака со всех сторон (10). Бойся не бойся, а року не миновать (11). Будь ниже травы, тише воды (12). Быстрая вошка первая попадает на гребешок (13). В опасность залезть – беду найти (14). В руках спичка была, да изба сплыла (15). Водой пожар тушат, а умом предотвратят (16). Волка бояться, – в лес не ходить (17). Врасплох и медведь труслив (18). Врасплох и могучего губят (19). Где много воды, там всегда жди беды (20). Где нет опасности, там торжество без славы (21). Где пламя без надзора, там и беда без разбора (22). Где тонко, там и рвется (23). Герой помирает один раз, а трус всю жизнь (24). Гляди в оба, да не разбей лоба (25). Гляди под ноги: ничего не найдешь, так хоть ноги не зашибешь (26). Гни, поколе не треснет (27). Доверяй, но проверяй (28). Догадаться, как проигрался (29). Ждала сова галку, а выждала палку (30). Жди горя с моря, беды от воды (31). За недобрым пойдешь – на беду набредешь (32). Знал бы, где упасть – соломки б постелил (33). И от малого опасенья – великое спасенье (34). Иди вперед, а оглядывайся назад (35). Или грудь в крестах, или голова в кустах (36). Искра мала велик пламень родит (37). Искру туши до пожара, беду отводи до удара (38). Каждый человек загодя думает о пожаре (39). Как аукнется – так и откликнется (40). Когда увижу, тогда и поверю (41). Кто в бою не рискует, по тому и орден не тоскует (42). Кто в море не бывал, тот горя не видал (43). Кто не рискует, тот не пьет шампанского (44). Кто огня не бережется, тот скоро обожжется (45). Кто опасности не боится, того она сторонится (46). Кто сам себя стережет, того и Бог бережет (47). Кто смел тот и съел (48). Либо на щите, либо под щитом (49). Либо пан, либо пропал (50). Лишь глупый да малый без опасу живут (51). Много бранился, а добра не добился (52). Москва от копеечной свечи сгорела (53). На Бога и людей надейся, а сам не плошай (54). На быка не лезь, у него рога есть (55). На всяку беду страху не напасешься (56). Не бойся трудностей, страшнее безопасности нет (57). Не буди лихо, пока оно тихо (58). Не буди спящую собаку (59). Не верь чужим речам, верь своим очам (60). Не всякому верь, запирай покрепче дверь (61). Не говори «ап», пока не перепрыгнешь (62). Не груби малому, не вспоманет старый (63). Не доглядишь оком, заплатишь боком (64). Не дразни собаку, так не укусит (65). Не думай, щука, как влезть, думай, как вылезть (66). Не жди от волка толка (67). Не замахи-вайся палкой, и собака не укусит (68). Не зная броду, не суйся в воду (69). Не играй, кошка, с огнем – лапу обожжешь (70). Не ищи беды: беда сама тебя сыщет (71). Не клади волку пальца в рот (72). Не лезь на рожон (73). Не надейся на участь, не купи коня хромого (74). Не окрикнув лошади, в стойло не лезь (75). Не плюй в колодезь, пригодится воды напиться (76). Не подкладывай к огню соломы, не поджигай, так и не

сгорит (77). Не радуйся под гору: подъем круче (78). Не рискуя, не добудешь (79). Не рой другому яму, сам в нее попадешь (80). Не руби выше головы: щепя глаза запорошит (81). Не ставь всего на одну карту (82). Не ступай, собака, на волчий след: оглянется, съест (83). Не суй палец в рот, а то руку откусишь (84). Не суйся наперед отца в петлю (85)! Не той собаки бойся, что громко лает, а той, что исподтишка хватает (86). Не топора бойся, а огня (87). Не тот храбр, кто страха не знал, а тот храбр, кто страх побеждал (88). Не ходи при болоте, черт уши обколотит (89). Не шути с огнем – обожжешься (90). Нет дела без риска (91). Нет леса без волка, нет села без злодея (92). Носи бороду на плече (оглядывайся) (93). Ночью все кошки серы (94). Обожжешься на молоке, станешь дуть и на воду (95). Огонь – друг и враг человека (96). Огонь – не вода, схватит – не всплывешь (97). Огонь тушат, пока не разгорелся (98). Один идет навстречу опасности, другой прячется в кусты (99). Одно дело в баню войти, другое – выйти (100). Опасенье – половина спасения (101). Оптимист видит возможность в каждой опасности, пессимист видит опасность в каждой возможности (102). Осторожность – мать безопасности (103). Осторожность – не трусость (104). Осторожность лучше прибыли (105). От беды не упасешься, от греха не ухоронишься (106). От глупого риска до беды близко (107). От искры Москва загорелась (108). От искры пожар рождается (109). От искры сыр-бор загорается (110). От малого опасенья великое спасенье (111). От суммы да от тюрьмы не зарекайся (112). Отвага – половина спасения (113). Пока искра в пепле, тогда и туши (114). Поспешность приводит к раскаянию, а осторожность – к благополучию (115). Пришла беда – отвори ворота (116). Пуганая ворона куста боится (117). Риск – дело благородное (118). Рискнул, да закался (119). С худой головой не суйся в чад (120). Семь бед, один ответ (121). Семь раз отмерь, один раз отрежь (122). Сидя на колесе, думай, что будет (что будешь) под колесом (123). Сила увеличивается в отваге (124). Скорый наперед, осторожный назади (125). Смелого пуля боится (126). Смелое начало – половина удачи (127). Смелость города берет (128). Смелый там найдет, где робкий потеряет (129). Смотри на опасность глазами смелости и будешь в целости (130). Страху в глаза гляди – не смигни: смигнешь – пропадешь (131). Там не загорится, где огня нет (132). Тише едешь – дальше будешь (133). «Туда-то так, да оттуда-то как» – сказала лиса, нюхая под углом курятника (134). Умный в гору не пойдет, умный гору обойдет (135). Упустишь огонь – не потушишь (136). Утром, вечером и днем осторожен будь с огнем (137). Чем опасность поджидать, лучше идти ей навстречу (138). Чем суетиться при опасности, лучше подумай, как ее устранить (139). Что ни делай, а на свой хвост оглядывайся (140). Что посеешь, то и пожнешь (141).

Общий анализ полученного массива предметных паремий показывает, что к пословицам и поговоркам о практиках безопасности отно-

сятся тексты, не только содержащие в себе ключевые категории «опасность», «риск», «враг», «страх», «смелость», обычно ассоциирующиеся с базовыми для предметной области категориями «опасность» и «безопасность» [22], но и категории, обладающие переносным смыслом. Таким образом, содержание практик безопасности доносится до субъектов различными способами, требующими изучения.

Второй этап исследования. Когнитивный анализ

Реконструкция структуры семантического поля концепта «практика безопасности» показала, что составленный массив предметных пословиц и поговорок не содержит ядра, имея только ближнюю, дальнюю и крайнюю периферию.

Ближняя периферия семантического поля рассматриваемого массива паремий образована 7 элементами: 8 ($n = 41$, т.е. 8,3% – здесь и далее от всего массива), 122 ($n = 39$, т.е. 7,9%), 54 ($n = 30$, т.е. 6,1%), 12 ($n = 28$, т.е. 5,7%), 33 ($n = 24$, т.е. 4,9%), 17 ($n = 23$, т.е. 4,7%), 28 ($n = 21$, т.е. 4,3%). Таким образом, в состав ближней периферии вошло 206 паремий с общим весом 41,8% от всего предметного массива.

Дальняя периферия массива паремий включает 11 элементов: 58 ($n = 19$, т.е. 3,8%), 90 ($n = 16$, т.е. 3,2%), 23 ($n = 14$, т.е. 2,8%), 133 ($n = 12$, т.е. 2,4%), 69 ($n = 11$, т.е. 2,2%), 48 ($n = 10$, т.е. 2,0%), 59 ($n = 10$, т.е. 2,0%), 65 ($n = 10$, т.е. 2,0%), 121 ($n = 10$, т.е. 2,0%), 128 ($n = 10$, т.е. 2,0%), 135 ($n = 10$, т.е. 2,0%). В состав дальней периферии, таким образом, вошло 132 элемента с общим весом 26,8% от базового массива паремий.

Крайнюю периферию семантического поля паремий, содержащих практики безопасности, составили следующие элементы: 40 ($n = 5$, т.е. 1,0%), 50 ($n = 4$, т.е. 0,8%), 62 ($n = 4$, т.е. 0,8%), 70 ($n = 4$, т.е. 0,8%), 80 ($n = 3$, т.е. 0,6%), 94 ($n = 3$, т.е. 0,6%), 101 ($n = 3$, т.е. 0,6%), 26 ($n = 2$, т.е. 0,4%), 37 ($n = 2$, т.е. 0,4%), 43 ($n = 2$, т.е. 0,4%), 51 ($n = 2$, т.е. 0,4%), 56 ($n = 2$, т.е. 0,4%), 76 ($n = 2$, т.е. 0,4%), 84 ($n = 2$, т.е. 0,4%), 103 ($n = 2$, т.е. 0,4%), 112 ($n = 2$, т.е. 0,4%), 117 ($n = 2$, т.е. 0,4%), 118 ($n = 2$, т.е. 0,4%), 126 ($n = 2$, т.е. 0,4%), 141 ($n = 2$, т.е. 0,4%), а также остальные 103 элемента паремий, представленные в массиве единичными упоминаниями ($n = 1$, т.е. 0,2%). В целом крайнюю периферию паремий о практиках безопасности образовали 155 элементов с общим весом 31,4%.

Таким образом, массив паремий о практиках безопасности, полученный по выборке респондентов, не обладает семантическим ядром, однако имеет достаточно выраженные ближнюю и дальнюю периферии. Полученные результаты указывают на то, что в рассмотренной выборке пословицы и поговорки о практиках безопасности не входят в арсенал

частого использования, но они достаточно прочно укорены в субъективном опыте респондентов.

Третий этап исследования. Синтаксический анализ

Синтаксический анализ составленного списка показал, что все пословицы и поговорки могут быть распределены по трем условным группам – с прямым обращением, с косвенным обращением и без обращения.

Установлено преобладание материала с прямым обращением к воспринимающему субъекту – 90 случаев (63,8% от всего массива). К такому типу материала относятся три группы паремий.

В самой многочисленной группе, состоящей из 71 пословицы и поговорки (50,4% от всего массива), ведется обращение ко 2-му лицу единственного числа (элементы 5, 7, 9–12, 20, 25–29, 31–33, 35, 38, 49, 50, 54–82, 84–87, 89–90, 93, 95, 97, 106, 112, 114, 116, 120, 122, 123, 130, 131, 133, 136, 137, 140, 141). Преимущественно (69 случаев) это обращение носит не явный характер (за исключением элемента 9 с обращением «ты»). Данный прием придает пословицам и поговоркам одновременно прицельную (для *тебя*) и универсальную (для *любого* тебя) направленность практик безопасности на использование именно тем, кто их воспринимает. Отметим, что данная группа паремий содержит в себе конкретные рекомендации к поведению, в основном в будущем времени (70 случаев); только один случай (элемент 33) характеризуется временной вариабельностью их соблюдения.

Всего лишь одна паремия (элемент 41) содержит обращение к субъекту 1-го лица единственного числа. Использование местоимения «я» максимально усиливает сопричастность субъекта к воспринимаемой практике безопасности, состоящей в ограничении доверия рамками реально воспринимаемых фактов.

Некоторая часть пословиц и поговорок, 18 элементов (12,8% от всего массива), четко указывает характеристики субъекта, с которым соотносится содержание предлагаемых практик безопасности: слабый, сильный (элемент 3), береженный (элемент 8), могучий (элемент 19), трус, герой (элемент 24), кто в бою не рискует (элемент 42), кто в море не бывал (элемент 43), кто не рискует (элемент 44), кто огня не бережется (элемент 45), кто опасности не боится (элемент 46), кто сам себя стережет (элемент 47), кто смел (элемент 48), глупый, малый (элемент 51), кто страха не знал, кто страх побеждал (элемент 88), оптимист (элемент 102), скорый, осторожный (элемент 125), смелый (элемент 126), смелый, робкий (элемент 129), умный (элемент 135). Рассматриваемая группа паремий, с одной стороны, усиливает прицельность предлагаемых ими практик безопасности, с другой стороны, задает некоторые черты (весьма фрагментарные) субъектов их применения. Единичность указания этих

черт в каждой паремии (обычно одна, реже – две), с одной стороны, задают самые главные в обозначаемых обстоятельствах особенности персонажа, с другой – облегчают возможность более полной реконструкции его облика или личности, возможно, с чертами, присущими субъекту восприятия конкретной паремии. Таким образом, данный прием оформления паремий открывает простор самоидентификации в практиках безопасности субъектов восприятия соответствующих предметных групп пословиц и поговорок.

Значительную часть материала образуют паремии с косвенным обращением – 33 случая (23,4% от всего массива). В данном случае выделяется несколько групп паремий. В 6 пословицах и поговорках (4,3% от всей численности) обращение осуществляется к 3-му лицу, из них 3 представлены в единственном числе (элементы 40, 52, 19) и 3 – во множественном числе (элементы 16, 19, 98). В 25 пословицах и поговорках (17,7%) обращение осуществляется с использованием местоимений «кого-то»/«у кого-то» (элементы 2, 21, 103–105, 115, 118, 121, 124, 127, 128), «кому-то»/«к кому-то» (элементы 4, 6, 14, 17, 34, 100, 101, 107, 111, 113, 138, 139), «у кого-то» (элементы 15, 36). В данную группу паремий можно поместить также случаи использования местоимений «каждый» (элемент 39) и «один», «другой» (элемент 99). Такие способы обращения задают нейтральность ориентации паремий, распространяя содержащиеся в них рекомендации по практикам безопасности как на одного, так и на нескольких субъектов вне зависимости от их отличительных особенностей. Достигаемая при этом некоторая отстраненность от адресата позволяет субъекту, воспринимающему предлагаемые практики, оценить рекомендацию и принять или не принять ее к исполнению.

Наименьшую численность имеет группа паремий, не содержащая обращение к субъекту восприятия, – 19 случаев (13,4% от всего массива). Такие пословицы и поговорки содержат описание некоторого поведения, в котором есть или нет персонаж.

Повышенной нейтральностью характеризуются 13 паремий (9,2% от всей численности), представленных описанием практик безопасности без указания адресата: элементы 1, 22, 23, 37, 53, 91, 92, 94, 96, 108–110, 132. Основным действующим лицом в них обычно выступает некоторое явление, связанное с опасностью: беда (элемент 1), пламя, беда (элемент 22), искра, пламень (элемент 37), дело (элемент 91), огонь (элемент 96), искра (элементы 108–110). Реже повествование ограничивается только указанием некоторого обстоятельства места или времени, связанные с опасностью: где тонко (элемент 23), Москва (элемент 53), ночь (элемент 64), лес, село (элемент 92), там (элемент 192). Паремии данной группы обычно дают четкое описание угрозы безопасности, к которой применимо неизменяемое наречие «всегда» (исключение – элемент 53).

В рассматриваемом массиве 6 паремий (4,3% от всей численности) содержат описание практик безопасности на примере животных: быстрой вошки (элемент 13), застигнутого врасплох медведя (элемент 18), ожидающей совы (элемент 30), передвигающейся собаки (элемент 83), пуганой вороны (элемент 117), размышляющей лисы (элемент 134). Обращение к образу животного, часто в юмористической форме, вызывает большой эмоциональный отклик у субъекта, повышая тем самым запоминаемость скрытых рекомендаций и убирая «барьеры» наставительности, свойственной указаниям по организации способов поведения в конкретных ситуациях. Малочисленность данного типа предметных паремий позволяет предполагать некоторую избыточность реконструирования соответствующих практик безопасности.

Таким образом, по итогам синтаксического анализа массива предметных паремий можно утверждать, что пословицы и поговорки, содержащие описание практик безопасности, в своем большинстве ориентируются на генерализированного субъекта восприятия (*ты*). Такая адресация не только распространяет содержащиеся в них указания/рекомендации на максимально возможное количество потребителей, но и выражает некоторое повеление к исполнению без длительных размышлений о нужном поведении. Тем самым достигается наибольшая близость с субъектом восприятия паремии, его сопричастность излагаемого, позволяющая сократить социальную дистанцию и минимизировать расход времени, обычно дефицитного в опасных ситуациях. Паремии данной группы предполагают беспрекословное принятие субъектом восприятия заложенных в них рекомендаций, что вполне приемлемо в определенных обстоятельствах. Этой же цели служит достаточная лаконичность данной группы паремий, в которых преобладают существительные, глаголы и наречия, дающие мини-алгоритм практики безопасности, и минимизированы прилагательные, обеспечивающие эмоциональность восприятия.

Форма «ты-обращения» не явилась универсальной для пословиц и поговорок в сфере безопасности. Значительная доля не прямых обращений в данных предметных паремиях ориентирована на более самостоятельных субъектов. Обращение к кому-то более или менее абстрактному как бы отодвигает их от субъекта восприятия и дает возможность последнему понаблюдать со стороны поведение некоторых других (*их, ее, его, тех* и т.д.) в угрожающих обстоятельствах, оценивая достигаемый эффект как пригодный или непригодный для себя. Происходит ослабление давления на субъекта, свойственного при «ты-обращении». Отсутствие детализации адресата и использование «они-обращения» оставляют для него достаточный простор для идентификации своего возможного поведения с описанным поведением.

Третья по частотности среди массива группа паремий содержит отдельные характеристики персонажей описываемого в них поведения.

Очевидно, что ей свойственна четкая привязка предлагаемых обстоятельств некоторой угрозы безопасности к поведенческим или личностным особенностям субъекта реагирования на них. Можно предполагать, что наряду с передачей некоторой практики безопасности, подобные пословицы и поговорки решают задачи «подстройки» к субъекту своего восприятия, «рекомендуя» или «осуждая» некоторые черты поведения/личности, или «сужения» поля адресатов, оговаривая условия наступления некоторого последствия. Кроме того, содержание характеристик делает текст более ярким, вызывающим эмоциональный отклик, а следовательно, запоминающимся.

В целом практики безопасности доносятся до субъектов восприятия пословиц и поговорок способами, различающимися, в частности, способом обращения к нему и детализацией характеристик субъекта действия. Наиболее распространенные паремии, характеризующие практики безопасности, лаконичны и универсальны. Однако есть паремии, дающие образное и иносказательное представление практик безопасности.

Сопоставление полученных на данном этапе исследования групп с их распределением по семантическим полям паремий о практиках безопасности показывает, что из 18 элементов, образовавших ближнюю и дальнюю периферию, 11 (61,1%) содержат «ты-обращения», 4 (22,2%) – не прямое обращение, 2 (11,1%) – конкретные характеристики адресата, 1 (0,6%) – описание практик безопасности без указания адресата.

Четвертый этап исследования. Контент-анализ

По итогам работы экспертов все паремии были распределены на четыре группы.

Первая группа: основание выделения – неопределенность условий и (или) итога действий (по источнику опасности, времени и месту ее появления, объему потерь).

Группу образовали элементы 4, 7, 28, 29, 33, 36, 49, 50, 93, 99, 100, 112, 134 ($n = 13$).

Вторая группа: основание выделения – прямое или косвенное обозначение эмоций.

Группу образовали элементы 6, 9, 11, 17, 24, 32, 51, 52, 56, 57, 61, 96, 105, 107, 111, 118, 120, 129, 138, 139 ($n = 20$).

Третья группа: основание выделения – наличие характеристик, фиксируемых органами чувств.

Группу образовали элементы 1, 5, 10, 12, 15, 25–27, 30, 35, 40, 41, 60, 64, 81, 95, 130, 131, 133, 140 ($n = 20$).

Четвертая группа: основание выделения – наличие причинно-следственных связей, требующих мыслительных операций.

Группу образовали элементы 2, 3, 8, 13, 14, 16, 18–23, 31, 34, 37–39, 42–48, 53–55, 58, 59, 62, 63, 65–80, 82–92, 94, 97, 98, 101–104, 106, 108–110, 113–117, 119, 121–128, 132, 135–137, 141 ($n = 88$).

Применение альфы Кронбаха (α) дало $\alpha = 0,83$, что говорит о достаточно высоком уровне согласованности решений экспертов.

Таким образом, было выделено четыре неравноценные по количественному составу группы паремий о практиках безопасности, основанием явились заложенные в них ориентации на особенности восприятия пользователями. Используемые для дифференциации основания «неопределенность – эмоции – чувства – мышление» могут быть сопряжены с выделенными К.Г. Юнгом четырем способам познания окружающего мира: с помощью интуиции, эмоций, сенсорики и мышления [23]. Соответственно, можно предположить, что пословицы и поговорки о практиках безопасности по своему содержанию нацелены на лучшее восприятие субъектами с разными способами познания окружающего мира. Однако это предположение требует эмпирической проверки и составит предмет наших последующих исследований.

Заключение

Основу представленной статьи составило описание результатов изучения представленности паремий (пословиц и поговорок) о практиках безопасности в сознании молодежной выборки. В ходе исследования был получен и изучен с использованием нескольких методов массив соответствующих предметных пословиц и поговорок.

По результатам исследования сделаны следующие выводы:

1. Пословицы и поговорки, раскрывающие практики безопасности, могут содержать как прямые указания рекомендуемых действий, так и побуждать к ним с использованием различных языковых средств.

2. Массив паремий о практиках безопасности обладает многоуровневой представленностью, располагающейся в ближней, дальней и удаленной периферии соответствующего семантического поля реципиентов молодежной выборки.

3. Побуждение реципиентов к соблюдению рекомендаций, представленных в паремиях о практиках безопасности, осуществляется различными языковыми средствами. К наиболее распространенным языковым средствам такого рода относится «ты-обращение». Кроме того, используются косвенные обращения, характеристики адресата и повествовательные тексты, решающие различные задачи привлечения внимания реципиентов.

4. Паремии о практиках безопасности ориентируются на группы реципиентов, обладающие разными типами восприятия. Могут быть выделены пословицы, лексические средства оформления которых, вероятно,

ориентированы на лучшее восприятие четырьмя типами реципиентов, обладающих развитой интуицией, эмоциями, ощущениями или мышлением.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу, согласно которой помимо лексической организации, стимулирующей следование определенным практикам безопасности, соответствующие предметные паремии характеризуются целевой направленностью на особенности субъекта их восприятия.

В ходе исследования получены данные, позволившие предположить изначальную ориентированность содержания паремического материала о практиках безопасности на субъектов с разным типом восприятия. Данное утверждение носит вероятностный характер и требует более полной эмпирической проверки, что составляет перспективы продолжения данного исследования.

Список источников

1. *Тылец В.Г., Краснянская Т.М.* Психологические особенности представлений любителей произведений фантастического и детективного жанров о субъекте безопасности // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 3. С. 180–193. doi: 10.17759/exppsy.2020130314
2. *Милицын В.Н.* Пословицы и поговорки как языковая репрезентация менталитета (на французском материале) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2001. № 3–5 (23). С. 36–37.
3. *Дубов И.Г.* Феномен менталитета: психологический анализ // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 20–29.
4. *Политология:* Энциклопедический словарь / [Аверьянов Ю.И. и др.]. М. : Изд-во Московского коммерч. ун-та, 1993. 431 с.
5. *Климов Е.А.* Профессиональный менталитет и психоэкологическая гипотеза // Общественные науки и современность. 1995. № 6. С. 140–149.
6. *Моисеева А.А.* Использование пословиц и поговорок русского народа в психологической науке // Вестник Новгородского государственного университета. 2014. № 77. С. 230–232.
7. *Маликов Р.Ш., Федекин И.Н., Хазратова Ф.В., Садыкова Л.Р., Газизова Ф.С.* Обеспечение безопасности жизнедеятельности и психология отрицательных взаимоотношений в условиях социума по интерпретации в татарской народной педагогике (на примере пословиц и поговорок) // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. № 3 (42). С. 83–93.
8. *Артемов Ю.М., Заулина О.А., Обжогин А.А.* «Друг» и «дружба» в русских, латинских и французских паремиях // Вестник Чувашского университета. 2018. № 4. С. 217–223.
9. *Самеева А.М.* Дискурсивное описание эмоционального концепта «страх»/«fear» (на материале пословиц и поговорок) // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 74–4. С. 58–60.
10. *Уткина Л.Н., Ковалевич Д.С.* Концепт «время» в англоязычных пословицах и поговорках // Язык и текст. 2018. Т. 5, № 2. С. 82–90.
11. *УЦюн.* Семантика восприятия цветообозначения в русских пословицах и поговорках с компонентом «черный» и «белый» // Успехи гуманитарных наук. 2023. № 6. С. 146–151.

12. **Карякина В.Л., Гладышева А.С.** Отражение особенностей национальной картины мира в русских пословицах и поговорках // Поволжский педагогический вестник. 2019. Т. 7, № 2 (23). С. 71–74.
13. **Краснянская Т.М., Тылец В.Г.** Трансперспектива безопасности в русских народных пословицах и поговорках // Историческая психология: прошлое, настоящее, будущее / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Харитонов, Е.Н. Холондович. М. : Институт психологии РАН, 2020. С. 432–442. doi: 10.38098/thry.2020.25.72.037
14. **Маликов Р.Ш., Газизова Ф.С., Хазратова Ф.В.** Обеспечение безопасности жизнедеятельности в бытовых условиях по интерпретации в татарской народной мудрости // Европейский журнал социальных наук. 2018. Т. 2, № 12. С. 268–271.
15. **Краснянская Т.М., Тылец В.Г.** Визуализация практики самообеспечения безопасности в приметах и обычаях студентов вуза // Психология и Психотехника. 2015. № 11. С. 1158–1166. doi: 10.7256/2070-8955.2015.11.17018
16. **Тылец В.Г., Краснянская Т.М.** Психологические смыслы ритуалов безопасности в образовательном пространстве вуза // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2016. № 4. С. 103–109.
17. **Краснянская Т.М., Тылец В.Г.** Психолингвистические механизмы вербализации концептов психологической, информационной и информационно-психологической безопасности // Язык и культура. 2022. № 59. С. 54–74. doi: 10.17223/19996195/59/4
18. **Тылец В.Г., Краснянская Т.М.** Личностные смыслы безопасности в сознании профессиональных франкофилов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19, № 1. С. 71–85. doi: 10.22363/2313-1683-2022-19-1-71-85
19. **Краснянская Т.М., Тылец В.Г., Иохвидов В.В.** Репрезентация лингвистической и психолингвистической безопасности в языковом сознании // Язык и культура. 2022. № 57. С. 60–79. doi: 10.17223/19996195/57/3
20. **Рогозина И.В.** Медиа картина мира: когнитивно-семиотический аспект : дис. ... д-ра филол. наук. Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2003. 286 с.
21. **Стернин И.А., Рудакова А.В.** Психолингвистическое значение и его описание. Теоретические проблемы. Saarbrücken : LAP Lambert Academic Publishing, 2011. 192 с.
22. **Тылец В.Г., Краснянская Т.М.** Психолингвистическое исследование концептов «опасность» и «безопасность» в языковом сознании студентов // Вопросы психолингвистики. 2020. № 1 (43). С. 84–97. doi: 10.30982/2077-5911-2020-43-1-84-97
23. **Юнг К.Г.** Психологические типы. М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. 480 с.

References

1. Tylec V.G., Krasnjanskaja T.M. (2020) Psihologicheskie osobennosti predstavlenij ljubitelej proizvedenij fantasticheskogo i detektivnogo zhanrov o subjekte bezopasnosti [Psychological features of the ideas of fans of works of fiction and detective genres about the subject of security] // Eksperimental'naja psihologija. 3 (13). pp. 180–193. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130314>
2. Mil'cyn V.N. (2001) Poslovice i pogovorki kak jazykovaja reprezentacija mentaliteta (na francuzskom materiale) [Proverbs and sayings as a linguistic representation of mentality (in French material)] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 3–5 (23). pp. 36–37.
3. Dubov I.G. (1993) Fenomen mentaliteta: psihologicheskij analiz [The phenomenon of mentality: psychological analysis] // Voprosy psihologii. 5. pp. 20–29.
4. Politologija: Enciklopedicheskij slovar' (1993) [Political Science: An Encyclopedic dictionary] / Aver'janov Ju.I. i dr. M. Kommerch. un-t.
5. Klimov E.A. (1995) Professional'nyj mentalitet i psihoekologicheskaja gipoteza [Professional mentality and psychoecological hypothesis] // Obshhestvennye nauki i sovremennost'. 6. pp. 140–149.

6. Moiseeva A.A. (2014) Ispol'zovanie poslovic i pogovorok russkogo naroda v psihologicheskoy nauke [The use of proverbs and sayings of the Russian people in psychological science] // Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. 77. pp. 230–232.
7. Malikov R.Sh., Fedekin I.N., Hazratova F.V., Sadykova L.R., Gazizova F.S. (2019) Obespechenie bezopasnosti zhiznedejatel'nosti i psihologiya otricateľnyh vzaimootnoshenij v usloviyah sociuma po interpretacii v tatarskoj narodnoj pedagogike (na primere poslovic i pogovorok) [Ensuring the safety of life and the psychology of negative relationships in the conditions of society according to interpretation in Tatar folk pedagogy (by the example of proverbs and sayings)] // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta. 3 (42). pp. 83–93.
8. Artemiev Ju.M., Zaulina O.A., Obzhogin A.A. (2018) 'Drug' i 'druzhba' v russkih, latinskih i francuzskih paremiyah ["Friend" and "friendship" in Russian, Latin and French parodies] // Vestnik Chuvashskogo universiteta. 4. pp. 217–223.
9. Samaeva A.M. (2021) Diskursivnoe opisanie jemocional'nogo koncepta 'strah'/'fear' (na materiale poslovic i pogovorok) [Discursive description of the emotional concept "fear" (based on proverbs and sayings)] // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. 74–4. pp. 58–60.
10. Utkina L.N., Kovalevich D.S. (2018) Koncept 'vremya' v anglojazychnyh poslovicah i pogovorkah [The concept of "time" in English-language proverbs and sayings] // Yazyk i tekst. 2 (5). pp. 82–90.
11. U Tsyun (2023) Semantika vospriyatija cvetooboznacheniya v russkih poslovicah i pogovorkah s komponentom 'chernyj' i 'belyj' [Russian proverbs and sayings with the component "black" and "white"] // Uspehi gumanitarnyh nauk. 6. pp. 146–151.
12. Karjakina V.L., Gladysheva A.S. (2019) Otrazhenie osobennostej nacional'noj kartiny mira v russkih poslovicah i pogovorkah [Reflection of the features of the national picture of the world in Russian proverbs and sayings] // Povolzhskij pedagogicheskij vestnik. 2 (23). pp. 71–74.
13. Krasnjanskaja T.M., Tylec V.G. (2020) Transspektiva bezopasnosti v russkih narodnyh poslovicah i pogovorkah [Trans perspective of security in Russian folk proverbs and sayings] // Istoricheskaja psihologija: proshloe, nastojashhee, budushhee / Otv. red. A.L. Zhuravlev, E.V. Haritonova, E.N. Holondovich. M. Institut psihologii RAN. pp. 432–442. DOI: 10.38098/thry.2020.25.72.037
14. Malikov R.Sh., Gazizova F.S., Hazratova F.V. (2018) Obespechenie bezopasnosti zhiznedejatel'nosti v bytovyh usloviyah po interpretacii v tatarskoj narodnoj mudrosti [Ensuring the safety of life in everyday conditions according to interpretation in Tatar folk wisdom] // Evropejskij zhurnal social'nyh nauk. 12 (2). pp. 268–271.
15. Krasnjanskaja T.M., Tylec V.G. (2015) Vizualizacija praktiki samoobespecheniya bezopasnosti v primetah i obyčajah studentov vuza [Visualization of the practice of self-sufficiency in safety in the signs and customs of university students] // Psihologija i Psihotekhnika. 11. pp. 1158–1166. DOI: 10.7256/2070-8955.2015.11.17018
16. Tylec V.G., Krasnjanskaja T.M. (2016) Psihologicheskie smysly ritualov bezopasnosti v obrazovatel'nom prostranstve vuza [Psychological meanings of safety rituals in the educational space of the university] // Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Serija: Filologija, pedagogika, psihologija. 4. pp. 103–109.
17. Krasnjanskaja T.M., Tylec V.G. (2022) Psiholingvisticheskie mehanizmy verbalizacii konceptov psihologicheskoy, informacionnoj i informacionno-psihologicheskoy bezopasnosti [Psycholinguistic mechanisms of verbalization of concepts of psychological, informational and informational-psychological security] // Language and culture. 59. pp. 54–74. DOI: 10.17223/19996195/59/4
18. Tylec V.G., Krasnjanskaja T.M. (2022) Lichnostnye smysly bezopasnosti v soznanii professional'nyh frankofonov [Personal meanings of security in the minds of professional

- francophones] // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: psihologija i pedagogika. 1 (19). pp. 71–85. DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-1-71-85
19. Krasnjanskaja T.M., Tylec V.G., Iohvidov V.V. (2022) Reprezentacija lingvističeskoj i psiholingvističeskoj bezopasnosti v jazykovom soznanii [Representation of linguistic and psycholinguistic security in language consciousness] // Language and culture. 57. pp. 60–79. DOI: 10.17223/19996195/57/3
20. Rogozina I.V. (2003) Media kartina mira: kognitivno-semiotičeskij aspekt [Media picture of the world: cognitive-semiotic aspect]. Abstract of Philology doc. dis. Barnaul, Izd-vo Altajskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta.
21. Sternin I.A., Rudakova A.V. (2011) Psiholingvističeskoe značenie i ego opisanie. Teoreticheskie problem [Psycholinguistic meaning and its description. Theoretical problem]. LAP Lambert Academic Publishing» Saarbrücken.
22. Tylec V.G., Krasnjanskaja T.M. (2020) Psiholingvističeskoe issledovanie konceptov 'opasnost' i 'bezopasnost' v jazykovom soznanii studentov [Psycholinguistic research of the concepts of "danger" and "safety" in the language consciousness of students] // Journal of Psycholinguistics. 1 (43). pp. 84–97. DOI: 10.30982/2077-5911-2020-43-1-84-97.
23. Jung K.G. (2001) Psihologičeskie tipy [Psychological types]. M., EKSMO-Press Publ.

Информация об авторах:

Тылец В.Г. – профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры фонетики и грамматики французского языка, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии, Московский государственный лингвистический университет (Москва, Россия). E-mail: tyletsvalery@yandex.ru

Краснянская Т.М. – профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры общей, социальной психологии и истории психологии, Московский гуманитарный университет (Москва, Россия). E-mail: ktm8@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Tylets V.G., Professor, D.Sc. (Psychology), Professor of the Department of Phonetics and Grammar of the French Language, Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russian Federation). E-mail: tyletsvalery@yandex.ru

Krasnyanskaya T.M., Professor, D.Sc. (Psychology), Professor of the Department of General, Social Psychology and History of Psychology, Moscow University for the Humanities (Moscow, Russian Federation). E-mail: ktm8@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.11.2023; принята к публикации 28.05.2024

Received 26.11.2023; accepted for publication 28.05.2024

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/66/7

Исследование эффективности технологий педагогического образования в процессе подготовки будущих педагогов в университете

Марина Ивановна Алдошина¹, Эмилия Павловна Комарова²,
Александр Сергеевич Фетисов³

¹ Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Орёл, Россия,
maraldo57@mail.ru

² Воронежский государственный технический университет, Воронеж, Россия,
vivtkmk@mail.ru

³ Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия,
asfet-2011@mail.ru

Аннотация. Проблема подготовки будущих педагогов в университете обусловлена требованиями, предъявляемыми социумом, государством, работодателями, что непосредственно связано с образовательным контентом подготовки будущих педагогов и исследованием эффективности технологий педагогического образования. Изменение взглядов на подготовку будущих специалистов педагогического профиля в соответствии с комплексом нормативных документов как в Российской Федерации, так и за рубежом указывает на острую потребность общества в компетентных педагогах, владеющих профессиональными педагогическими знаниями, адекватно оценивающих собственную деятельность, способных профессионально идентифицировать себя с другими, готовых к порождению и трансляции ценностей своей профессии в себя, в других, в свое окружение. Объектом пристального внимания педагогов и психологов выступает исследование эффективности технологий подготовки будущих педагогов в университете. Цель исследования – проанализировать и определить наиболее эффективные технологии подготовки будущих педагогов в процессе организации и проведения опытно-экспериментальной работы.

Задачи исследования: проанализировать и обосновать наиболее эффективные технологии профессионально-педагогической подготовки; выявить особенности их реализации в процессе проведения опытно-экспериментальной работы.

Эмпирической базой исследования стали 214 будущих педагогов Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева и Воронежского государственного педагогического университета. Методы исследования: опрос, анкетирование, анализ продуктов проектной деятельности, ранжирование, моделирование и интерпретация полученных данных, статистическая проверка их достоверности.

Исследование эффективности технологий педагогического образования в процессе подготовки будущих педагогов подтвердила необходимость учета технических, внешних и внутренних коммуникативных, содержательных и методи-

ческих особенностей их организации с целью усиления профессионализации. Эффективность практико-ориентированных образовательных технологий детерминирует их ранжирование по значимости целеполагания в структуре педагогической деятельности с целью выделения «всера» педагогических вариантов их применения на практике, приращения опыта в алгоритме педагогической деятельности по решению предложенных кейсов. Выявлено, что будущие педагоги классического университета более аргументированно отбирают наиболее эффективные технологии, в то время как в педагогическом университете будущие педагоги оказались более адаптивны к меняющимся реалиям, способны более корректно выстраивать свою педагогическую деятельность с целью актуализации педагогических знаний, необходимых для их самореализации. Описанные практико-ориентированные технологии, реализуемые в педагогическом образовании, характеризуют важность изменения педагогического инструментария в образовательном процессе университета.

Ключевые слова: практико-ориентированные технологии, проектные технологии, игровые технологии, технологии на основе междисциплинарной образовательной деятельности

Для цитирования: Алдошина М.И., Комарова Э.П., Фетисов А.С. Исследование эффективности технологий педагогического образования в процессе подготовки будущих педагогов в университете // Язык и культура. 2024. № 66. С. 122–135. doi: 10.17223/19996195/66/7

Original article

doi: 10.17223/19996195/66/7

Research of the effectiveness of pedagogical education technologies in the process of training future teachers at the university

**Marina I. Aldoshina¹, Emilia P. Komarova²,
Alexander S. Fetisov³**

¹ Orlovsky State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia, maraldo57@mail.ru

² Voronezh State Technical University, Voronezh, Russia, vivtkmk@mail.ru

³ Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, asfet-2011@mail.ru

Abstract. The problem of training future teachers at the university is due to the requirements imposed by society, the state, and employers, which is directly related to the educational content of training future teachers and the study of the effectiveness of pedagogical education technology. The change in views on the training of future teachers of a pedagogical profile in accordance with a set of normative documents both in the Russian Federation and abroad indicates the urgent need of society for competent teachers who possess professional pedagogical knowledge, the ability to evaluate their own activities, the ability to identify themselves with others, ready to generate values in their profession, in themselves, in their the environment. The objects of close attention of teachers and psychologists are studies of the effectiveness of technology for training future teachers at the university. The purpose of the study is to analyze and determine the most effective technologies for training future teachers in the process of organizing and conducting experimental work.

Research objectives: to analyze and justify the most effective technologies; to identify the features of their implementation in the process of conducting experimental work.

The empirical base of the study was 214 future teachers of the I. S. Turgenev Oryol State University and Voronezh State Pedagogical University. Research methods: there was a survey, a questionnaire, an analysis of the products of project activities, ranking, modeling and interpreting the data obtained, statistical verification of their reliability.

The study of the effectiveness of pedagogical education technologies in the process of training future specialists confirmed the need to take into account the technical, external and internal communicative, substantive and methodological features of their organization in order to strengthen professionalization. The effectiveness of practice-oriented educational technologies determines their ranking according to the importance of goal-setting in the structure of pedagogical activity and the purpose of highlighting the “fan” of pedagogical options for their solution in practice, increasing experience in the algorithm of pedagogical activity to solve the proposed cases. It has been revealed that future teachers of the classical university are more argumentatively implementing the most effective technologies, while at the Pedagogical University future teachers turned out to be more adaptive to changing realities, able to more correctly build their pedagogical activities in order to update the pedagogical knowledge necessary for their self-realization.

The described practice-oriented technologies implemented in pedagogical education characterize the importance of changing pedagogical tools in the educational process of the University.

Keywords: practice-oriented technologies, design technologies, game technologies, technologies based on interdisciplinary educational activities

For citation: Aldoshina M.I., Komarova E.P., Fetisov A.S. Research on the effectiveness of pedagogical education technologies in the process of training future teachers at the University. *Language and Culture*, 2024, 66, pp. 122-135. doi: 10.17223/19996195/66/7

Введение

Проблема подготовки будущих педагогов детерминруется требованиями, предъявляемыми социумом, государством и профессиональным сообществом с учетом общемировых треков профессиональной педагогической подготовки и принципов в разных регионах мира [1]. Это находит отражение в комплексе нормативных документов: законодательных актах по модернизации педагогического образования в провинциях Канады, реформировании педагогического образования «Наше будущее – наши учителя» в США, «Закон об учителях» (Китай), деятельности международных организаций ЮНЕСКО: «Стратегии по подготовке учителей 2012–2015», южном направлении в рамках Инициатив ООН «Образование для всех», ЮНИСЕФ: проектах подготовки педагогов в структуре инициатив и направлений деятельности организации [1]. Проводимая разными государствами модернизация педагогического образования ориентируется на учет изменяющихся условий в контексте цифровизации, прогнозирование его рисков, трендов и триггеров [2].

Профессиональная подготовка будущих педагогов включает знание и понимание ценностно-смысловых установок, отражающих личностную позицию будущих педагогов в их педагогической деятельности; умение идентифицировать себя с другими [3] с целью овладения их будущей профессиональной деятельностью от квазипрофессиональной к собственно профессиональной [4], средствами цифровых технологий, проявляющихся в индивидуализации траектории развития профессионализма будущих педагогов.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что, по мнению 65% работодателей, выпускники вузов демонстрируют высокий уровень теоретической подготовки, однако профессионально необходимыми навыками молодых педагогов удовлетворены лишь 29% работодателей, а более 50% работодателей отмечают необходимость дополнительной подготовки и переобучения молодых педагогов, что нацеливает педагогические университеты на разработку наиболее эффективных практико-ориентированных технологий [5].

В ходе исследования было установлено, что для эффективной реализации в образовательном процессе современного университета необходимо использовать практико-ориентированные технологии, которые будут не просто способствовать быстрой и качественной адаптации будущих педагогов в профессиональном обучении, что делает эмоционально привлекательным образовательный процесс и мотивирует на продуктивную учебную деятельность будущих педагогов. Мы согласны с авторитетным мнением Ф.Э. Зеера и соавт. [6], что в прошлое уходит время «учить всех и всему», вместо этого возрастает значимость уникальных специалистов, актуализируя значимость построения индивидуально выверенных и отточенных в педагогическом образовании треков и технологий формирования профессионализма будущих педагогов. Значимым и результативным механизмом профессионализации мы видим практико-ориентированные технологии (проблемные, игровые, проектные).

Результаты проведенного исследования позволили выявить оценку будущими педагогами особенностей образовательного процесса классического и педагогического университетов: технических, внешних и внутренних коммуникативных, содержательных и технологических. Проведенная поэтапная апробация целенаправленного изучения особенностей внедрения в педагогический образовательный процесс проблемных, игровых технологий, а также междисциплинарного и STEAM-проектирования проиллюстрировала ранжирование значимости для обучающихся позиций индивидуальной привлекательности, вариантов применения практико-ориентированного контента в будущей профессиональной деятельности, расположенных по рангам: наличие цели профессиональной деятельности и понимание необходимости ее целенаправленного осуществления (средний балл – 1,83); рефлексия и самоанализ приращения когнитивного и некогнитивного опыта

при решении задачи и анализе ситуации (средний балл – 1,77); рефлексивный анализ причины затруднений и поиск механизмов осмысления трудности и разрешения педагогической задачи в контексте ситуации (средний балл – 1,69); обобщение теоретических, предметных и методических данных в конкретной ситуации (средний балл – 1,68); описание алгоритма профессиональных действий и профессионального поведения в ситуации (средний балл – 1,63); выбор решения профессиональной задачи, обоснование контекстного решения и его продуктивности (средний балл – 1,52).

Методология исследования

Методологически значимым при подготовки будущих педагогов в исследовании выступают образовательные технологии с целью усиления их практической эффективности к формируемым профессиональным действиям будущих педагогов в рамках педагогической деятельности сквозь призму анализа диады компетенция/компетентность А.А. Вербицким (как комплекса знаний и умений по оптимальному решению вопросов в какой-либо сфере жизнедеятельности субъекта) [4], Э.Ф. Зеером и соавт. (показателя профессионализма) [6] и А.В. Хуторским и Л.Н. Хуторской (целенаправленной основы профессиональных действий с запланированным результатом) [7].

Теоретическую базу изысканий в зарубежной практике составили идеи выявления результатов (competition) соревнования, мотивов – нацеленности на успех и избегания неудач, описание результатов выполнения профессиональных задач, способность человека выполнять одно или несколько заданий [8]. Видовое разнообразие компетентностей раскрывает John C. Raven, понимая под ними явление, которое состоит из большого числа компонентов. Эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения в профессиональной деятельности с разными группами обучающихся [9]. Анализ широкого пласта исследований в контексте педагогического образования показал, что технология рассматривается «как процесс духовного и профессионального становления человека, развитие его сознания, личностных качеств, инновационных способностей и компетентностей» [10], «как проект педагогической системы» [11]; «как последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленных на решение педагогических задач» или «как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса» [12]; «системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействие, ставящее своей целью оптимизацию форм образования» (документы ЮНЕСКО), как технология, отличающаяся структурной, содержательной и технологической гибкостью [13].

Разработанная типология практико-ориентированных технологий определяет их различия: ориентированность на различные виды профессиональной деятельности будущих педагогов в зависимости от преподаваемой предметной области; поэтапное формирование компетенций в соответствии с требованиями ФГОС, соотнесенности с квалификационными требованиями [14]. В историко-педагогической ретроспективе и современной российской и зарубежной образовательной практике к технологиям с выраженной практико-ориентированной направленностью относят технологии с использованием анализа и решения педагогических проблем: проблемного, проектного обучения, технологий, направленных на раскрытие интеллектуального потенциала будущих педагогов, применение элементов игровых технологий в процессе симуляционной практики с целью формирования личностного опыта будущих педагогов, технологии на основе междисциплинарной деятельности [15, 16].

Современная социокультурная ситуация [17] преломляется в цифровой трансформации образования, описанной как синтез «1) виртуализации; 2) дигитализации; 3) геймификации; 4) превращения современных университетов в своеобразную “станцию социального обслуживания”; 5) формирования феномена “поп-образования”; 6) кооперации и сетевых подходов; 7) противопоставления обучения профессиональным компетенциям в корпоративном образовании; 8) трансформации социальных и профессиональных ролей; 9) научно-исследовательского вектора деятельности университета» [18. С. 35]. Это детерминирует не только проявление традиционных факторов постиндустриального общества – дегуманизацию, массовизацию культуры, поликультурность, гедонизацию и т.п., но и актуализирует аспекты информационного общества, влияющие на педагогическое образование, трансформацию общества и взаимодействие педагогов с поколением Z, изменение методического, технологического и коммуникативного инструментария современного педагога, модификацию образовательного пространства, что актуализирует требования формирования набора ключевых компетенций, микс традиционного и цифрового обучения, иными словами, смешанного обучения (blended learning) требует наличия высокого уровня медиакомпетенции от участников и потребителей всех возрастных групп, а также эффективных инструментов и платформ с высоким уровнем потребительских свойств и коллективного целеполагания [18, 19].

Таким образом, в широком наборе технологического инструментария практико-ориентированные образовательные технологии решают задачи роста компетенций будущих педагогов и их педагогическую компетентность более эффективно по сравнению с технологиями симуляционными, эмоционально-ориентирующими, командообразовательными, рефлексивными и т.п.

Исследование и результаты

С целью выявления образовательной привлекательности и эффективности практико-ориентированных технологий в университетском педагогическом образовании в 2022 г. было организовано исследование в условиях классического и педагогического университетов среди 214 бакалавров (114 и 100 будущих педагогов соответственно), продемонстрировавших приблизительно равные результаты вводного анкетирования; разделенных на четыре группы – две контрольные (КГ) и две экспериментальные (ЭГ) (в классическом университете КГ – 60 и ЭГ – 54 и в педагогическом: КГ – 54 и ЭГ – 46) – 2-го и 3-го курсов обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование». На первом этапе исследования определялась ценность и привлекательность для будущих педагогов практико-ориентированных технологий преподавания педагогических дисциплин в университете методом опроса на основе шкалы Ликерта. На втором этапе для выявления эффективности практико-ориентированных технологий использовалось ранжирование значимости профессиональных действий педагога при анализе дидактических, методических и общепедагогических кейсов, а также статистическая проверка их значимости.

На первом этапе исследования определялась мотивирующая ценность и привлекательность для будущих педагогов практико-ориентированных технологий преподавания педагогических дисциплин и определялись особенности образовательного процесса в современном университете, оказывающие влияние на организацию и осуществление процесса педагогического образования будущих педагогов.

Важнейшей особенностью, качественно обусловившей изменения в образовании в университете будущих педагогов, была названа пандемия COVID-19 (по 100% будущих педагогов в обоих университетах), выявившая разный уровень технической готовности будущих педагогов и преподавателей к работе в удаленном формате. Будущие педагоги выделяют разные аспекты ее влияния на привлекательность педагогического образования в вузе и его практико-ориентированный вектор с небольшой градацией в зависимости от образования в классическом или педагогическом университете: *технические* – отсутствие технических устройств, интернет-доступа и навыков работы на платформах (Zoom, Teams, Moodle и т.п.) – 104 (91,2%) и 97 (97,0%), *коммуникативные* – малое время общения с одногруппниками (внутренние) – 86 (75,4%) и 90 (90,0%), и недостаток профессионального общения с преподавателями (внешние) – 114 (91,2%) и 98 (98,0%), а также *методические* – превалирование словесных приемов на занятии 75 (65,7%) и 77 (77,0%) и отсутствие ситуативного *разбора профессионального контента* – 100 (87,7%)

и 95 (95,0%). Значимых различий в ответах будущих педагогов классического и педагогического университета выявлено не было.

Позже мы предложили будущим педагогам классического и педагогического университетов типовые пулы предметных кейсов (общеобразовательных, дидактических и методических – по 7 штук в каждом наборе). Разными преподавателями с их будущими коллегами разных педагогических профилей разных предметных областей анализировались предложенные профессионально ориентированные ситуации посредством технологии проблемного обучения (группа А), игровой технологии (группа Б), курсового междисциплинарного проектирования (группа В), во внеурочной деятельности будущих педагогов на практике в форме задания по STEAM-проектированию со школьниками (группа Г) и на традиционном семинарском занятии (группа Д).

После проведения данного набора занятий преподаватели менялись группами и тот же материал отрабатывался с будущими педагогами других групп в течение полутора месяцев. Впоследствии в форме самоанализа проведенных занятий, экспертной оценки, взаимопосещения преподавателей и будущих педагогов по предложенному алгоритму схемы профессиональной и личностной рефлексии и анкеты профессиональной удовлетворенности, предложенной будущим педагогам, мы определяли уровень эффективности применяемых образовательных технологий в образовательном процессе университета и параметры удовлетворенности используемым инструментарием для будущих педагогов. Полученные данные дополнены расчетами с последующим ранжированием полученных данных. Для каждого утверждения предлагались три оценки: 2 балла – данное свойство совершенно необходимо для успешной работы, 1 – его наличие желательно, 0 баллов – характеристика не значима. Учитывались для анализа и признавались профессионально значимыми характеристики технологий, получившие в оценках средний балл не менее 1,6. В таблице приведены сводные данные средней арифметической оценки важности, привлекательности и эффективности алгоритма действий решения кейсов при использовании проблемных, игровых и технологий междисциплинарного и STEAM-проектирования.

Первый по значимости ранг по оценкам будущих педагогов характеризует понимание ими значимости целеполагания в структуре педагогической деятельности и понимание необходимости выделения «веера» педагогических вариантов решения задач и обоснования использования их на практике (позиция 1). Средний балл составил 1,83, диапазон оценок от 1,76 до 1,94, при этом данная характеристика ни в одной группе технологий не оценена респондентами как «неактуальная, незначимая» для будущих педагогов.

Оценка будущими педагогами важности и эффективности алгоритма действий решения кейсов при использовании проблемных, игровых, проектных и междисциплинарных технологий

№ позиции	Алгоритм действий решения кейса	Средняя оценка значимости
1	Наличие цели профессиональной деятельности и понимание необходимости ее целенаправленного осуществления	1,83
2	Обобщение теоретических, предметных и методических данных в конкретной ситуации	1,68
3	Рефлексивный анализ причины затруднений и поиск механизмов осмысления трудности и разрешения педагогической задачи в контексте проблемной ситуации	1,69
4	Выбор решения профессиональной задачи, обоснование контекстного решения и его продуктивности	1,52
5	Описание алгоритма профессиональных действий и профессионального поведения в ситуации	1,63
6	Рефлексия и самоанализ приращения когнитивного и некогнитивного опыта при решении задачи и анализе ситуации	1,77

Второе место в ранжированном списке получила позиция 6 – характеристика рефлексии и самоанализа приращения опыта в алгоритме педагогической деятельности по решению предложенных кейсов. Средние оценки находятся в промежутке 1,82–1,84, что выводит данное педагогическое действие на второе место в списке профессионально значимых предпочтений, а средняя оценка группы – 1,77. Необходимо отметить, что эта характеристика никем не оценена на «0», а часто в комментариях дополнялась рассуждениями о профессиональной важности умения распределять внимание при выполнении нескольких действий, функций, задач, способности сосредоточиться.

Почти равная оценка значимости позиций 3 и 2 характеризует 3–4-е места личностных оценочных предпочтений. Это позиции «Рефлексивный анализ причины затруднений и поиск механизмов осмысления трудности разрешения педагогической задачи в контексте проблемной ситуации» с диапазоном оценок: от 1,61 до 1,8, средний балл по группе – 1,69. В оценках значимости технологического инструментария обобщения теоретических, предметных и методических данных в конкретной ситуации средний балл находится в интервале 1,6–1,78. При этом средняя оценка 1,68 включает и три отрицательных ответа безразличного отношения к данной характеристике будущих педагогов.

Пятый ранг значимости (позиция 5) в списке эффективных, важнейших профессиональных действий будущих педагогов при решении кейса с разницей средних оценок менее 0,1 соответствует алгоритмизированному описанию профессиональных действий и профессионального

поведения в ситуации, включает и характеристики, которые были отнесены обучающимися к незначимым и оценены ниже среднего предела (1,43 и 1,46 соответственно). Средняя оценка по данной группе – 1,63.

Как наименее значимая в рейтинге определена позиция 4 «Выбор решения профессиональной задачи, обоснование контекстного решения и его продуктивности» с оценками от 0,8 до 1,75 (средний балл – 1,52). Комментирование решения сопровождалось аргументами «безразличности» для будущих педагогов, важности понимания подтекста речи (иронии, шутки).

Анализ проведенного анкетирования продемонстрировал такой позиционный разброс: обязательное использование практико-ориентированных технологий – 33% будущих педагогов из классического университета и 40% – из педагогического университета, о ситуационном использовании заявили 35 и 30% будущих педагогов соответственно, определили возможности применения при учете особенностей предметного материала 22% будущих педагогов педагогических профилей университетов и затруднились ответить 10 и 8% соответственно.

Будущие педагоги отметили в проводимых занятиях различные варианты и механизмы насыщения учебных ситуаций профессионально ориентированным контентом. Будущие педагоги педагогического университета выше оценили потенциал игровых технологий в работе группы Б (36,4%) и возможности технологии междисциплинарного решения проблемной ситуации (группа Г – 95%). Мы объясняем столь высокие показатели усиленной педагогической практико-ориентированной подготовкой на 2–3-х курсах обучения по модели «Ядро педагогического образования», значимой профессиональной мотивацией будущих педагогов в группах, интересным контентом конкретных кейсов и разнообразием ролевой и коммуникативной дисперсии. Будущие педагоги классического университета также положительно отметили потенциал проектных технологий в группах Г и В, а проблемного обучения – в группе А, что объясняем точечной мотивацией, усилением персонификации и постепенным усложнением контента, индивидуальной заинтересованностью коллег и возможностью переключиться на сложные темы предметной подготовки. Практических занятий в тот период у групп будущих педагогов было мало, и подобные используемые технологии позволяли соединить предметный интерес, актуальные потребности, активизацию мыследеятельности и возможности быстрого освоения больших массивов информации. Некоторый провал в группе В (около 27%) в показателях привлекательности использования игровых технологий мы объясняем геймификацией работы в группах А и Б, что делало данные технологии более традиционными и менее привлекательными.

Заключение

Проведенное исследование доказывает, что для будущих педагогов эффективными практико-ориентированными технологиями в педагогическом образовании как в классическом, так и в педагогическом университетах выступают проектное обучение, элементы игровых технологий и междисциплинарное проектирование. Педагогический мониторинг эффективности использования практико-ориентированных технологий в педагогическом образовании будущих педагогов продемонстрировал общую эмоциональную удовлетворенность их применением 124 (57,9%) будущими педагогами. Важным для будущих педагогов выступил обновленный образовательный контент (68 (31,7%)), а отсутствие интереса или отсутствие ответа на поставленные вопросы продемонстрировали около 10% обучающихся.

В ходе исследования были реализованы поставленная цель и задачи, в процессе решения которых была подтверждена гипотеза. Научный интерес обусловлен не только теоретическим обоснованием доказательств эффективности практико-ориентированных технологий в педагогическом образовании будущих педагогов, но и более широким распространением их в образовательной деятельности. Полученные результаты проведенного исследования создают основу для дальнейшего изучения повышения эффективности в педагогическом образовании разных видов практико-ориентированных технологий.

Список источников

1. *Шесть* принципов, определяющих будущее высшего образования // CLOUD. 2022. 08. № 8. С. 6. URL: <https://mpgu.su/novosti/konferencii-obrazovaniju-obrazovatelnoj> (дата обращения: 25.04.2023).
2. *Fetisov A.S., Komarova E.P., Alekseeva G.A., Gural S.K.* Professional Qualities Formation of Educators in the System of Professional Development Training // Language and Culture. 2019. № 45. P. 134–141. doi: 10.17223/24109266/45/10. EDN ZZJFHF
3. *Абульханова-Славская К.А.* Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (63). С. 162–168.
4. *Вербицкий А.А., Комарова Э.П., Бакленева С.А., Фетисов А.С.* Профессионально-предметное развитие педагога на основе контекстно-сетевой технологии // Язык и культура. 2020. № 52. С. 123–139. doi: 10.17223/19996195/52/8. EDN POBDEX
5. *Емельянова Т.В.* Зарубежный опыт профессиональной подготовки кадров на основе практико-ориентированного подхода // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 137–151.
6. *Зеер Э.Ф., Третьякова В.С., Зиннатова М.В.* Инновационная модель социально-профессионального развития личности обучающегося // Образование и наука. 2020. № 3 (22). С. 83–115. doi: 10.17853/1994-5639-2020-3-83-115
7. *Хуторской А.В., Хуторская Л.Н.* Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. URL: https://www.khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Comp.pdf (дата обращения: 17.02.2023).

8. **Kurz R., Bartram D.** Competency and Individual Performance: Modelling the World of Work. Organizational Effectiveness: The Role of Psychology. London : John Wiley & Sons, 2002. P. 227–255.
9. **Равен Дж.** Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие, реализация. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.
10. **Кларин М.В.** Дидактические исследования инновационных практик корпоративного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 50–61. doi: 10.24412/2224-0772-2022-84-50-61
11. **Беспалько В.П.** Слагаемые педагогические технологии. М. : Педагогика, 1989. 190 с.
12. **Сластенин В.А., Подымова Л.С.** Педагогика: инновационная деятельность. М. : Магистр, 1997. 308 с.
13. **Алдошина М.И., Комарова Э.П., Бакленева С.А., Федоров В.А.** Субъектоцентрированный подход к разработке поликультурного обучения в университете // Язык и культура. 2021. № 56. С. 146–163. doi: 10.17223/19996195/56/9
14. **Блинов В.И., Сергеев И.С., Родичев Н.Ф.** Микрообучение – из бизнеса в образование: перспективное направление развития дидактики // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 9. С. 43–68. doi: 10.17853/1994-5639-2022-9-43-68
15. **Калинин С.И., Панкратова Л.В.** О реализации трансдисциплинарного подхода в подготовке будущих педагогов математики // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 9. С. 11–42. doi: 10.17853/1994-5639-2022-9-11-42
16. **Aldoshina M., Artamonova S.** Additional Professional Education in a Region as an Indicator of its Quality // Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium. Moscow, 2021. P. 3009.
17. **Неборский Е.В., Богуславский М.В., Ладыжец Н.С.** Цифровой университет: психолого-педагогические условия обеспечения образовательного процесса // Проблемы современного образования. 2021. № 5. С. 80–90.
18. **Савельева Н.Х., Павлова О.Ю., Веллева Л.Ф., Довгополова Л.Б.** Процесс цифровизации российской системы высшего образования. Проблемы и сложности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 30–37.
19. **Kane G.C., Palmer D.A., Phillips N., Kiron D., Buckley N.** Achieving Digital Maturity. MIT Sloan Management Review and Deloitte University Press, July 2017. URL: <http://sloanreview.mit.edu/digital2017> (дата обращения: 15.09.2023).

References

1. Shest' principov, opredelyayushchikh budushchee vysshego obrazovaniya (2022) [Six principles that determine the future of higher education] // CLOUD. 08. 8. p. 6. URL: <https://mpgu.su/novosti/konferencii-obrazovaniyu-obrazovatelnoj> (Accessed: 25.04.2023).
2. Fetisov A.S., Komarova E.P., Alekseeva G.A., Gural S.K. (2019) Professional Qualities Formation of Educators in the System of Professional Development Training // Language and Culture. 45. pp. 134–141. DOI: 10.17223/24109266/45/10. EDN ZZJFHF.
3. Abul'khanova-Slavskaya K.A. (2016) Mirovozzrencheskiy smysl i znachenie kategorii subjekta [Worldview meaning and significance of the category of subject] // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafeva. 1 (63). pp. 162–168.
4. Verbickij A.A., Komarova E.P., Baklenova S.A., Fetisov A.S. (2020) Professional'no-predmetnoe razvitiye pedagoga na osnove kontekstno-setevoy tekhnologii [Professional and subject development of a teacher based on contextual network technology] // Yazyk i kul'tura. 52. pp. 123–139. DOI: 10.17223/19996195/52/8. EDN POBDEX.
5. Emel'yanova T.V. (2020) Zarubezhnyy opyt professional'noj podgotovki kadrov na osnove praktikoorientirovannogo podkhoda [Foreign experience of professional training based on a practice-oriented approach] // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. Vol. 1. 6 (72). pp. 137–151.

6. Zeer E.F., Tret'yakova V.S., Zinnatova M.V. (2020) Innovacionnaya model' social'no-professional'nogo razvitiya lichnosti obuchayushchegosya [Innovative model of social and professional development of the student's personality] // *Obrazovanie i nauka*. 3 (22). pp. 83–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-83-115
7. Khutorskoj A.V., Khutorskaya L.N. Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovaniya [Competence as a didactic concept: content, structure and design models]. URL: https://www.khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Comp_et.pdf (Accessed: 17.02.2023)
8. Kurz R., Bartram D. (2002) Competency and Individual Performance: Modelling the World of Work. Organizational Effectiveness: The Role of Psychology. London: John Wiley & Sons. pp. 227–255.
9. Raven Dzh. (2002) Kompetentnost' v sovremenном obshchestve. Vyyavlenie, razvitie, realizaciya [Competence in modern society. Identification, development, implementation]. M., Kogito-Centr. 396 p.
10. Klarin M.V. (2022) Didakticheskie issledovaniya innovacionnykh praktik korporativnogo obrazovaniya [Didactic studies of innovative practices of corporate education] // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. Vol. 1. 3 (84). pp. 50–61. DOI: 10.24412/2224-0772-2022-84-50-61
11. Bespal'ko V.P. (1989) Slagaemye pedagogicheskie tekhnologii / V.P. Bespal'ko. M.: Pedagogika. 190 p.
12. Slastenin V.A. (1997) Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost' [Components of pedagogical technologie] / V.A. Slastenin, L.S. Podymova. M.: Magistr. 308 p.
13. Aldoshina M.I., Komarova E.P., Baklenova S.A., Fedorov V.A. (2021) Subjektocentrirovannyj podkhod k razrabotke polikul'turnogo obucheniya v universitete [Subject-centered approach to the development of multicultural education at the university] // *Yazyk i kul'tura*. 56. pp. 146–163. DOI 10.17223/19996195/56/9.
14. Blinov V.I., Sergeev I.S., Rodichev N.F. (2022) Mikroobuchenie – iz biznesa v obrazovanie: perspektivnoe napravlenie razvitiya didaktiki [Microlearning – from business to education: a promising direction for the development of didactics] // *Obrazovanie i nauka*. Vol. 24 (9). pp. 43–68. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-9-43-68
15. Kalinin S.I., Pankratova L.V. (2022) O realizacii transdisciplinarnogo podkhoda v podgotovke budushchikh pedagogov matematiki [On the implementation of a transdisciplinary approach in training of future mathematics teachers] // *Obrazovanie i nauka*. Vol. 24 (9). pp. 11–42. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-9-11-42
16. Aldoshina M., Artamonova S. (2021) Additional Professional Education in a Region as an Indicator of its Quality // *Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium*. M. p. 3009.
17. Neborskiy E.V., Boguslavskiy M.V., Ladyzhec N.S. (2021) Cifrovoy universitet: psikhologo-pedagogicheskie usloviya obespecheniya obrazovatel'nogo processa [Digital university: psychological and pedagogical conditions to provide the educational process] // *Problemy sovremenного obrazovaniya*. 5. pp. 80–90.
18. Savel'eva N.Kh., Pavlova O.Yu., Velieva L.F., Dovgopola L.B. (2020) Process cifrovizacii rossijskoj sistemy vysshego obrazovaniya. Problemy i slozhnosti [The process of digitalization of the Russian higher education system. Problems and difficulties] // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. Vol. 1. 6 (72). pp. 30–37.
19. Kane G.C., Palmer D.A., Phillips N., Kiron D., Buckley N. 'Achieving Digital Maturity' MIT Sloan Management Review and Deloitte University Press, July 2017. URL: <http://sloanreview.mit.edu/digital2017> (Accessed: 15.09.2023).

Информация об авторах:

Алдошина М.И. – доктор педагогических наук, профессор, директор центра взаимодействия с Российской академией образования, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева (Орёл, Россия), E-mail: maraldo57@mail.ru

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Aldoshina M.I., D.Sc. (Education), Professor, Director of the Center for Interaction with the Russian Academy of Education, Oryol State University named after I.S. Turgenev (Orel, Russia). E-mail: maraldo57@mail.ru

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

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

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 06.03.2024; принята к публикации 28.05.2024

Received 06.03.2024; accepted for publication 28.05.2024

Научная статья
УДК 372.881.1:373.51
doi: 10.17223/19996195/66/8

Обучение школьников 10–11-х классов иноязычной письменной речи с использованием метакогнитивных стратегий

**Маргарита Анастасовна Ариян¹,
Надежда Владимировна Горобинская²**

¹ *Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия, fenkot603@yandex.ru*

² *Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия,
ngorobinskaya@yandex.ru*

Аннотация. Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью совершенствования методики обучения старшеклассников иноязычной письменной речи. Современная отечественная и зарубежная методика рассматривает обучение письменной речи как один из существенных аспектов практической цели обучения иностранному языку. Письменная речь, отличаясь от устной структурированностью, логичностью, точностью и конкретностью, предъявляет к пишущему высокие требования. Лежащая в основе письменной речи коммуникативно-когнитивная потребность отражает стремление пишущего передать информацию, выразить свое мнение, взгляды, сформировать определенное впечатление о себе. Эта потребность может быть эффективно реализована, если у учащегося сформированы навыки самостоятельного управления процессом обучения: планирования, самоконтроля и самооценки. В отечественной образовательной практике при обучении письменной речи традиционно принято ориентироваться в большей степени на результат, чем на процесс.

Этот факт, а также сложность и многоплановость данного вида речевой деятельности нередко приводят к невысокой эффективности обучения школьников письменной речи. Действенным средством решения данной проблемы может явиться целенаправленное обучение учащихся метакогнитивным стратегиям. Изучение отечественной методической литературы показало, что проблема формирования умений иноязычной письменной речи с использованием метакогнитивных стратегий не была сформулирована и в достаточной мере изучена.

Целью исследования явилась разработка модели обучения письменной речи в рамках процессуального подхода, который не исключает, а дополняет современно-риторический подход как ступень на пути от полностью контролируемых учителем письменных заданий к неконтролируемому письму. Последнее предполагает сформированность у школьников метакогнитивных учебных стратегий, в большинстве своем являющихся универсальными для широкого круга задач. Ознакомление с зарубежными научными источниками позволило выделить две основные модели, разработанные специально для обучения письму с использованием метакогнитивных стратегий, в которых фактор неродного языка не принимался во внимание, – модель К. Энглерта и модель К. Харриса и С. Грэхема.

В модели К. Энглерта подчеркивается, что внутренний диалог, проговаривание мыслей вслух в процессе написания текста и последующее обсуждение позволяют учащемуся осознавать ранее неосознаваемые когнитивные процессы и

развивают метакогнитивные умения. Модель также предусматривает дозированную помощь взрослого. Предлагаются различные опоры, помогающие учащемуся использовать ту или иную метакогнитивную стратегию (памятки, карточки, компьютерные программы и т.п.). Обучение письму с помощью метакогнитивных стратегий в рамках модели К. Энглерт предполагает активное сотрудничество учащихся. Отличительной чертой модели К. Харрис и С. Грэхема является эксплицитное обучение стратегиям в процессе формирования умений письменной речи, которые ученые делят на два типа: стратегии письма (включая стратегии, специфические для определенного жанра, а также стратегии, необходимые для создания любого письменного высказывания) и стратегии саморегуляции (постановка целей, самоконтроль, самооценка, ведение внутреннего диалога и т.п.). Авторы модели подчеркивают, что практически любая стратегия может считаться метакогнитивной, если она осознается учащимися.

Анализ показал, что в процессе обучения иноязычной письменной речи важен учет следующих аспектов: эксплицитное обучение метакогнитивным стратегиям, скаффолдинг с использованием опор, групповое взаимодействие и моделирование внутреннего диалога в процессе создания письменного высказывания. Это позволило авторам предложить собственную методику обучения метакогнитивным стратегиям, которая включает шесть ключевых этапов и учитывает все аспекты письменной речи с точки зрения процессуального подхода: анализ образца, предложенного учителем; групповое обсуждение и выбор стратегий; моделирование использования стратегий; управляемая практика (обратная связь с учителем); самостоятельная практика; рефлексия. В разработанной методике учтены когнитивные и мотивационно-аффективные процессы, а также совершенствование кратковременной и долговременной памяти и создание среды, в максимальной степени приближающей учебное письмо к реальной письменной коммуникации.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о преимуществах, связанных с использованием метакогнитивных стратегий при обучении письменной речи в школе: развитие саморегуляции и самооценки, что выражается в способности к целеполаганию и мониторингу собственного прогресса в овладении иноязычной письменной речью; совершенствование умения взаимодействия с учебным материалом, более эффективное усвоение материала; повышение уверенности в себе и мотивации к дальнейшей работе; формирование навыков критического мышления на основе анализа и оценки своего мышления и действий; повышение доступности образования в целом, поскольку сформированные метакогнитивные умения успешно применяются в различных образовательных контекстах и форматах (инклюзия, дистанционное обучение). Приобретенные школьниками навыки самостоятельного и ответственного отношения к учению приближают их к саморегулированию учебного процесса, к автономии в овладении учебными дисциплинами.

Ключевые слова: обучение иноязычной письменной речи, процессуальный подход, метакогнитивные стратегии, скаффолдинг, саморегуляция и самооценка

Для цитирования: Ариян М.А., Горобинская Н.В. Обучение школьников 10–11-х классов иноязычной письменной речи с использованием метакогнитивных стратегий // Язык и культура. 2024. № 66. С. 136–152. doi: 10.17223/19996195/66/8

Original article

doi: 10.17223/19996195/66/8

Teaching students in grades 10-11 foreign language writing using metacognitive strategies

Margarita A. Ariyan¹, Nadezhda V. Gorobinskaya²

¹ *Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod, Russia,
fenkot603@yandex.ru*

² *Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, ngorobinskaya@yandex.ru*

Abstract. The relevance of this study is due to the need to improve the methodology of teaching high school students writing in a foreign language. Modern domestic and foreign methods consider the teaching of writing as one of the essential aspects of the practical purpose of teaching a foreign language. Written speech, differing from oral speech in its structure, logic, accuracy and concreteness, places high demands on the writer. The communicative and cognitive need underlying written speech reflects the desire of the writer to convey information, express his opinion, views, and form a certain impression of himself. This need can be effectively realized if the student has developed the skills of independent management of the learning process: planning, self-control and self-assessment. In Russian educational practice, when teaching writing, it is traditionally customary to focus more on the result than on the process.

This fact, as well as the complexity and diversity of this type of speech activity, often lead to low efficiency in teaching students writing. An effective way to solve this problem may be to purposefully teach students metacognitive strategies. The study of Russian methodological literature has shown that the problem of formation of foreign language writing skills using metacognitive strategies has not been formulated and sufficiently studied.

The aim of the study was to develop a model for teaching writing within the framework of a procedural approach, which does not exclude, but complements the modern rhetorical approach as a step on the way from completely teacher-controlled written assignments to uncontrolled writing. The latter implies the formation of metacognitive learning strategies among schoolchildren, most of which are universal for a wide range of tasks. Familiarization with foreign scientific sources allowed us to identify two main models developed specifically for teaching writing using metacognitive strategies in which the factor of a non-native language was not taken into account – the K. Englert model, the K. Harris and S. Graham model.

K. Englert's model emphasizes that internal dialogue, speaking thoughts aloud in the process of writing a text and subsequent discussion allow the student to become aware of previously unconscious cognitive processes and develop metacognitive skills. The model also provides metered adult care. Various supports are offered to help the student use a particular metacognitive strategy (memos, flashcards, computer programs, etc.). Various supports are offered to help the student use a particular metacognitive strategy (memos, flashcards, computer programs, etc.). Teaching writing using metacognitive strategies within the framework of K. Englert's model involves active cooperation of students. A distinctive feature of the K. Harris and S. Graham model is explicit learning strategies in the process of forming writing skills, which scientists divide into two types: writing strategies (including strategies specific to a particular genre, as well as strategies necessary to create any written statement) and self-regulation strategies (goal setting, self-control, self-assessment, management internal dialogue, etc.).

The authors of the model emphasize that almost any strategy can be considered metacognitive if it is understood by students.

The analysis showed that in the process of teaching foreign language writing, it is important to take into account the following aspects: explicit teaching of metacognitive strategies, scaffolding using supports, group interaction and modeling of internal dialogue in the process of creating a written statement. This allowed the authors to propose their own methodology for teaching metacognitive strategies, which includes six key stages and takes into account all aspects of writing from the point of view of a procedural approach: analysis of the sample proposed by the teacher; group discussion and choice of strategies; modeling the use of strategies; guided practice (feedback from the teacher); independent practice; reflection. The developed methodology takes into account cognitive and motivational-affective processes, as well as the improvement of short-term and long-term memory and the creation of an environment that brings academic writing as close as possible to real written communication.

The conducted research allowed us to conclude about the advantages associated with the use of metacognitive strategies in teaching writing at school: the development of self-regulation and self-esteem, which is expressed in the ability to set goals and monitor one's own progress in mastering foreign language writing; improving the ability to interact with educational material, more effective assimilation of material; increasing self-confidence and motivation to further work; the formation of critical thinking skills based on the analysis and evaluation of one's thinking and actions; increasing the accessibility of education in general, since the formed metacognitive skills are successfully applied in various educational contexts and formats (inclusion, distance learning). The skills of independent and responsible attitude to learning acquired by school-children bring them closer to self-regulation of the educational process, to autonomy in mastering academic disciplines.

Keywords: teaching foreign language writing, procedural approach, metacognitive strategies, scaffolding, self-regulation and self-esteem

For citation: Ariyan M.A., Gorobinskaya N.V. Teaching students in grades 10-11 foreign language writing using metacognitive strategies. *Language and Culture*, 2024, 66, pp. 136-152. doi: 10.17223/19996195/66/8

Введение

В соответствии с ФГОС нового поколения, современный школьник должен овладеть всеми необходимыми навыками и умениями, которые позволят ему планировать, осуществлять, контролировать и оценивать собственную иноязычную речевую деятельность. Трудности, связанные с овладением этой деятельностью, во многом объясняются сложностью лежащей в ее основе системы языка, естественным состоянием которой являются постоянные изменения [1]. Среди всех видов речевой деятельности особое место занимает письменная речь, которая, как и другие виды, опирается на ряд важнейших общефункциональных психологических механизмов, таких как память, мышление, внимание, прогнозирование, речевой слух и т.д. Она предъявляет к пишущему более строгие требования нормативности, чем речь устная. Письменная речь предполагает четкую структурную организацию: побудительно-мотивационная, ориентировочно-исследовательская и исполнительная фазы.

Как и в любом виде речевой деятельности, в основе письменной речи лежит коммуникативно-когнитивная потребность, а исполнительная фаза письменной речи реализуется в материальном продукте – тексте. С точки зрения психолингвистики письмо и говорение реализуются через переходы между внешне выраженными и внутренне произносимыми формами. Однако, несмотря на схожесть, эти виды речевой деятельности имеют значительный набор характерных различий: стабильность, информативность, контекстуальность, структурная оформленность, нормативность, большая временная затратность [2]. Как отмечает И.А. Зимняя, сложность овладения чтением и письмом объясняется тем, что в них отражен не только самый трудный – внешний, письменный – способ формирования и формулирования мысли, но и тем, что они предполагают усвоение нового способа фиксации результатов отражения действительности, т.е. ее графического представления. Особую значимость имеет такое существенное отличие письма от говорения, как использование различной знаковой системы. В письменной речи роль паралингвистических средств, как известно, выполняют знаки пунктуации, выделение, подчеркивание и эмотиконы. В связи с этим «письменному тексту необходимо быть развернутым, логичным, точным и последовательным, с более тщательным отбором лексических и грамматических средств» [3. С. 248–249].

С точки зрения процессуального подхода создание письменного высказывания – это проблемно-ориентированный, рекурсивный процесс, включающий этапы планирования, написания и редактирования, он сопровождается (само)мониторингом и тесно связан с мотивационной сферой учащихся, когнитивными процессами, а также долговременной и кратковременной памятью. Таким образом, описанные характеристики приводят к выводу, что письменная речь предъявляет к автору гораздо более жесткие требования, чем речь устная. Сложность и многоплановость процесса создания письменного высказывания приводят к тому, что эффективность обучения школьников этому виду речевой деятельности нередко оказывается невысокой.

Представляется, что средством решения данной проблемы может явиться целенаправленное обучение учащихся метакогнитивным стратегиям, включающим следующие аспекты: эксплицитное обучение метакогнитивным стратегиям, скаффолдинг с использованием опор, групповое взаимодействие и моделирование внутреннего диалога в процессе создания письменного высказывания.

Предметным полем данного исследования будет выступать обучение школьников письменному высказыванию, которое оценивается по четырем критериям: решение коммуникативной задачи, организация текста, лексико-грамматическое оформление текста, орфография и пунктуация.

Современная отечественная и зарубежная методика рассматривают обучение письму как одну из существенных составляющих прагматической цели изучения иностранного языка. В отечественной образовательной практике при обучении письменной речи традиционно принято ориентироваться в большей степени на результат, чем на процесс [2, 4].

В 1960–1970-х гг. в зарубежной методике утвердился процессуальный подход к обучению письму. Он до сих пор не имеет единой стройной теории, однако в исследованиях зафиксирован ряд общих положений, сформулированных его сторонниками. В рамках данного подхода письменная речь рассматривается как нелинейный творческий процесс, т.е. автор обладает значительно большей свободой и использует текст-образец как источник идей, но не как эталон. Характерной чертой процессуального подхода является работа в малых группах, в которых происходит обмен идеями, планирование, обсуждение черновиков и т.д. Таким образом, у учеников появляется время не только на написание текста, но и возможность рефлексии в процессе написания. Подчеркивается особая значимость особенностей целевой аудитории и конечной цели деятельности по созданию письменного высказывания. Но цель написания текста смещается с получения оценки от учителя к выполнению реальной коммуникативной задачи.

Ступенью на пути от полностью контролируемых учителем письменных заданий к неконтролируемому письму стал так называемый современно-риторический подход. Он появился как следствие возросшего интереса учителей-практиков и ученых-методистов к проблеме обучения сочинению на иностранном языке.

Основные различия упомянутых выше подходов обобщены в табл. 1.

Таблица 1

**Различия современно-риторического и процессуального подходов
к обучению письму**

Современно-риторический подход	Процессуальный подход
Текст – образцовая модель	Текст – источник идей и основа для сравнения
Организация идей (когезия и когерентность) имеет большую значимость, чем содержание	Сбор идей – отправная точка для написания текста
Один черновик	Несколько черновиков
Индивидуальная работа	Групповая и индивидуальная работа
Ориентация на конечный результат (продукт)	Ориентация на процесс написания текста
Цель – получение оценки	Цель – реальная коммуникация

Важно отметить, что данные подходы к обучению письменной речи не являются взаимоисключающими и могут дополнять друг друга в зависимости от цели обучения, характеристик учащихся, жанра и т.п.

В зарубежной методике преподавания иностранных языков описаны разнообразные модели письма как процесса, однако единой теории обучения письму в рамках процессуального подхода не существует. В данной работе нам представляется целесообразным проанализировать модели письма как процесса, получившие наиболее широкое распространение за рубежом, непосредственным образом связанные с использованием метакогнитивных стратегий.

Материал и методология исследования

В рамках процессуального подхода нами были рассмотрены основные модели обучения письму: модель Джона Хайеса и Линды Флауэр (J. Hayes and L. Flower) (1981), модель Карла Берейтера и Марлен Скарадамалиа (C. Bereiter and M. Scardamalia) (2006). На основе анализа данных моделей можно выделить ряд общих положений, относящихся к процессу написания текста. В первую очередь, авторы всех моделей выделяют три основных компонента в процессе создания письменного высказывания – планирование, написание/формулирование и пересмотр/редактирование текста. Данные процессы происходят в кратковременной памяти автора в целом последовательно, однако с возможным возвращением к предыдущим стадиям при необходимости. Более того, эти базовые процессы находятся под контролем четвертого компонента, который отвечает за мониторинг прогресса и в случае необходимости приводит к пересмотру более ранних стадий (например, возврат к планированию на стадии написания текста).

Сопоставление процессов написания текстов на родном и иностранном языках позволило сделать вывод, что средством решения проблемы повышения эффективности обучения школьников иноязычной письменной речи может стать целенаправленное обучение учащихся метакогнитивным стратегиям.

Термин «метапознание» (metacognition) впервые введен американским психологом Джоном Флейвеллом в 1976 г. В настоящее время большинство ученых сходятся во мнении, что метапознание включает в себя «знание о познании» (knowledge of cognition) и «регуляцию познания» (regulation of cognition) [5–9]. Каждый из перечисленных компонентов, в свою очередь, имеет собственную классификацию (табл. 2).

В современной научной литературе необходимость повышения рефлексивной готовности студентов все чаще связывается с владением широким набором различных стратегий учения / учебных стратегий / стратегий овладения иностранным языком [10]. При этом учебные стратегии

подразделяют на когнитивные и метакогнитивные. Основное различие между данными стратегиями заключается в сфере применения: так, если когнитивные стратегии являются методами реагирования на специфические учебные проблемы и задачи (т.е. связаны с конкретной областью деятельности), то метакогнитивные стратегии направлены на регуляцию когнитивных стратегий (т.е. в большинстве своем являются универсальными для широкого круга задач). Таким образом, метакогнитивные стратегии относятся к мышлению более высокого порядка (к так называемым вторичным психическим процессам), направленному на контроль познавательных процессов.

Таблица 2

Структура метапознания

Структура метапознания	
Знание о познании	Регуляция познания
1. Декларативные знания: – о собственных познавательных способностях; – о знаниях, навыках, умениях и стратегиях, которые необходимо применить для решения познавательной задачи; – о собственном эмоциональном состоянии (включая эмоции, чувства, мотивацию). 2. Процедурные знания. 3. Условные знания	1. Планирование. 2. Мониторинг. 3. Оценка

В отличие от когнитивных умений, которые являются специфическими для каждой отдельной области знания, метакогнитивные умения легко переносятся с одной сферы деятельности на другую при условии, что они осознаны учеником. Метапознание позволяет учащемуся воспитать внутреннего учителя в самом себе, который направляет его мышление и обеспечивает формирование важнейшего умения – умения учиться [10–14].

Исследование и результаты

Как известно, в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования выделен блок метапредметных результатов, связанный с планированием, регуляцией и оценкой собственной познавательной деятельности, что и является метапознанием [13]. Овладение учащимися осознанным использованием речевых средств становится ключевым фактором в обучении иностранному языку.

Изучение отечественной методической литературы показало, что проблема формирования умений иноязычной письменной речи с использованием метакогнитивных стратегий не была сформулирована и в достаточной мере изучена. Анализ зарубежных научных источников позволил выделить две основные модели, разработанные специально для обучения письму с использованием стратегий (в том числе метакогнитивных). Необходимо, однако, отметить, что обе модели рассматривают формирование умений письменной речи без учета фактора неродного языка.

Первая модель, разработанная Кэрол Энглерт (С. Englert) и ее коллегами в начале 1990-х гг., носит название «Обучение когнитивным стратегиям в письменной речи» (Cognitive Strategy Instruction in Writing, или CSIW). Вторая модель, впервые опубликованная Карен Харрис и Стивом Грэхемом (К. Harris, S. Graham), в 1985 г., стала называться «Формирование стратегий саморегуляции» (Self-Regulated Strategy Development, или SRSD). Рассмотрим обе обозначенные модели. Модель К. Энглерт выделяет три основные особенности преподавания: ключевую роль внутреннего диалога, скаффолдинг и групповое взаимодействие. Согласно К. Энглерт, опытные авторы ведут сами с собой внутренний диалог в течение всего процесса написания текста, регулярно задавая себе вопросы для разрешения проблем, встающих у них на пути. Опираясь на идеи Л.С. Выготского, К. Энглерт особо подчеркивает значимость такого внутреннего диалога в процессе написания текста, так как он позволяет осознавать прежде неосознаваемые когнитивные процессы (другими словами, развивает метакогнитивные умения). Следовательно, задачей учителя является обучение школьников моделированию собственных когнитивных процессов путем проговаривания мыслей вслух в процессе написания текста, а также поощрение обсуждения этого процесса. Таким образом учащиеся впоследствии будут способны вести собственный внутренний диалог.

Следующая особенность модели основана на концепции зоны ближайшего развития Л.С. Выготского, согласно которой учитель должен оказывать поддержку учащемуся в процессе создания текста, постепенно уменьшая долю собственного вмешательства до того момента, когда учащийся будет готов к выполнению задания самостоятельно. В современной психологии данный процесс получил название «скаффолдинг», который «заключается в дозированной помощи взрослого, управляющего элементами задачи, которые изначально находятся вне способностей (возможностей) ученика, что дает ему возможность концентрироваться на элементах и завершать только те, которые находятся в пределах его способностей» [14. С. 80]. Для обеспечения скаффолдинга К. Энглерт предлагает различные опоры (procedural facilitators), помога-

ющие учащемуся использовать ту или иную метакогнитивную стратегию. К примеру, в качестве таких опор могут выступать чек-листы, памятки, карточки, компьютерные программы и т.д.

Наконец, третье требование к обучению письму с помощью метакогнитивных стратегий заключается в совместной работе учащихся. К. Энглерт предлагает создать в классе своего рода сообщество (*literacy community*), в котором учащиеся будут обсуждать свои письменные работы в группах и, соответственно, писать для реальной, а не воображаемой аудитории.

Экспериментальная проверка эффективности модели позволила определить, какой эффект оказывает обучение когнитивным стратегиям на умение учеников создавать тексты объяснительного характера (*expository texts*). Результаты исследования сводятся к следующим положениям:

1) предложенная модель способствовала значительному улучшению качества объяснительных текстов, написанных учащимися;

2) модель способствовала переносу умений писать объяснительные тексты на тексты других жанров;

3) школьники, обучавшиеся по предложенной модели, проявили большую восприимчивость к концепту потенциального читателя, что позволило им повысить качество письменных работ [15. С. 365].

Сам процесс обучения письму К. Энглерт разделяет на четыре этапа: анализ текстов, моделирование процесса написания текстов, управляемая практика в использовании стратегий и самостоятельное использование стратегий для написания текстов. Первая стадия включает в себя анализ образцов текстов определенного жанра и обсуждение их особенностей в классе. На втором этапе учитель моделирует использование той или иной стратегии для определенного жанра письма, отвечая на пять вопросов об использовании стратегии, разработанных С. Пэрисом и П. Виноградом. На следующем этапе учащиеся создают совместный текст в классе, используя опоры и обсуждая процесс на каждом из этапов создания текста (планирование, создание черновика, редактирование и проверка). Затем учащиеся создают собственные тексты, по-прежнему используя опоры на каждом из этапов и обсуждая результат с одноклассниками, учителем и всем классом. Четвертая, и финальная, стадия работы заключается в полностью самостоятельном создании учащимся текста изучаемого жанра.

На втором и третьем этапах используются специальные опоры (*think-sheets*) для того, чтобы сделать процесс написания текста, а также используемые стратегии более осознанными. Каждый лист-опора представляется учителем по одному образцу: сначала преподаватель моделирует использование стратегии, затем учащиеся учатся использовать но-

вую стратегию при совместном написании письменной работы и, наконец, каждому учащемуся предлагается написать собственный текст на интересующую его тему.

Таким образом, разработанная К. Энглерт модель акцентирует следующие основные требования к обучению письму: моделирование использования стратегий, скаффолдинг, использование опор, групповая работа, а также развитие внутреннего диалога и обучение необходимой лексике для обсуждения письменных работ [15].

Вторая модель обучения письму, основанная на метакогнитивных стратегиях, разработана К. Харрис и С. Грэхемом и многократно проверена экспериментально как в больших классах, так и при индивидуальной работе с учениками. Учеными проведено более 40 исследований, включающих учащихся всех ступеней школьного образования (от начальной до старшей школы). Результаты исследований показали эффективность модели «Формирование стратегий саморегуляции» (SRSD) для обучения письменной речи школьников с разным уровнем сформированности умений письма [16].

Можно утверждать, что ключевой характеристикой модели является эксплицитное обучение стратегиям в процессе формирования умений письменной речи, которые ученые делят на два типа: стратегии письма (включая стратегии, специфические для определенного жанра, а также стратегии, необходимые для создания любого письменного высказывания) и стратегии саморегуляции (постановка целей, самоконтроль, самооценка, ведение внутреннего диалога и т.п.). Следует отметить, что значительное число стратегий, которым К. Харрис и С. Грэхем предлагают обучать школьников, не относятся к собственно метакогнитивным. Тем не менее они включены в данную модель по причине эксплицитности обучения. Практически любая стратегия может считаться метакогнитивной, если она осознаваема учащимся.

Модель К. Харрис и С. Грэхем состоит из шести этапов, которые представляют собой общую схему обучения письменной речи с использованием метакогнитивных стратегий. Как отмечают создатели модели, в процессе обучения может быть изменена последовательность этапов, определенные этапы могут быть сгруппированы, модифицированы или опущены в соответствии с потребностями и целями учащихся и учителя. Кроме того, весь процесс обучения является рекурсивным, т.е. учитель вправе возвращаться к предыдущим этапам при необходимости.

Первый этап рассматриваемой модели призван сформировать у учащихся декларативные, процедурные и условные знания, необходимые для написания текста того или иного жанра, включая знакомство с метакогнитивными стратегиями. Также данный этап может включать в себя активацию любых фоновых знаний, необходимых для успешного выполнения задания (например, изучение необходимой лексики).

Второй этап направлен на дальнейшее обсуждение стратегий, а также на выявление текущего уровня умений письменной речи и отношения учащихся к письму и собственным умениям в данной сфере. Важным элементом данного этапа является замена негативных установок учащихся (если таковые имеются) на позитивные [17. С. 147].

Следующий (третий) этап модели К. Харрис и С. Грэхема является ключевым и представляет собой моделирование учителем использования той или иной стратегии в процессе написания текста. После моделирования использованные стратегии обсуждаются с классом, при необходимости вносятся изменения.

Четвертый этап рассматриваемой модели – запоминание стратегий – является необязательным и зачастую используется при работе с младшими школьниками. На данном этапе учитель может применять мнемотехнические приемы с целью облегчения запоминания той или иной стратегии.

Пятый этап – скаффолдинг – также является одним из ключевых, так как именно на нем происходит постепенное развитие автономии учащихся. На данной стадии активно используется работа в группах, а также различного рода опоры (схемы, чек-листы, картинки и т.п.) с целью закрепления достигнутых результатов. Постепенно степень поддержки уменьшается до тех пор, пока учащиеся не смогут применять стратегии самостоятельно (шестой этап). Также на протяжении всех стадий работы учитель обсуждает с учащимися возможные способы применения изученных стратегий в различных учебных ситуациях.

Обобщая описанные выше модели, можно выделить ряд ключевых факторов, которые способствуют эффективному обучению письменной речи с использованием метакогнитивных стратегий. Так, обе модели подчеркивают значимость эксплицитного объяснения стратегий, ведущую роль внутреннего диалога в процессе порождения письменного высказывания (что приводит к выводу о значимости моделирования внутреннего диалога учителем), значимость работы в группах (с целью реализации концепции реального читателя) и скаффолдинга (в том числе с использованием различного рода опор, в конечном счете способствующих развитию автономии учащихся).

Проанализировав различные модели обучения письменной речи с применением метакогнитивных стратегий, можно сделать вывод, что обязательными компонентами стратегий должны стать планирование, самоконтроль и оценка [18–22]. Проведенное исследование показало, что в процессе обучения иноязычной письменной речи важен учет следующих аспектов:

- эксплицитное обучение метакогнитивным стратегиям;
- скаффолдинг с использованием опор;
- групповое взаимодействие;

– моделирование внутреннего диалога в процессе создания письменного высказывания.

Примерами заданий, подготавливающих учащихся к созданию письменного высказывания, могут быть следующие:

а) самостоятельно определить свои цели, выбрать соответствующие материалы и спланировать, как эти материалы будут использованы (временные рамки, последовательность действий);

б) обсудить в группе различные аспекты метакогниции (планирование, мониторинг, оценка);

в) на основе предложенных учителем опор составить план и развернутое письменное высказывание;

г) в процессе письма делать паузы и задавать себе вопросы, чтобы оценить, насколько хорошо удастся придерживаться плана и двигаться в направлении поставленной цели (мониторинг своего обучения, корректировка своих стратегий);

д) при необходимости переосмыслить свои идеи, перепланировать структуру письменного высказывания (анализ и оптимизация);

е) написать текст на иностранном языке и оценить свою работу, анализируя, что сделано хорошо и что можно улучшить в будущем (рефлексия);

ж) вести дневник или писать заметки о своих мыслях и чувствах для последующих размышлений и анализа.

Выполнение таких заданий способствует развитию навыков самостоятельного управления процессом обучения.

Обучение метакогнитивным стратегиям должно строиться поэтапно, в рамках концепции скаффолдинга (т.е. постепенного снятия опор, что в конечном счете обеспечит автономность учащихся). В связи с этим выделяем шесть ключевых этапов:

- 1) анализ образца, предложенного учителем;
- 2) групповое обсуждение и выбор стратегий;
- 3) моделирование использования стратегий;
- 4) управляемая практика (обратная связь с учителем);
- 5) самостоятельная практика;
- 6) рефлексия.

Разработанная методика учитывает все аспекты письма с точки зрения процессуального подхода: когнитивные процессы (планирование, написание, редактирование и мониторинг), мотивационно-аффективные процессы (повышение осознанности учащихся о собственной мотивационной сфере путем выявления мешающих установок и создания новых), кратковременную и долговременную память (работу которой облегчает знание метакогнитивных стратегий), а также среду (создание условий, максимально приближенных к реальной письменной коммуникации).

Заключение

Таким образом, реализация требований ФГОС в области обучения школьников письменной речи требует пересмотра подходов к обучению данному виду речевой деятельности. Низкое качество письменных высказываний учащихся старшей школы во многом определено большой нагрузкой на кратковременную и долговременную память учащихся.

Анализ зарубежных моделей обучения письменной речи показал, что средством решения проблемы может стать целенаправленное обучение учащихся метакогнитивным стратегиям. Фокус внимания должен в определенной степени сместиться с конечного *результата* на *процесс* овладения школьником письменной речью.

Исследование показало, что использование метакогнитивных стратегий при обучении письменной речи обеспечило целый ряд преимуществ:

1) развитие саморегуляции и самооценки. Школьники учатся оценивать свои способности, планировать цели, отслеживать собственный прогресс, корректировать используемые стратегии. Другими словами, формируется умения, необходимые для автономного учения;

2) улучшение понимания и усвоения учебного материала. Это достигается в ходе активного взаимодействия с материалом: анализ, «встраивание» новой информации в уже известную и применение ее на практике;

3) повышение мотивации к обучению. Учащиеся приобретают уверенность в себе и мотивацию к дальнейшей работе, когда видят, что они способны контролировать свой процесс обучения и достигать поставленных целей;

4) формирование/совершенствование навыков критического мышления. Метакогнитивные стратегии требуют от учащегося анализа и оценки своего мышления и действий;

5) повышение доступности образования. Метакогнитивные стратегии могут быть применены в различных образовательных контекстах и форматах, включая электронное обучение. Это делает обучение более доступным для различных групп учащихся (живущих в удаленных местах, имеющих ограничения по здоровью).

Приобретенные навыки самостоятельного обучения могут быть использованы на протяжении всей жизни, что способствует реализации одной из важнейших концепций современной образовательной парадигмы – обучение через всю жизнь.

Список источников

1. *Гураль С.К.* Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной развивающейся системе : дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009. 436 с.

2. **Мусницкая Е.В.** Обучение письму: Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. М. : Рус. яз., 1991. 360 с.
3. **Зимняя И.А.** Лингвopsихология речевой деятельности. Москва : Московский психолого-социальный ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
4. **Замураева Н.А.** Опыт обучения письменной речи в отечественной науке // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2009. № 2. С. 257–261.
5. **Anderson N.J.** Metacognition in writing. Facilitating writer awareness // Stubbs A.J. University of Regina. Rhetoric, Uncertainty, and the University as Text: How Students Construct the Academic Experience / ed. by A. Stubbs. Regina : University of Regina, Canadian Plains Research Center, 2007. P. 18–43.
6. **Hacker D.J., Dunlosky J., Graesser A.C.** Handbook of Metacognition in Education / Educational Psychology Series. New York ; London : Routledge, 2009. 449 p.
7. **Metacognition.** Cambridge international. URL: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/272307-metacognition.pdf> (дата обращения: 2.06.2021).
8. **Schraw G., Moshman D.** Metacognitive theories // Educational psychology review. 1995. Vol. 7, № 4. P. 351–371.
9. **Евдокимова М.Г.** Способы формирования метаконитивных умений студентов при обучении иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 2. С. 111–125. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-formirovaniya-metakognitivnyh-umeniy-studentov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 19.12.2019).
10. **Беленкова Ю.С.** Формирование метаконитивных стратегий студентов в процессе обучения иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 1 (21). С. 36–43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-metakognitivnyh-strategiy-studentov-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 19.12.2019).
11. **Карпова А.В.** О содержании понятия метаконитивных способностей личности // Известия ДПГУ. Психолого-педагогические науки. 2013. № 4 (25). С. 12–19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-soderzhanii-ponyatiya-metakognitivnyh-sposobnostey-lichnosti> (дата обращения: 19.12.2019).
12. **Getting started with metacognition.** Cambridge international. URL: <https://cambridge-community.org.uk/professional-development/gswmeta/index.html> (дата обращения: 2.06.2021).
13. **Приказ № 732 от 12 августа 2022 г.** «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный Министерством науки и высшего образования РФ». 17 мая 2012 г. № 413.
14. **Корепанова И.А., Сафронова М.А.** Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг // Культурно-историческая психология. 2011. Т. 7, № 2. С. 74–83.
15. **Englert C.** Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms // American educational research journal. 1991. Vol. 28, №. 2. P. 337–372.
16. **Hacker D.J., Dunlosky J., Graesser A.C.** Handbook of Metacognition in Education / Educational Psychology Series. New York ; London : Routledge, 2009. 449 p.
17. **Harris K.R., Graham S., Mason L.H.** Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities // Focus on exceptional children. 2003. Vol. 35, № 7. P. 1–16.
18. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Academia, 2013. 336 с.
19. **Соловова Е.Н.** Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студ. пед. вузов и учителей. М. : Астрель, 2006. 239 с.
20. **Flower L., Hayes J.R.** A Cognitive Process Theory of Writing // Open Journal of Modern Linguistics. 1981. Vol. 13, № 3. P. 365–387.

21. **Scardamalia M., Bereiter C.** Knowledge Building: Theory, Pedagogy, and Technology // The Cambridge Handbook of the Learning Sciences. 2006. P. 97–115.
22. **Шульгина Е.М.** Организация метакогнитивных процессов при обучении иноязычному дискурсу // Язык и культура. 2017. № 39. С. 298–324. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-metakognitivnyh-protsessov-pri-obuchenii-inoyazychnomu-diskursu> (дата обращения: 19.12.2019).

References

1. Gural S.K. (2009) Obuchenie inoyazychnomy diskursu kak sverhslozhnoy razvivayusheysya sisteme [Teaching foreign language discourse as a super complex developing system]. Pedagogics doc. dis. Tomsk. 436 p.
2. Musnitskaya E.V. (1991) Obuchenie pismu: Obshaya metodika obucheniya inostrannim yazykam: Hrestomatiya [Teaching writing: General methods of teaching foreign languages: Reader] / Sost. A.A. Leontyev. M.: Rus. yaz. 360 p.
3. Zimnyaya I.A. (2001) Lingvopsihologiya rechevoy deyatel'nosti [Linguistic psychology of speech activity]. M.: Mosrovskiy psihologo-sotsial'nyy institut, Voronezh: NPO MODEK. 432 p.
4. Zamurayeva N.A. (2009) Opyt obucheniya pismennoy rechi v otechestvennoy nauke [Experience in teaching writing in domestic science] // Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova. 2. pp. 257–261.
5. Anderson N.J. (2007) Metacognition in writing. Facilitating writer awareness // Stubbs A.J. University of Regina. Rhetoric, Uncertainty, and the University as Text: How Students Construct the Academic Experience / Edited by Andrew Stubbs. Regina: University of Regina, Canadian Plains Research Center. pp. 18–43.
6. Hacker D.J., Dunlosky J., Graesser A.C. (2009) Handbook of Metacognition in Education / Educational Psychology Series. New York; London: Routledge. 449 p.
7. Metacognition. Cambridge international. URL: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/272307-metacognition.pdf> (Accessed: 2.06.2021).
8. Schraw G., Moshman D. (1995) Metacognitive theories // Educational psychology review. Vol. 7 (4). pp. 351–371.
9. Evdokimova M.G. (2018) Sposoby formirovaniya metakognitivnykh umeniy studentov pri obuchenii inostrannomu yazyku [Methods for developing metaconitive skills of students when teaching a foreign language] // Vestnik Moskovskogo gosudarsnennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2. pp. 111–125. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-formirovaniya-metakognitivnykh-umeniy-studentov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (Accessed: 19.12.2019).
10. Belenkova Yu.S. (2014) Formirovanie metakognitivnykh strategiy studentov v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [Formation of metacognitive strategies of students in the process of learning a foreign language] // Vestn. Sam. gos.tehn un-ta. Ser. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 1 (21). pp. 36–43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-metakognitivnykh-strategiy-studentov-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (Accessed: 19.12.2019).
11. Karpova A.V. (2013) O soderzhanii ponyatiya metecognitivnykh sposobnostey lichnosti [On the content of the concept of a person's metacognitive abilities] // Izvestiya DGPU. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 4 (25). pp. 12–19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-soderzhanii-ponyatiya-metakognitivnykh-sposobnostey-lichnosti> (Accessed: 19.12.2019).
12. Getting started with metacognition. Cambridge international. URL: <https://cambridge-community.org.uk/professional-development/gswmeta/index.html> (Accessed: 2.06.2021).
13. Prikaz No. 732 ot 12 avgusta 2022 g. "O vnesenii izmeneniy v federal'nyy gosudarstvenniy obrazovatel'nyy standart srednego obshhego obrazovaniya, utverzhdyonniy Ministerstvom obrazovaniya i nauki RF" 17 maya 2012 g. No. 413 [Order No. 732 as of August 12, 2022 "On amendments to the federal state educational standard of secondary general education,

- approved by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation” May 17, 2012, No. 413].
14. Korepanova I.A., Safronova M.A. (2011) Tri ponyatiya o realnosti detskogo razvitiya: obuchaemost, zona blizhayshego razvitiya i scaffolding [Three concepts about the reality of child development: learning ability, zone of proximal development, and scaffolding] // Kulturno-istoricheskaya psihologiya. Vol. 7 (2). pp. 74–83.
 15. Englert C. (1991) Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms // American educational research journal. Vol. 28 (2). pp. 337–372.
 16. Hacker D.J., Dunlosky J., Graesser A.C. (2009) Handbook of Metacognition in Education / Educational Psychology Series. New York; London: Routledge. 449 p.
 17. Harris K.R., Graham S., Mason L.H. (2003) Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities // Focus on exceptional children. Vol. 35 (7). pp. 1–16.
 18. Galskova N.D., Gez N.I. (2013) Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika [The theory of teaching foreign languages. Lingvodidactics and methodology]. M.: Academia. 336p.
 19. Solovova E.N. (2006) Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazoviy kurs: posobiye dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i uchteley [Methods of teaching foreign languages: basic course: a manual for students of pedagogical universities and teachers]. M.: Astrel. 239 p.
 20. Flower L., Hayes J.R. (1981) A Cognitive Process Theory of Writing. Open Journal of Modern Linguistics. Vol. 13 (3). pp. 365–387.
 21. Scardamalia M., Bereiter C. (2006) Knowledge Building: Theory, Pedagogy, and Technology. The Cambridge Handbook of the Learning Sciences. pp. 97–115.
 22. Shulgina E.M. (2017) Organizatsiya metakognitivnykh protsessov pri obuchenii inoyazychnomu diskursu [Organization of metacognitive processes in teaching foreign language discourse] // Yazyk i kultura. 39. pp. 298–324. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-metakognitivnykh-protsessov-pri-obuchenii-inoyazychnomu-diskursu> (Accessed: 19.12.2019).

Информация об авторах:

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

Горобинская Н.В. – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования, Московский педагогический государственный университет (Москва, Россия). E-mail: ngorobinskaya@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Ariyan M.A., Professor, D.Sc. (Education), Professor of the Department of Foreign Language Teaching Methodology, Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State Linguistics University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: fenkot603@yandex.ru

Gorobinskaya N.V., Associate Professor, Ph.D., Associate Professor of the Department of Linguistics and Modern Technologies of Foreign Language Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia). E-mail: ngorobinskaya@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 23.04.2024; принята к публикации 28.05.2024

Received 23.04.2024; accepted for publication 28.05.2024

Научная статья

УДК 378.147

doi: 10.17223/19996195/66/9

Метод спирали и его использование в обучении будущих лингвистов французской лексике на базе английского языка

Ираида Евгеньевна Брыксина¹, Анастасия Андреевна Сидорова²,
Ирина Александровна Кузнецова³

^{1, 2, 3} Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, Тамбов, Россия

¹ bryxina68@mail.ru

² asidorova0911@gmail.com

³ irinakuznetsova2002@rambler.ru

Аннотация. Анализируется проблема организации занятий по иностранному языку в системе высшего образования с использованием новых технологий обучения. Рассматривается возможность применения метода спирали в обучении будущих лингвистов французскому языку на базе английского. Данная личностно ориентированная технология позволяет развивать умения студентов использовать полученные знания по иностранным языкам для решения профессиональных проблем различной сложности. В процессе обучения повышается познавательная активность студентов, совершенствуются приемы восприятия иноязычной информации, возрастает потребность в самостоятельном поиске способа семантического оформления мысли. Акцентируется внимание на развитии у обучающегося способности и умения применять полученные знания как в знакомой, так и в совершенно новой ситуации, эффективно конструировать ментальные представления, если интерпретируемая информация неполна.

В процессе осуществления спирали реализуются личностно-деятельностный и контекстный подходы, которые способствуют переходу учебной деятельности студентов в профессиональную в области языкового образования в условиях поликультурной среды. Используя спиралевидную процессуальность, необходимо выбрать контекст обучения, в котором моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности. Особое внимание уделено коммуникативно-когнитивному подходу, при котором происходит систематизация языковых знаний и формирование ценностно-смысловых установок при использовании языковых форм. Когнитивный аспект базируется на учете коммуникативных потребностей обучающихся, закономерностях их процесса познания, работе долговременной памяти для усвоения и воспроизведения лексических единиц. Следовательно, у обучающегося должна быть задействована осознанность на уровне намеренности и сознательность на уровне контроля, где первое основывается на потребностях обучающегося к изучению новой лексики, а второе заключается в сознательном контроле потока речи на иностранном языке. Коммуникативная составляющая данного подхода опирается на особенности употребления конкретных лексических единиц в различных ситуациях общения, корректное применение профессионально ориентированной информации, ее осознанное употребление в процессе мыслительной деятельности. Участие в диалогах развивает этику общения и формирует межличностные отношения на занятиях по иностранному языку.

Представлено теоретическое описание метода спирали и его применение в обучении будущих лингвистов французской лексике в рамках современного образования с опорой на личностно ориентированные технологии. Рассмотрены и проанализированы результаты исследований, где метод спирали использовался для подготовки специалистов в других профессиональных сферах. Определены цели и средства для изучения лексики французского языка с помощью метода спирали.

Метод спирали предоставляет преподавателю возможность самостоятельно определять этапы реализации спирали. Особенность данной методики заключается в постепенном погружении студента в профессиональную деятельность и осуществлении интеграции знаний на каждом витке спирали. Благодаря постепенности и логической последовательности информация усваивается структурированно. Наложение новых знаний на фундамент недавно полученных обеспечивает регулярное повторение, что задействует и тренирует долговременную память.

Экспериментальное обучение проводилось со студентами 3-го курса филологического факультета направления подготовки «Лингвистика (Теория и методика преподавания иностранных языков и культур)» ТГУ им. Г.Р. Державина. Алгоритм работы со спиралью на занятиях по французскому языку включал четыре этапа: подготовительный, изучающий, процессуальный и оценочный. На подготовительном этапе преподавателю необходимо ознакомить студентов с методом спирали, его целями, задачами, темой, обсудить этапы, сроки реализации проекта, способы оценки полученных на выходе знаний и распределить студентов на малые группы. Изучающий этап предполагает работу студентов в группе, осуществление ими поиска новых лексических единиц французского языка, а также заполнение таблицы с новыми словами. Для успешной реализации обучения лексике *Spiral curriculum* сочетается с методом *Flipped classroom* («Перевернутый класс»). *Flipped classroom* – метод, где основной материал дается для изучения на дом, а практическая часть проходит в аудитории в присутствии преподавателя. В режиме работы «Перевернутый класс» студенты получают в качестве домашнего задания для выполнения электронный образовательный ресурс, аудиолекции, материалы по темам изучаемого курса. Процессуальный этап содержит практическую работу – письменные и устные задания на закрепление французской лексики, которые могут реализовываться через различные интерактивные методы: презентация, проект, кейс-метод, *les simulations globales* и т.д. На оценочном этапе студенты выполняют тесты с упражнениями на проверку выученных французских лексических единиц на платформе *Quizziz.com*, обсуждают результаты теста и ошибки с преподавателем.

В конце исследования было проведено анкетирование, позволяющее определить эффективность использования метода в обучении будущих лингвистов французской лексике на базе английского. Результаты анкетирования показали, что метод спирали в сочетании с личностно ориентированными технологиями положительно влияет на процесс эффективного усвоения новых лексических единиц, способствует формированию профессиональной компетенции. Использование интерактивных методов учит студентов работать в группе, формирует межличностные отношения, а также реализует контекстный и коммуникативно-когнитивный подходы в обучении иностранному языку. Таким образом, цель метода спирали заключается в регулярном повторении, более углубленном изучении тем курса на каждом этапе-витке и формировании необходимых профессиональных компетенций. Доказано преимущество использования метода спирали в обучении будущих лингвистов французской лексике на базе английского благодаря реализации личностно-деятельностного, контекстного и коммуникативно-когнитивного подходов, способствующих переходу учебной деятельности в профессиональную.

Ключевые слова: метод спирали, метод перевернутого класса, английский язык, французский язык, профессиональные компетенции, лексические компетенции, взаимодействие

Благодарности: исследование выполнено в рамках реализации программы развития Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина «Приоритет 2030».

Для цитирования: Брыксина И.Е., Сидорова А.А., Кузнецова И.А. Метод спирали и его использование в обучении будущих лингвистов французской лексике на базе английского языка // Язык и культура. 2024. № 66. С. 153–175. doi: 10.17223/19996195/66/9

Original article
doi: 10.17223/19996195/66/9

Spiral method and its use in the teaching of French vocabulary to would-be linguists on the basis of English

Iraida Y. Bryxina¹, Anastasia A. Sidorova², Irina A. Kuznetsova³

^{1, 2, 3} *G.R. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia*

¹*bryxina68@mail.ru*

²*asidorova0911@gmail.com*

³*irinakuznetsova2002@rambler.ru*

Abstract. This study is devoted to the problem of organizing foreign language classes in the higher education system using new teaching technologies. The possibility of using the spiral method in teaching future linguists French on the basis of English is considered. This student-oriented technology allows students to develop their ability to use their acquired knowledge of the English language to solve professional problems of varying complexity. During the learning process, students' cognitive activity increases, methods of perceiving foreign language information are improved, and the need for an independent search for a way to semantically formulate thoughts increases. Attention is focused on developing students' ability and ability to apply acquired knowledge both in familiar and completely new situations, and to effectively construct mental representations if the interpreted information is incomplete.

In the process of implementing the spiral, personal-activity and contextual approaches are implemented, which contribute to the transition of students' educational activities to professional ones in the field of language education in a multicultural environment. Using a spiral process, it is necessary to select a learning context in which the subject and social content of the professional activity acquired by students is modeled. Particular attention is paid to the communicative-cognitive approach, in which linguistic knowledge is systematized and value-semantic attitudes are formed when using linguistic forms. The cognitive aspect is based on taking into account the communicative needs of students, the patterns of their cognition process, the work of long-term memory in the process of assimilation and reproduction of lexical units. Therefore, the student must engage awareness at the level of intentionality and consciousness at the level of control, where the first is based on the student's needs for learning new vocabulary, and the second consists of conscious control of the flow of speech in a foreign language. The communicative component of this approach is based on the peculiarities of the use of specific lexical words units in various communication situations, correct

application of professionally oriented information, its conscious use in the process of mental activity. Participation in dialogues develops communication ethics and forms interpersonal relationships in foreign language classes. A theoretical description of the spiral method and its use in teaching future linguists French vocabulary within the framework of modern education using student-oriented technologies is presented. The results of studies where the spiral method was used to train specialists in other professional fields were reviewed and analyzed. The article defines the goals and means for learning French vocabulary using the spiral method. The spiral method provides the teacher with the opportunity to independently determine the stages of implementation of the spiral. The peculiarity of this technique is the gradual immersion of the student in professional activities and the integration of knowledge at each turn of the spiral. Thanks to gradualness and logical sequence, information is absorbed in a structured manner. Layering new knowledge on a foundation of recently acquired knowledge ensures regular repetition, which engages and trains long-term memory.

The spiral method was used in working with 3rd year students of the Faculty of Philology in the field of training "Linguistics (Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures)" at Derzhavin Tambov State University. The algorithm for working with the spiral in French classes included four stages: preparatory, studying, procedural and evaluative. At the preparatory stage, the teacher needs to familiarize students with the spiral method, its goals, objectives, topic, discuss the stages, timing of the project, ways to evaluate the knowledge gained at the output, and distribute students into small groups. The learning stage involves students working in a group, searching for new lexical units of the French language, and filling out a table with new words. To successfully implement vocabulary teaching, the Spiral curriculum is combined with the Flipped classroom method. Flipped classroom is a method where the main material is given to study at home, and the practical part takes place in the classroom in the presence of a teacher. In the "flipped classroom" operating mode, students receive as homework to complete: an electronic educational resource, audio lectures, materials on the topics of the course being studied. The procedural stage contains practical work - written and oral tasks to consolidate French vocabulary, which can be implemented through various interactive methods: presentation, project, case method, les simulations globales, etc.

At the assessment stage, students complete tests with exercises to check the learned French lexemes on the Quizizz.com platform, discuss the test results and errors with the teacher. At the end of the study, a survey was conducted to determine the effectiveness of using the method in teaching future linguists French vocabulary based on English. The results of the survey showed that the use of the spiral method in combination with student-oriented technologies has a positive effect on the process of effective acquisition of new lexical units and contributes to the formation of professional competence. The use of interactive methods teaches students to work in a group, form interpersonal relationships, and also implement contextual and communicative-cognitive approaches to teaching a foreign language. Thus, the goal of the spiral method is regular repetition, a more in-depth study of course topics at each turn stage and the formation of the necessary professional competencies. The advantage of using the spiral method in teaching future linguists French vocabulary on the basis of English has been proven through the implementation of personal-activity, contextual and communicative-cognitive approaches that contribute to the transition of educational activities into professional ones.

Keywords: spiral method, flipped classroom method, English language, French language, professional competencies, lexical competencies, interaction

Acknowledgements: The study was carried out as part of Priority 2030 – G.R. Derzhavin Tambov State University's development program.

For citation: Bryxina I.Y., Sidorova A.A., Kuznetsova I.A. Spiral method and its use in the teaching of French vocabulary to would-be linguists on the basis of English. *Language and Culture*, 2024, 66, pp. 153-175. doi: 10.17223/19996195/66/9

Введение

Важность изучения лексического аспекта иностранного языка несомненна, поскольку она является неотъемлемой частью всех видов речевой деятельности, без которых межкультурная коммуникация не может осуществиться. Проблема формирования лексической компетенции будущих лингвистов, изучающих французский язык на базе английского, является актуальной в условиях изучения двух иностранных языков. Студенты испытывают трудности в усвоении новых лексических единиц и их вызова из памяти, что снижает качество профессиональной подготовки будущего специалиста в области языкового образования.

С развитием информационных технологий процесс образования вышел на новый уровень. Благодаря электронным девайсам, интернет-технологиям информация стала легкодоступной, ее восприятие обучающимися облегчилось, а работа с ней занимает меньше времени. Так, благодаря ИКТ и личностно ориентированным технологиям, таким как кейс-метод [1], проект, презентация, тандем-метод, «Les simulation globales» [1, 2], frontal training, технология сотрудничества [3], облегчается реализация контекстного и личностно-деятельностного подходов в обучении иностранному языку.

Метод спирали является одной из личностно ориентированных технологий, которая рассматривалась и изучалась в исследованиях как отечественных, так и зарубежных ученых. В России изучением метода спирали занимались И.В. Ставцева, И.А. Колегова [4], А.В. Бегунц, О.С. Соловьева [5]. В зарубежных исследованиях метод спирали в своих работах представили Р.М. Харден [6, 7], К.У. Грейвз [8], М. Харбах [9], Д.Э. Бек, К.К. Коуан [10], М.Д. Энгелхарт, Э.Дж. Ферст, У.Х. Хилл, Д.Р. Кратвол [11], П.Р. Кертисс, П.У. Уоррен [12], П.У. Айрасян, К.А. Круикшанк, Р.Э. Мэйер, П.Р. Пинтрич, Дж. Рэтс, М.К. Уиттрок [13], Т.Дж. Даудинг [14], Дж.Дж. Кабара [15].

И.В. Ставцева и И.А. Колегова трактуют метод спирали как «синтез циклической и поступательной динамики обучения, переводящей с каждым витком на новый уровень осознания ситуации, углубления контекста и приобретения умений» [4. С. 332]. А.В. Бегунц и О.С. Соловьева описали общие принципы применения дидактической спирали при построении учебных программ для студентов механико-математического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова и ее влияние на усвоение учебного материала. По их мнению, «спиральная цикличность обучения ведет к более глубокому синтезу в восприятии нового материала. При та-

ком подходе глобальное видение определенных тем и понятие формируется последовательными слоями, синтезируя все более целостное понимание вопросов» [5. С. 15]. И.В. Ставцева и И.А. Колегова продемонстрировали успешное использование данного метода путем создания модели проведения занятий по предмету «Методика преподавания иностранному языку». Основным результатом, которого они хотели достичь, используя данный метод, – совершенствование организации курса, повышение мотивации обучающихся на изучение предмета и обеспечение перехода от учебной деятельности в профессиональную. Для достижения результата ими была придумана модель, которая представляла собой четырехэтапную спираль. Первый «виток» спирали был посвящен лекциям. Второй – практикам по теме лекций. В свою очередь, он включал в себя два этапа, где первый был посвящен изучению литературы и ее обсуждению на занятиях, а второй – анализу схожего по тематике материала и демонстрации анализа на третьем «витке» спирали. Третий «виток» представлял собой практики на выбранные темы. Четвертый «виток», разделенный на базовый (заполнение схем) и творческий (творческие задания) этапы, был посвящен проверке полученных знаний.

Благодаря использованию данной модели проведения занятий у студентов сформировались более глубокие знания по предмету, развивались определенные личностные качества (внимание, взаимоуважение, ответственность), умения взаимодействовать с одноклассниками в ситуациях иноязычного общения. Положительные результаты анкетирования студентов, проведенного авторами, подтвердили эффективность применения данного метода в организации занятий по предмету «Методика преподавания иностранного языка». Таким образом, следуя данной модели, в конце курса занятий, за счет структурированного материала, у студентов формируются способности гибкого использования различных видов информации, межличностные отношения и умения работать в группе, совершенствуются коммуникативные навыки по предмету (рис. 1).



Рис. 1. Модель организации занятий в рамках курса методики преподавания иностранных языков в соответствии с принципом спиралевидной процессуальности [4]

Р.М. Харден дает следующее определение данного метода: «Спиральная учебная программа – это программа, в которой темы или предметы повторяются на протяжении всего курса. Спиральная учебная программа – это не просто повторение преподаваемой темы. Она также требует ее углубленного изучения, когда каждая последующая встреча опирается на предыдущую» [6. Р. 141]. Анализируя результаты работ Р.М. Хардена [6, 7] и отечественных исследователей И.В. Ставцевой и И.А. Колеговой, можно сделать вывод, что хорошо развитые три выше представленных аспекта лежат в основе формирования квалифицированного специалиста, что является основной целью любого учреждения высшего образования. Следовательно, используя данный подход, стоит включить интерактивные задания, которые будут направлены на развитие и совершенствование данных аспектов. Навыки, которые необходимо сформировать во французском языке на профессиональном уровне в конце спирали, – лексические и коммуникативные. В процессе обучения совершенствуются межличностные отношения, которые развивают этику общения и готовят обучающихся к дальнейшей работе по специальности в рамках команды, а не только индивидуально, учат слушать и принимать во внимание любые взгляды собеседника. Таким образом, формирование вышеперечисленных аспектов на профессиональном уровне подготовит будущих выпускников-лингвистов к их профессиональной деятельности.

Целью данного исследования является описание метода спирали (Spiral curriculum) в обучении французской лексике и доказательство эффективности ее использования в формировании и совершенствовании лексической компетенции будущих лингвистов во французском языке.

Для реализации обучения будущих лингвистов французской лексике, используя спиралевидную процессуальность, необходимо выбрать контекст обучения, который будет сопровождать студентов на всех этапах обучения. Контекст обучения обеспечит погружение в профессиональную деятельность, тем самым приобщая обучающихся к культуре и традициям стран изучаемых языков.

Гипотеза исследования: использование метода спирали в обучении французской лексике на базе английского языка позволит качественнее и эффективнее запомнить новые лексические единицы, научит студентов обращаться к английскому языку как к помощнику в процессе воспроизведения французских слов в речи. В дальнейшем у обучающихся возникнет меньше трудностей при переходе с первого на второй иностранный язык, снизится уровень лингвокультурной интерференции, во время коммуникации минимизируется языковой барьер.

Методология исследования

В качестве теоретико-методологической стратегии исследования нами предлагается личностно-деятельностный подход [16], который

позволяет обучаемым разработать личностную траекторию в изучении иностранного языка, проектировать будущую профессиональную деятельность. В процессе деятельности обучающиеся учатся самостоятельно находить и анализировать проблемы, формулировать цели обучения, обсуждать практические ситуационные задачи, принимать решения. Личностно-деятельностный подход дополняется положениями контекстного обучения, разработанного А.А. Вербицким и его последователями. По его мнению, «контекстное обучение – это обучение, в котором на языке науки и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности» [17. С. 72]. Под содержанием образования в контекстном обучении Н.П. Хомяковой понимается «мера приобщения человека к культуре – интеллектуальной, духовной, социальной, предметной» [18. С. 156]. Так, учебная деятельность может стать профессиональной путем сочетания как традиционных, так и новых методов обучения, что в дальнейшем формирует приобщение студента ко всем формам и видам культуры.

Под профессиональной подготовкой специалиста Л.В. Яроцкая понимает «процесс обучения студента в вузе, направленный на формирование способности и готовности личности к полноценной самореализации в сознательно выбранной профессии» [19. С. 246]. Фактором формирования профессионального сознания выступает «наличие установленного коммуникативно значимого культурно-специфического компонента в профессиональной деятельности специалистов разных направлений, в том числе национально-культурной специфики профессиональной картины мира и системы деятельностно-коммуникативных потребностей, типичных для представителя определенной профессии в среде бытования осваиваемого языка» [19. С. 247]. Следовательно, профессиональная подготовка студента заключается в организации занятия так, чтобы его содержание опиралось на его будущую профессию и было реализовано с учетом его стремлений и способностей. Учащиеся смогут сформировать свою профессиональную деятельность благодаря поддержке преподавателя и наличия возможности самому определить свою траекторию изучения и усвоения новой лексики.

Коммуникативно-когнитивный подход, разработанный А.В. Щепиловой, уточняет и продолжает положения личностно-деятельностного подхода в обучении иноязычной лексике. Коммуникативный аспект заключается в развитии коммуникативных навыков у студентов во французском языке, так как язык – это в первую очередь средство общения. Когнитивный аспект проявляется в осознанности освоения обучающимися лексических единиц французского языка на базе английского. Как отмечает исследователь, «организация учебного процесса на этапе осо-

знания нового должна совпадать с естественным путем познания, свойственным психике человека» [20. С. 5]. Когнитивный подход может выступать одним из эффективных в изучении иноязычной лексики, так как каждый студент, основываясь на своем понимании значения лексической единицы, будет создавать собственные методы ее усвоения, тем самым облегчая процесс познания. Таким образом, подтверждаются следующие слова А.В. Щепиловой: «Когнитивный принцип заключается в обеспечении когнитивного развития обучающегося, в обогащении его когнитивных возможностей, позволяющих повысить качество и результативность его познавательного труда, в обучении стратегиям овладения этим знанием, а не в передаче готового лингвистического знания» [21. С. 188].

Опираясь на исследования А.Н. Шамова, посвященные когнитивному подходу в обучении лексике и роли долговременной памяти в усвоении лексических единиц, стоит отметить, что сознательность на уровне намеренности оказывает положительное влияние на работу долговременной памяти. На уровне намеренной сознательности учащийся замотивирован в обучении, а следовательно, будет искать различные пути для более эффективного запоминания нового слова. Чем сильнее мотивация, тем более продуктивные методы будут использоваться, и благодаря им «след» [22. С. 63], оставленный после первого запоминания слова, не исчезнет, а останется в долговременной памяти. Присутствие лексической единицы в долговременной памяти окажет положительное влияние на коммуникацию, и сознательность на уровне контроля будет проходить легче, поскольку слова не будут переводиться с одного языка на другой, а сразу использоваться в коммуникации. Следовательно, для более легкого освоения новых лексических единиц у обучающегося должна быть задействована сознательность, которая бывает двух уровней [22. С. 190]:

1) сознательность как намеренность: на данном уровне студент понимает, для чего ему нужны новые знания, замотивирован в познании нового материала;

2) сознательность через контроль: учащиеся в процессе изучения различных аспектов языка и видов речевой деятельности контролируют свою речь.

Таким образом, сочетание сознательности на уровне намеренности и сознательности на уровне контроля реализует коммуникативно-когнитивный подход к обучению лексике. Когнитивный аспект в нашем исследовании будет заключаться в формировании и совершенствовании работы долговременной памяти в процессе усвоения и воспроизведения лексических единиц французского языка как второго иностранного после английского. Т.А. Дмитренко отмечает, что личностно ориентированные технологии помогают «организовать учебный процесс с учетом

профессиональной направленности обучения и с ориентацией на личность обучающихся, их интересы, склонности и способности, что способствует самоактуализации будущих специалистов в условиях цифровизации языкового образования» [23. С. 173]. Под «личностно ориентированными технологиями» понимаются интернет-технологии, которые «предоставляют преподавателю иностранного языка и обучающемуся большой резерв поддержки, которая находит конкретное выражение в усилении мотивации учащихся, повышении эффективности обучения, содействии индивидуализации образовательного процесса» [23. С. 177]. Так, успешная реализация обучения французской лексике будущих лингвистов на базе английского языка, где присутствуют контекстный, личностно-деятельностный и коммуникативно-когнитивный подходы, может проходить с применением различных методов и личностно ориентированных технологий.

Исследование и результаты

Содержание образования в обучении будущих лингвистов французской лексике на базе английского

Решению проблемы отбора содержания образования, по мнению американского психолога Дж. Брунера, способствует выдвинутый им принцип структуризации знаний, реализованный в идее «спиралевидной» программы, с учетом которой был разработан и экспериментально проверен междисциплинарный курс «Человек» [24]. Р.М. Харден в своей статье, посвященной методу спирали, описал ее реализацию на примере обучения медицине. Основная задача, которую он поставил, – это профессиональная подготовка студентов университета Данди к должности младших врачей (Pre-registration house officer), где им предоставлялось необходимым научиться работать с людьми и идентифицировать их эмоции, а также определять их возможное дальнейшее поведение. Для этого Р.М. Харден составил спираль, состоящую из четырех фаз – Phase 1 (1-й год), Phase 2 (2-й и 3-й годы), Phase 3 (4-й и 5-й годы) и Pre-regyear (6-й год). На первом году обучения (Phase 1) студенты изучали нормальную структуру, функции и поведение пациентов. На втором и третьем году обучения (Phase 2) они рассматривали аномальную структуру, функции и их поведение, опираясь на то, что было пройдено в первой фазе. Четвертый и пятый годы обучающиеся связывали свои исследования с клинической практикой, основываясь на знаниях, полученных на первой и второй фазе обучения. На последнем году обучения студенты реализовали свои знания на практике, выступая в роли сотрудников палаты предварительной регистрации (pre-registration house). Таким образом, у студентов университета Данди формировались необходимые

навыки, связанные с определением эмоционального состояния пациента, умения находить с ним контакт, формировать межличностные отношения и взаимопонимание, а также углубленное понимание будущей профессии.

Так, в данной модели реализовались личностно-деятельностный и контекстный подходы, поскольку каждый студент имел возможность самостоятельно формировать знания и реализовывать их на практике, что и обеспечило погружение в контекст профессиональной деятельности. Таким образом, Р.М. Харден отмечает, что самый последний этап развивает все необходимые профессиональные компетенции, а именно благодаря формированию и совершенствованию когнитивного аспекта, навыков и отношений (рис. 2).

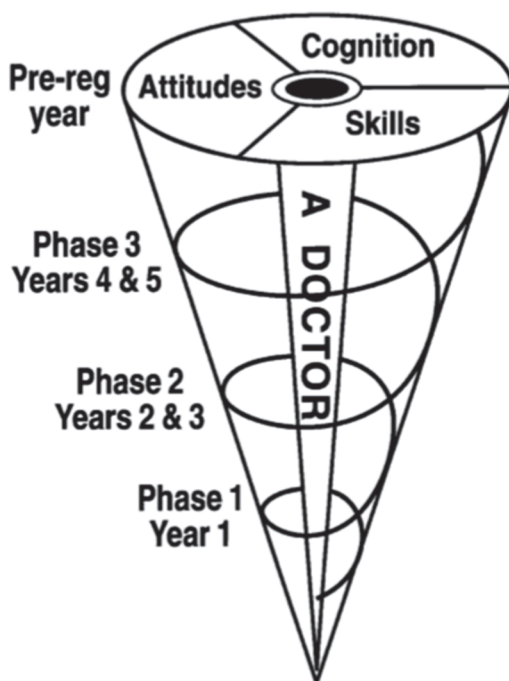


Рис. 2. Пример четырех спиралей в подготовке младших врачей [7]

Таким образом, можно дать следующее определение спирали. Метод спирали (Spiral curriculum) – это метод, основной принцип которого заключается в регулярном повторении и более углубленном изучении темы на каждом этапе-«витке», где последний «виток» обычно предполагает профессиональное овладение умениями, когнитивными навыками, межличностными отношениями. Целью спирали при обучении

специальности является освоение предмета на профессиональном уровне и формирование необходимых профессиональных компетенций. В настоящее время метод спирали используется для подготовки специалистов практически во всех профессиональных сферах. Анализируя работы отечественных и зарубежных исследователей, можно сделать вывод, что данный метод дает преподавателю возможность самостоятельно определять этапы обучения с помощью метода спирали. В рамках данного исследования был разработан алгоритм реализации работы с дидактической спиралью для обучения будущих лингвистов французской лексике на базе английского. Особенность данной методики заключается в постепенном погружении студента в профессиональную деятельность и осуществлении интеграции знаний на каждом витке спирали. Благодаря цикличности подачи учебного материала информация усваивается структурированно и ведет к углублению контекста обучения.

Мы разделяем мнение Н.П. Хомяковой, что под содержанием образования в контекстном обучении следует понимать приобщение обучающегося к культурным особенностям страны изучаемого иностранного языка в интеллектуальной, духовной, социальной, предметной сферах. Наложение новых знаний на фундамент недавно полученных обеспечивает регулярное повторение, что задействует и тренирует долговременную память обучающегося.

Этапы обучения лексике французского языка с помощью дидактической спирали

Алгоритм работы со спиралью на занятиях по французскому языку включал четыре этапа: подготовительный, изучающий, процессуальный и оценочный, каждый из которых при необходимости мог быть поделен на более мелкие. В качестве примера содержания учебного курса была предложена тема «Погода» для изучения, а в качестве иллюстративного материала были выбраны погодные фразеологизмы английского и французского языков, разработан и подготовлен теоретический материал, задания для закрепления лексического материала.

Дидактическая спираль включала в себя четыре этапа (рис. 3):

- Первый этап – подготовительный (лекция).
- Второй этап – изучающий (поиск, изучение и анализ лексического материала, письменная практика).
- Третий этап – процессуальный (задания и упражнения на закрепление лексического материала и изучение новых лексических единиц, фразеологизмов, коммуникативная практика).
- Четвертый этап – оценочный (тесты, диалог-обсуждение, анкета).

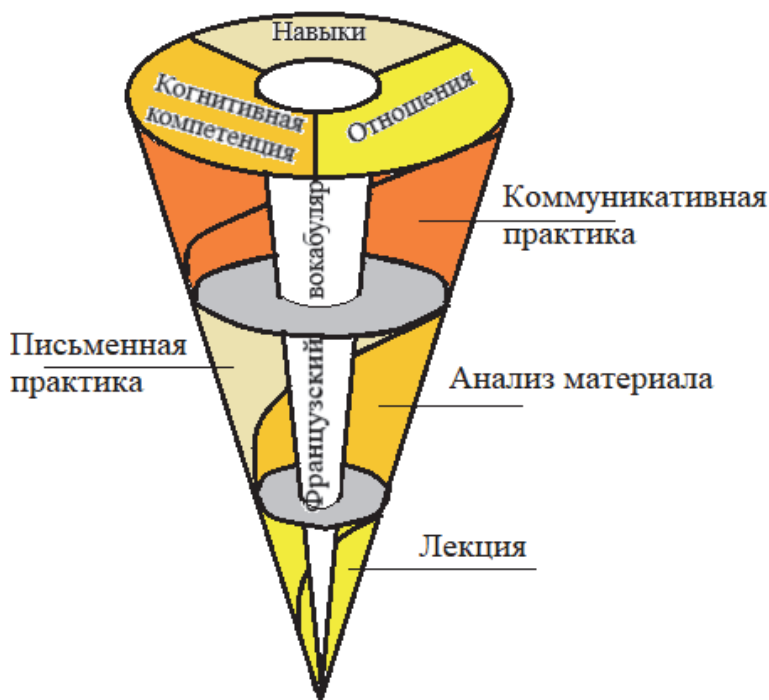


Рис. 3. Модель организации занятий для обучения французской лексике будущих лингвистов

На подготовительном этапе преподавателю необходимо ознакомить студентов с методом спирали, целями, задачами, темой, обсудить этапы, сроки реализации проекта, способы оценки полученных на выходе знаний и распределить студентов на малые группы. На первом этапе проводится лекция, где преподаватель объясняет студентам, что такое фразеологизмы, в чем их особенность, как они могут помочь в усвоении лексических единиц. Затем он предлагает студентам поучаствовать в обсуждении, где им будет необходимо вспомнить погодные идиомы в английском языке и с помощью интернет-технологий, работая в мини-группах, найти схожие по значению погодные фразеологизмы во французском языке. После поиска обучающиеся предоставляют найденные фразеологизмы английского и французского языков преподавателю, определяют частотность их употребления в языках, составляют таблицу (табл. 1).

В таблице студенты представляют результаты сопоставления идиом обеих культур, определяют степень их схожести по смыслу (полностью совпадают; частично совпадают; полностью отличаются) и частотность их употребления при помощи параллельного корпуса. Таким образом, на данном этапе учащиеся учатся работать в группе, слушать

друг друга, обсуждать решения, совершенствуя межличностные отношения. У студентов формируется сознательность на уровне намеренности, поскольку они понимают цель изучения идиом. Новые лексические единицы во французском языке будут усваиваться вместо отдельных слов. Полностью или частично калькированные идиомы будут включать в себя одинаковые слова, что облегчит процесс заучивания французских лексических единиц и снизит уровень лингвокультурной интерференции. Через погружение в контекст обучения и его углубление деятельность студентов перейдет от учебной в профессиональную. Обучающийся найдет «свою траекторию» в заучивании слов, идиом, тем самым будет реализовываться личностно-деятельностный подход.

Таблица 1

**Сопоставление английских и французских идиом по теме «Погода»
на первом этапе спирали**

Идиома	Английский	Полностью совпадают	Частично совпадают	Полностью отличаются	Кол-во вхождений	Кол-во идиом, употребленных метафорически	Процент метафорического употребления	Французский
Снег	Snowed under	–	–	+	22 51	17 50	77% 98%	Faire boule d enegie
	Pure as the driven snow	+	–	–	33 99	33 62	100% 63%	Blanc comme neige
Облако	Be on cloud nine	–	–	+	11 21	10 18	91% 86%	Bonheur sans nuages
	Tempest in a teapot	–	+	–	41 14	41 14	100% 100%	Une tempête dans un verre d'eau
Туман	In a fog	+	–	–	49 12	29 2	59% 17%	(Être) dans le brouillard

Изучающий этап предполагает работу студентов в группе, осуществление ими поиска новых лексических единиц французского языка, а также заполнение таблицы с новыми словами. Для успешной реализации обучения лексике Spiral curriculum сочетается с методом Flipped classroom («Перевернутый класс»). Данный метод был предложен А. Самсом и Дж. Бергманом в 2007 г. для обучения естественным наукам, а в дальнейшем стал использоваться и в других областях знаний.

Сочетание двух этих методов обеспечит успешную реализацию контекстного и личностно-деятельностного подходов в обучении лексике французского языка на базе английского.

Flipped classroom – метод, где основной материал дается для изучения на дом, а практическая часть проходит в аудитории в присутствии преподавателя. В режиме работы «Перевернутый класс» студенты получают в качестве домашнего задания для выполнения электронный образовательный ресурс, аудиолекции, материалы по темам изучаемого курса. Контекст обучения французской лексике на базе английского языка основывается на обучении менталитету и обычаям английской и французской культур. Отражателями менталитета и обычаев являются фразеологизмы – устойчивые выражения, обладающие «низкой прозрачностью» за счет присутствия в них метафоры. Изучая французский язык на базе английского, необходимо продемонстрировать студентам схожесть английской и французской культуры через знакомые для них стереотипы. Например, известно, что англичане любят говорить о погоде, используя small talk, основная задача которого – убрать неловкое молчание в коммуникации. Основываясь на данном стереотипе, можно рассмотреть фразеологизмы обеих культур, связанные с погодными явлениями. Например, дома студенты анализируют и запоминают погодные идиомы в составленной таблице, а в классе выполняют практические задания для их закрепления (табл. 2).

Таблица 2

Пример упражнений для закрепления французских лексем полностью и частично калькированных фразеологизмов английского и французского языков

In English	En Français
Put the necessary word in the empty place. Translate idioms and write the meanings.	Mettre le mots nécessaire dans la place vide. Traduisez les idiomes et écrivez les significations.
Туман	
In a _____	Être dans le..... _____
Translation and meaning _____	La traduction et la signification _____
Облако	
Be on _____ nine	Bonheur sans..... _____
Translation and meaning _____	La traduction et la signification _____

Процессуальный этап содержит практическую работу – письменные и устные задания на закрепление французской лексики, которые могут

реализовываться через различные интерактивные методы: презентацию, проект, кейс-метод, *les simulations globales* и т.д. Преподаватель предлагает студентам создать диалог на французском языке в рамках ролевой игры. Например, обучающиеся из двух или нескольких человек разыгрывают ситуацию, происходящую в очереди в кассу тетра Гарнье, где они, находясь в ожидании, заводят разговор о погоде и делятся последними новостями, используя погодную идиоматику. На практических занятиях для выполнения заданий активно использовалась платформа дистанционного обучения Moodle. Moodle, выступая личностно ориентированной технологией, обеспечила реализацию личностно-деятельностного подхода, предоставляя учащимся автономию, тем самым организовав погружение в профессиональную деятельность. Обсуждение материала между обучающимся и преподавателем позволило студентам погрузиться в контекст предметной области, расширить свои знания и усовершенствовать коммуникативные компетенции, тем самым организовав осуществление контекстного и коммуникативно-когнитивного подходов.

Таким образом, будет реализовываться коммуникативно-когнитивный подход к обучению лексике, а именно у студента будет проявляться осознанность на уровне контроля (контроль речи). Участие в ролевой игре поможет эффективнее усвоить французскую лексику по теме «Погода», формировать и совершенствовать лексическую компетенцию во втором иностранном языке. В рамках диалога студенты овладеют коммуникативными навыками и навыками работы в группе (межличностные отношения).

На оценочном этапе студенты выполняют тесты с упражнениями на проверку выученных французских лексических единиц на платформе Quizziz.com, обсуждают результаты теста и ошибки с преподавателем. Проверка усвоенных французских лексических единиц может представлять собой диалог-обсуждение с участием преподавателя, написание эссе, а также тест с использованием интернет-платформ, таких как GoogleForms и Quizziz.com. Следуя данным этапам реализации дидактической спиралевидной процессуальности в рамках обучения французской лексике на базе английского, будущие лингвисты будут легче осваивать французские лексемы, поскольку работа в рамках темы (контекста) осуществит погружение в иностранный язык. Участвуя в межличностной коммуникации, студенты формируют навыки общения на французском языке и навыки работы в группе.

Результаты и обсуждение

Для проверки качества усвоения французской лексики можно использовать интернет-платформу Quizziz.com. Данная программа предоставляет возможность быстро создать и проверять тест в режиме онлайн.

На тему «Погода» в виде теста был составлен ряд заданий, направленных на проверку качества усвоения фразеологических и лексических единиц французского языка в контексте погоды.

В рамках работы среди студентов 3-го курса направления подготовки «Лингвистика (Теория и методика преподавания иностранных языков и культур)» факультета филологии и журналистики ТГУ им. Г.Р. Державина было проведено анкетирование на выявление эффективности использования метода спирали в обучении французской лексике на базе английского с использованием сайта Quizizz.com. В опросе участвовали 28 учащихся. Каждый вопрос имеет следующие варианты ответа: да; скорее нет; затрудняюсь ответить; нет.

Результаты анкетирования по завершении использования метода спирали в обучении французской лексике на базе английского на уроках французского языка представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты анкетирования студентов, чел.

Вопрос анкетирования	Да	Затрудняюсь ответить	Скорее нет	Нет
1. Метод спирали оказал положительное влияние на усвоение французских слов?	27	0	0	1
2. Метод спирали с использованием ролевой игры помог погрузиться в ситуацию общения и преодолеть языковой барьер?	24	4	0	0
3. Изучение французской лексики дома оказала положительное влияние на эффективность ее усвоения?	26	1	1	0
4. Изучение и сопоставление погодных фразеологизмов английского и французского языков облегчило усвоение французских слов и помогло реализовать коммуникацию на втором иностранном языке?	25	3	0	0
5. Изучение и сопоставление погодных фразеологизмов английского и французского языков помогло погрузиться в менталитет французов?	27	1	0	0

Анализируя результаты анкетирования, можно сделать следующие выводы:

1. Большинство опрошенных студентов считают, что метод спирали оказал положительное влияние на усвоение французских слов, а именно 27 человек дали положительный ответ и один считает, что метод спирали не оказал положительного влияния на усвоение лексем во французском языке. Таким образом, учитывая результаты, стоит полагать, что спиральный подход является продуктивным в процессе усвоения новых лексем.

2. Основываясь на данных второго вопроса, 24 участника анкетирования ответили положительно на то, что метод спирали с использованием ролевой игры помог им погрузиться в ситуацию общения и преодолеть языковой барьер, и только 4 человека затруднились ответить. Результаты ответов на данный вопрос свидетельствуют о том, что метод спирали может оказать положительное влияние на преодоление языкового барьера и обеспечить погруженность в язык.

3. В третьем вопросе, цель которого была выяснить эффективность метода «Перевернутый класс» в усвоении материала, были получены следующие ответы: 26 студентов ответили «да», один – «затрудняюсь ответить», и один считает, что эффективность изучения материала дома не настолько продуктивна, как в классе. Следовательно, студентам было комфортно изучать новый материал самостоятельно.

4. Больше половины студентов (25 человек ответили «да») считают, что изучение и сопоставление погодных фразеологизмов английского и французского языков облегчило усвоение французских слов и помогло реализовать коммуникацию на втором иностранном языке. Только 3 человека затруднились ответить.

5. С тем, что погодная идиоматика английского и французского языков помогает погрузиться в менталитет франкофонов, согласны 27 студентов. Только один человек затруднился ответить. Таким образом, изучение и сопоставление погодных фразеологизмов двух языков обеспечивает погружение в культуру Франции.

Заключение

Таким образом, использование метода спирали в обучении будущих лингвистов французской лексике на базе английского представляется эффективным. Применение данного метода в формировании французского вокабуляра в рамках темы «Погода» и результаты анкетирования обучающихся доказали, что *Spiral curriculum* в действительности может оказать положительное влияние на процесс усвоения лексических единиц. Благодаря логической последовательности и цикличности изучения учебного материала лексика усваивается постепенно и в голове учащегося каждое слово имеет «свое место». Метод спирали позволяет повторять лексику на каждом этапе, тем самым задействует работу долговременной памяти. Изучение и сопоставление погодной идиоматики английского и французского языков реализуют контекстный подход, где контекст основывается на обучении менталитету и обычаям стран изучаемого языка. Метод *Flipped classroom* реализует личностно-деятельностный подход, благодаря которому учебная деятельность переходит в профессиональную. На этапе изучения, где студенты знакомятся с фран-

цузской лексикой через сопоставление английской и французской погодной идиоматики, реализуется когнитивный подход, поскольку у учащихся зарождается мотивация к изучению новых слов, проявляется сознательность на уровне намеренности. Процессуальный этап включает в себя коммуникативную практику, что обеспечивает реализацию коммуникативно-когнитивного подхода, а именно появляется сознательность на уровне контроля. У обучающихся минимизируется языковой барьер, формируются лексические и коммуникативные навыки и навыки работы в группе. На последнем этапе проводится проверка качества усвоения французской лексики и идиоматики, подводятся итоги использования метода спирали в формировании французского вокабуляра будущих лингвистов на базе английского языка.

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что Spiral curriculum в обучении французской лексике оценивается студентами с положительной стороны. Основываясь на вопросах анкеты, спиральный подход оказывает положительное влияние на формирование французской лексики, обеспечивает преодоление языкового барьера и погружение во французский язык и менталитет Франции. Метод Flipped classroom обеспечивает более качественное усвоение лексики и подготавливает студентов к выполнению письменных и устных заданий в аудитории. Изучение фразеологизмов английского и французского языков позволяет провести сравнение, что положительно сказывается на изучении новой лексики второго иностранного языка. Итак, метод спирали – это один из продуктивных методов обучения иностранным языкам, который обеспечивает подготовку будущего лингвиста к его профессиональной деятельности через реализацию контекстного, личностно-деятельностного и коммуникативно-когнитивного подходов.

Список источников

1. **Брыксина И.Е., Деркач А.К.** Использование кейс-метода для развития лексических компетенций студентов медицинских специальностей в курсе «иностраный (французский) язык в профессиональной сфере» // Язык и культура. 2023. № 62. С. 183–198. doi: 10.17223/19996195/62/10. URL: <https://elibrary.ru/bqojqp>
2. **Кузнецова Ю.В.** Применение интерактивных методов в обучении иностранному языку в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 94–96. doi: 10.24412/1991-5497-2022-192-94-96. URL: <https://elibrary.ru/zqproe>
3. **Сысоев П.В., Хмаренко Н.И.** Обучение студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии обучения в сотрудничестве // Язык и культура. 2022. № 59. С. 271–285. doi: 10.17223/19996195/59/15. URL: <https://elibrary.ru/zbcbib>
4. **Ставцева И.В., Колегова И.А.** Спиралевидная процессуальность в организации занятий по методике преподавания иностранных языков студентов лингвистического направления // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 2. С. 331–338. doi: 10.30853/ped210028. URL: <https://elibrary.ru/mhvsagg>
5. **Бегуниц А.В., Соловьева О.С.** О применении дидактической спирали при построении учебных программ // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое

- образование. 2021. № 4. С. 15–36. doi: 10.55959/MSU2073-2635-20-2021-4-15-36. URL: <https://elibrary.ru/jhzajs>
6. **Harden R.M.** What is a spiral curriculum? // *Medical Teacher*. 1999. Vol. 21/2. P. 141–143. doi: 10.1080/01421599979752
 7. **Harden R.M., Davis M.H., Crosby J.R.** The new Dundee medical curriculum: A whole that is greater than the sum of the parts // *Medical Education*. 1997. Vol. 31. P. 264–271. doi: 10.1111/j.1365-2923.1997.tb02923.x
 8. **Graves C.W.** Levels of existence: An open system theory of values // *The Journal of Humanistic Psychology*. 1970. Vol. 10/2. P. 131–154.
 9. **Kharbach M.** Re-thinking the Teaching and Learning Skills in the Age of Technology. The 21st Century Skills Teachers and Students Need to Have. URL: [http://wcpss.pbworks.com/w/file/fetch/61294154/rethinking%20education%20in%20the%20age%20of%20technology\[1\].pdf](http://wcpss.pbworks.com/w/file/fetch/61294154/rethinking%20education%20in%20the%20age%20of%20technology[1].pdf) (дата обращения: 13.12.2023).
 10. **Beck D.E., Cowan C.C.** *Spiral Dynamics*. Oxford : Blackwell, 1996. 331 p.
 11. **Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R.** Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain / ed. by B.S. Bloom. New York : David McKay, 1956. 354 p.
 12. **Curtiss P.R., Warren P.W.** *The Dynamics of Life Skills Coaching*. Prince Albert, Saskatchewan: Training Research and Development Station, Dept. of Manpower and Immigration, 1973. 239 p.
 13. **Airasian P.W., Cruikshank K.A., Mayer R.E., Pintrich P.R., Rath J., Wittrock M.C.** A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives / ed. by L.W. Anderson, D.R. Krathwohl. New York : Addison Wesley Longman, 2001. 290 p.
 14. **Dowding T.J.** The application of a spiral curriculum model to technical training curricula // *Educational Technology*. 1993. Vol. 33 (7). P. 18–28.
 15. **Kabara J.J.** Spiral curriculum // *Journal of Medical Education*. 1972. Vol. 47. P. 314–316. doi: 10.46827/ejes.v8i4.3669
 16. **Зимняя И.А.** Личностно-деятельностный подход в обучении как фактор гуманизации образования // *Русский язык за рубежом*. 1991. № 3. С. 91–95.
 17. **Вербицкий А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высш. шк., 1991. 204 с.
 18. **Хомякова Н.П.** Содержание обучения иностранному языку специальности с позиций теории контекстного обучения // *Высшее образование в России*. 2010. № 10. С. 155–158. URL: <https://www.elibrary.ru/mwojtd>
 19. **Яроцкая Л.В.** Лингводидактическая технология интернационализации профессиональной подготовки будущего специалиста // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2015. № 16 (727). С. 245–256. URL: <https://www.elibrary.ru/ihsoph>
 20. **Щепилова А.В.** Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // *Иностранные языки в школе*. 2003. № 2. С. 4–11. URL: <https://www.elibrary.ru/vijwyf>
 21. **Абдулмянова И.Р.** Учет принципов коммуникативно-когнитивного подхода при формировании специального двуязычного тезауруса студентов-переводчиков // *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2008. № 2. С. 188–190. URL: <https://www.elibrary.ru/kuxbjl>
 22. **Шамов А.Н.** Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация. Н. Новгород : Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. 277 с.
 23. **Дмитренко Т.А.** Личностно-ориентированные технологии обучения в системе высшего языкового образования в условиях его цифровизации // *Наука и школа*. 2021. № 6. С. 173–183. doi: 10.31862/1819-463X-2021-6-173-183. URL: <https://elibrary.ru/diqxbv>

24. **Брунер Д.С.** Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. К.И. Бабицкого ; предисл. и общ. ред. А.Р. Лурия. М. : Прогресс, 1977. 412 с.

References

1. Bryxina I. E., Derkach A.K. (2023) Ispol'zovanie kejs-metoda dlya razvitiya leksicheskikh kompetencij studentov medicinskih special'nostej v kurse "Inostrannyj (francuzskij) yazyk v professional'noj sfere" [The use of the case method for the development of lexical competencies of students of medicine in the course of French as a foreign language in the professional field] // *Yazyk i kul'tura*. 62. pp. 183–198. URL: <https://doi.org/10.17223/19996195/62/10>, <https://elibrary.ru/bqojqp>
2. Kuznetsova Yu.V. (2022) Primenenie interaktivnykh metodov v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze [Application of interactive methods of teaching foreign languages at a university] // *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 1 (92). pp. 94–96. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-192-94-96>, <https://elibrary.ru/zqproe>
3. Sysoev P.V., Khmarenko N.I. (2022) Obuchenie studentov inoyazychnoj pis'mennoj rechi na osnove pedagogicheskoy tekhnologii obucheniya v sotrudnichestve [Teaching students foreign language writings skills based on cooperative learning] // *Yazyk i kul'tura*. 59. pp. 271–285. <https://doi.org/10.17223/19996195/59/15>, <https://elibrary.ru/zbcbib>
4. Stavceva I.V., Kolegova I.A. (2021) Spiralevidnaya processual'nost' v organizacii zanyatij po metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov studentov lingvisticheskogo napravleniya [Spiral processual approach in organizing lessons on language teaching methodology for linguistic students] // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2. pp. 331–338. <https://doi.org/10.30853/ped210028>, <https://elibrary.ru/mhvsagg>
5. Begunc A.V., Solov'eva O.S. (2021) O primenении didakticheskoy spirali pri postroenii uchebnykh programm [On the application of the didactic spiral in the construction of educational programs] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie*. 4. pp. 15–36. <https://doi.org/10.55959/MSU2073-2635-20-2021-4-15-36>, <https://elibrary.ru/jhzajs>
6. Harden R.M. (1999) What is a spiral curriculum? // *Medical Teacher*. 21/2. pp. 141–143. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/01421599979752>
7. Harden R.M., Davis M.H., Crosby J.R. (1997) The new Dundee medical curriculum: a whole that is greater than the sum of the parts // *Medical Education*. 31. pp. 264–271. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1997.tb02923.x>
8. Graves C.W. (1970) Levels of existence: An open system theory of values // *Journal of Humanistic Psychology*. 10 (2). pp. 131–154.
9. Kharbach M. Re-thinking the Teaching and Learning Skills in the Age of Technology. The 21st Century Skills Teachers and Students Need to Have. URL: [http://wcpss.pbworks.com/w/file/fetch/61294154/rethinking%20education%20in%20the%20age%20of%20technology\[1\].pdf](http://wcpss.pbworks.com/w/file/fetch/61294154/rethinking%20education%20in%20the%20age%20of%20technology[1].pdf) (Accessed: 13.12.2023).
10. Beck D.E., Cowan C.C. (1996) *Spiral Dynamics*. Oxford: Blackwell. 331 p.
11. Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain* / ed. by B. S. Bloom. New York: David McKay. 354 p.
12. Curtiss P.R., Warren P.W. (1973) *The Dynamics of Life Skills Coaching*. Prince Albert, Saskatchewan: Training Research and Development Station, Dept. of Manpower and Immigration. 239 p.
13. Airasian P.W., Cruikshank K.A., Mayer R.E., Pintrich P.R., Rath J., Wittrock M.C. (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* / ed. by L.W. Anderson, D.R. Krathwohl. New York: Addison Wesley Longman. 290 p.

14. Dowding T.J. (1993) The application of a spiral curriculum model to technical training curricula // *Educational Technology*. 33 (7). pp. 18–28.
15. Kabara J.J. (1972) Spiral curriculum // *Journal of Medical Education*. 47. pp. 314–316.
16. Zimnyaya I.A. (1991) Lichnostno-deyatel'nostnyy podkhod v obuchenii kak faktor gumanizatsii obrazovaniya [Personal-activity approach in teaching as a factor of humanization of education] // *Russkiy yazyk za rubezhom*. 3. pp. 91–95. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v8i4.3669>
17. Verbitskiy A.A. (1991) Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod [Active learning in higher education: a contextual approach]. M.: Vysshaya shkola. 204 p.
18. Khomyakova N.P. (2010) Soderzhanie obucheniya inostrannomu yazyku special'nosti s pozitsij teorii kontekstnogo obucheniya [The content of teaching a professional foreign language from the perspective of the theory of contextual learning] // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 10. pp. 155–158. <https://www.elibrary.ru/mwojtd>
19. Yarockaya L.V. (2015) Lingvodidakticheskaya tekhnologiya internacionalizatsii professional'noj podgotovki budushchego specialista [Lingvodidactic technology of professional training internationalization of a future specialist] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 16 (727). pp. 245–256. <https://www.elibrary.ru/ihsohf>
20. Shchepilova A.V. (2003) Kognitivnyy princip v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku: k voprosu o teoreticheskom obosnovanii [Cognitive principle in teaching a second foreign language: on the issue of theoretical justification] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2. pp. 4–11.
21. Abdulmyanova I.R. (2008) Uchet principov kommunikativno-kognitivnogo podhoda pri formirovanii special'nogo dvuyazychnogo tezaurusa studentov-perevodchikov [Taking into account the principles of the communicative-cognitive approach in the formation of a special bilingual thesaurus for translation students] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2. pp. 188–190. <https://www.elibrary.ru/kuxbjl>
22. Shamov A.N. (2006) Kognitivnyy podhod k obucheniyu leksike: modelirovanie i realizatsiya [Cognitive approach to vocabulary learning: modeling and implementation]. N. Novgorod: Izd-vo NGLU im. N.A. Dobrolyubova. 277 p.
23. Dmitrenko T.A. (2021) Lichnostno-orientirovannyye tekhnologii obucheniya v sisteme vysshego yazykovogo obrazovaniya v usloviyah ego cifrovizatsii [Personality-oriented technologies of teaching in the system of higher language education in the context of its digitalization] // *Nauka i shkola*. 6. pp. 173–183. URL: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2021-6-173-183>
24. Bruner D.S. (1977) Psihologiya poznaniya: za predelami neposredstvennoi informatsii [Psychology of learning]. M., Progress. 412 p.

Информация об авторах:

Брыксина И.Е. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: bryksina68@mail.ru

Сидорова А.А. – научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: asidorova0911@gmail.com

Кузнецова И.А. – научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: irinakuznetsova2002@rambler.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Bryxina I.Y., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of Linguistics and Language Teaching, G.R. Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: bryxina68@mail.ru

Sidorova A.A., Researcher at Laboratory for Language Multicultural Education, G.R. Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: asidorova0911@gmail.com

Kuznetsova I.A., Researcher at Laboratory for Language Multicultural Education, G.R. Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: irinakuznetsova2002@rambler.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 02.02.2024; принята к публикации 28.05.2024

Received 02.02.2024; accepted for publication 28.05.2024

Научная статья
УДК 811.112.2'37:378.147
doi: 10.17223/19996195/66/10

К истории вопроса о стратификации семантики: дидактический аспект

Надежда Александровна Голубева¹

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

Аннотация. Обосновывается метод стратификации семантики и его использование в дидактической практике. Освещается исследовательская концепция стратификации семантики в диахроническом и синхроническом аспектах. Автор показывает конкретные подходы, приемы и методы исследования семантики в рамках отечественных и зарубежных лингвистических школ и направлений, выделяет значение и смысл как ключевые понятия, которые являются операционными единицами семантического анализа, раскрывает их онто- и филогенез. Новизну и актуальность работы определяет нетрадиционный подход автора к стратификации семантики как методу лингвистического анализа, а разграничение значения и смысла – как один из аспектов этого метода, что указывает на научно-дидактическую значимость обсуждаемого материала. Как метод он универсален и находит а priori свое применение также в когнитивном моделировании, например в форме концепта, и концептуальном анализе при выявлении когнитивно-семантических признаков. Этим определяется научно-дидактическая значимость этого метода.

Учитывая научно-дидактические преимущества разных подходов и концепций к исследованию семантики – содержательной грамматики, понятийных категорий, теории поля и другие, обосновывается актуальность современного когнитивно-семантического направления, в рамках которого постулируется априорное соотношение и взаимодействие языковых структур и лежащих в их основе структур знания, показывается роль предшественников когнитивной лингвистики в становлении этого направления. Использование метода стратификации грамматической семантики в русле когнитивно-дискурсивного направления с описанием других используемых методов показано на примере учебного пособия по немецкому языку, которое имеет своей целью формирование грамматической компетенции обучающихся. Для эффективного усвоения грамматической семантики обучающимися тематический материал имеет единообразную структуру, представляющую две подсистемы грамматического знания – его формально-грамматические и когнитивно-семантические признаки. В этом пособии разработаны наряду с первостепенными грамматическими темами (артикл, род, залог, наклонение) такие «контекстуально-чувствительные», как сравнение и уступка. Последние, как правило, при составлении учебных материалов остаются вне поля зрения специалистов вообще, в лучшем случае занимают их периферию. Логика изложения грамматического знания и способ его организации в учебном пособии учитывают закономерности формирования и совершенствования грамматической компетенции как динамической комбинации знания, понимания и способностей. Кроме того, учебное пособие составлено на немецком языке, что должно способствовать повышению языковых навыков формирования грамматического

терминологического аппарата с целью его адекватного употребления в лингвистическом дискурсе. Иллюстративный материал имеет разную дискурсивную окрашенность в соответствии с решением той или иной лингводидактической задачи. Это значительно повышает актуальность и дидактическую значимость анализируемого пособия в рамках конкретных учебных дисциплин.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, дидактическая стратегия, значение, смысл, стратификация семантики, метод

Для цитирования: Голубева Н.А. К истории вопроса о стратификации семантики: дидактический аспект // Язык и культура. 2024. № 66. С. 176–195. doi: 10.17223/19996195/66/10

Original article

doi: 10.17223/19996195/66/10

On the history of the issue of stratification of semantics: didactic aspect

Nadezda A. Golubeva¹

¹ *Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod, Russia, nagol@mail.ru*

Abstract. The article is devoted to the substantiation of the method of stratification of semantics and its specific use in didactic practice. The article highlights the research concept of stratification of semantics in diachronic and synchronic aspects. The author shows specific approaches, techniques and methods of semantics research within the framework of domestic and foreign linguistic schools and directions, highlights the meaning and meaning as key concepts that are operational units of semantic analysis, reveals their ontogeny and phylogeny. The novelty and relevance of the article is determined by the author's unconventional approach to the stratification of semantics as a method of linguistic analysis, and the differentiation of meaning and meaning as one of the aspects of this method, which indicates the scientific and didactic significance of the material under discussion. As a method, it is universal and finds a priori its application also in cognitive modeling, for example, in the form of a concept, and conceptual analysis in identifying cognitive-semantic features. This determines the scientific and didactic significance of this method.

Taking into account the scientific and didactic advantages of different approaches and concepts to the study of semantics – meaningful grammar, conceptual categories, field theory, etc., the author substantiates the relevance of the modern cognitive-semantic direction, in which the a priori correlation and interaction of language structures and underlying knowledge structures is postulated, shows the role of the predecessors of cognitive linguistics in the formation of this direction. The use of the method of stratification of grammatical semantics in line with the cognitive-discursive direction with the description of other methods used is shown by the example of a textbook on the German language, which aims to form the grammatical competence of students. For the effective assimilation of grammatical semantics by students, the thematic material has a uniform structure representing two subsystems of grammatical knowledge – its formal-grammatical and cognitive-semantic features. In this manual, along with the primary grammatical topics (article, gender, voice, mood), such “contextually sensitive” ones as comparison and assignment are developed. The latter, as a rule, when compiling educational materials, remain out of the field of view of specialists in general, at best occupy their periphery. The logic of the presentation of grammatical knowledge and

the way of its organization in the textbook take into account the patterns of formation and improvement of grammatical competence as a dynamic combination of knowledge, understanding and abilities. In addition, the textbook is compiled in German, which should contribute to improving the language skills of forming a grammatical terminological apparatus in order to use it adequately in linguistic discourse. The illustrative material has different discursive coloring in accordance with the solution of a particular linguodidactic problem. This significantly increases the relevance and didactic significance of the analyzed manual within the framework of specific academic disciplines.

Keywords: cognitive linguistics, didactic strategy, meaning, meaning, stratification of semantics, method

For citation: Golubeva N.A. On the history of the issue of stratification of semantics: didactic aspect. *Language and Culture*, 2024, 66, pp. 176-195. doi: 10.17223/19996195/66/10

Введение

Дидактизация семантики иностранного языка всегда была в центре внимания образовательной деятельности, так как владение семантикой – лексической и грамматической – определяет владение языком в целом. Отечественный и зарубежный опыт в лингводидактике показывает, что успешное обучение иностранному языку обеспечивается знанием определенных закономерностей когнитивной деятельности человека. Так, по словам П.Д. Дина, грамматическая компетенция человека напрямую зависит от его способности к созданию концептуальных метафор в виде телесно познанных им ощущений, его способности абстрагироваться для образного восприятия действительности на основе наличия «общего врожденного нейромеханизма» переработки знания [1. S. 275].

Подобные когнитивные закономерности выделены в рамках логики, философии, психологии, они затрагивают вопросы сознания, восприятия, внимания, работы памяти, видов мышления, а также общих интеллектуальных способностей. Работа над эмпирическим материалом продуктивного и рецептивного характера, а также теоретическим материалом (например, в тестах) предполагает использование самых разных мнемических приемов – перекодирования, достраивания запоминаемого материала, сериации, работы над словарными ассоциациями и др. При этом велико значение процедурного знания при усвоении семантики. Оно позволяет выявить и углубить связь между понятием и языковой формой его выражения, между значением и смыслом. Эти и другие вопросы стали предметом научного поиска в работах многих дидактов (П.Я. Гальперин, К.Б. Есипович, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.А. Плигин, И.В. Роберт, М.А. Холодная, А.Н. Шамов, У. Греввер, Г. Гучов, М. Крюгер, Д. Миндт, Г. Нойнер, Г. Пельц и др.). Использование выделенных когнитивных закономерностей и приемов является прерогативой

когнитивного подхода в освоении обучающимися лексической и грамматической семантики, который признается сегодня продуктивным и потому широко используемым [2–7].

Настоящая статья ориентирована на решение задач лингводидактики в рамках когнитивного подхода. Она посвящена проблеме семантического описания языка и возможности его реализации в рамках когнитивно-семантического направления в дидактических целях – при составлении учебного пособия.

Предметно-дидактической базой нашего исследования является семантика, поэтому целесообразно сказать в этой связи о роли семантических теорий в становлении когнитивной лингвистики, которую (роль) умалить невозможно (А.Н. Баранов, И. Мельчук, Е.С. Кубрякова, А.Е. Кибрик, В.Д. Соловьев, Ю.С. Степанов, Н. Хомский, Дж. Фодор, Ч. Филмор, Дж. Миллер, Р. Джэкендофф, Л. Талми, Р. Лангакер, А. Вежбицкая, Дж. Пустейовский, А. Ченки). В трудах этих и других ученых объясняются разные причины сложности исследования семантики слова, на которые указывал еще в свое время Л.В. Щерба, заметив, что «каждое мало-мальски сложное слово, в сущности, должно быть предметом научной монографии» [8].

Актуальность настоящей статьи обусловлена, прежде всего, ее релевантностью для лингводидактического дискурса, в котором реализуются одновременно три концепта («знание», «образование», «язык»), находящиеся в тесной онтологической и содержательной взаимосвязи. Такая методологическая установка используется в русле современной когнитивистики в лингводидактике [9]. Однако, следуя одному из главных постулатов когнитивной лингвистики о соотношении языковых структур и лежащих в их основе смыслов, методологически корректным следует считать концептуальную последовательность *знание* → *язык* → *образование*, так как два предыдущих концепта онтологически и функционально подчинены третьему. При этом в контексте лингводидактики концепт «знание» имеет свою специфику. Его мы интерпретируем, вслед за Н.Н. Болдыревым, в двух векторах – как «знание о языке» и «знание языка» [10].

Изложением теоретического вопроса стратификации семантики в его развитии – от истоков до наших дней, толкованием идентификационных терминов этой проблемы – *значение* и *смысл* раскрывается первый субконцепт – «знание о языке». Обоснование практической (дидактической) значимости рассмотренного алгоритма семантической категоризации направлено на раскрытие содержания второго субконцепта – «знание языка».

При описании грамматической семантики разных концептуально-тематических областей, дидактизированных в учебном пособии, мы разделяем взгляд единомышленников-когнитологов на структуру концепта.

Признавая за понятием концептообразующую функцию, оно является, тем не менее, далеко не единственным компонентом концепта. Структура концепта значительно сложнее, так как включает в себя не только результаты рационального мышления и психического состояния (эмоции, интуицию, чувства, осознание ситуации), но и целый ряд прагматических компонентов, т.е. концепт реализует широкий объем знаний об объективном мире (А.П. Бабушкин, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, Н.А. Красавский, Г.Г. Слышкин, И.А. Стернин, В.И. Шаховский и др.).

Цель статьи заключается в описании становления концепции семантической стратификации как отдельного аспекта семантической категоризации и ее реализации в дидактических целях. Конкретные задачи автор видит в рассмотрении диахронического аспекта становления концепции семантической категоризации и обосновании стратификации семантики как лингвистического метода, а также в описании концепции учебного пособия на немецком языке на базе использования этого и других методов исследования в рамках когнитивно-семантического направления.

Новизна изложенных размышлений видится в понимании автором стратификации семантики как метода исследования семантического уровня языка и обосновании его дидактической значимости на примере конкретного учебного пособия.

Методология исследования

Одна из стратегий отечественного высшего образования предусматривает подготовку российских специалистов для сотрудничества с представителями других культур. Дидактической основой Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования является компетентностный подход, который ориентирует на конкретные результаты обучения. Они предполагают приобретение знаний и навыков, а также развитие способностей, которые позволяют обучающимся использовать иностранный язык в его функциональных разновидностях в соответствии с нормами изучаемого языка и его вариантами. То есть успешное выполнение определенных видов деятельности путем реализации языковых коммуникативных компетенций является приоритетной задачей высшей школы при подготовке будущего специалиста со знанием иностранных языков.

Профильные высшие учебные заведения, а также те, которые совмещают основные профессиональные программы с дополнительными по иностранным языкам, руководствуясь нормативными актами Минобрнауки России, в учебные планы подготовки обучающихся по направлениям 45.03.02 – Теория и практика межкультурной коммуникации, 42.03.02 – Международная журналистика, 45.03.02 – Перевод в индустрии гостеприимства и других сферах целесообразно включают такие

учебные дисциплины, как *Систематизирующий курс грамматики, Практикум по культуре речевого общения* и иные, целью которых является формирование иноязычной грамматической компетенции.

Непреложной дидактической доминантой при этом является понимание того, что корректное применение системы лингвистических знаний в процессе коммуникации достигается знанием культуры и традиций стран изучаемого языка в сравнении с культурой и традициями России и своего родного края.

Методология настоящего исследования строится в свете сказанного выше исходя из необходимости реализации концепции семантической стратификации в дидактических целях, релевантности рассмотрения диахронического аспекта становления этой концепции и обоснования стратификации семантики как авторского лингвистического метода.

Таким образом, настоящее исследование лежит в рамках лингводидактического дискурса, который отражает цели и конкретные задачи когнитивного подхода в лингводидактике и обладает высоким системообразующим потенциалом. Онтология лингводидактического дискурса, ориентированного на роль современной когнитивистики в лингводидактике, характеризуется установкой на сведение воедино нескольких дисциплин – философии, лингвистики, культурологии и дидактики. Такая методологическая основа предопределяет формирование иноязычной компетенции в парадигме *знать – уметь – владеть* с существенной дифференциацией первого компонента. Применительно к нашему предмету исследования «грамматическое знание» мы интерпретируем и представляем в учебном пособии в двух ракурсах – как знание о языке и культуре и знание языка и культуры (владение ими).

Идентификационными терминами исследования выступают *грамматический смысл* и *грамматическое значение*. Ведущими методологическими установками для их исследования служат следующие постулаты:

- когнитивной основой как лексического, так и грамматического значения является смысл [11];
- соотношение и взаимодействие языковых структур и лежащих в их основе структур знания априорно [12];
- языковое знание является определяющим фактором изучения «иноязычного дискурса как сверхсложной саморазвивающейся системы» [13].

В рамках исследования использовались общенаучные и лингвистические методы: анализ и синтез, дедукция и индукция, системный анализ. В ходе теоретического и эмпирического познания применялся в качестве ведущего авторский *метод стратификации семантики*, в нашем случае грамматической, а также ряд других методов, приемов, процедур и операций:

- метод интерпретации как механизм первичного и вторичного познания объективного мира и знаний о нем;
- когнитивное моделирование и концептуальный анализ при анализе когнитивно-семантических сфер отдельных когнитивно-тематических областей грамматико-семантических проблем;
- динамическое и объяснительное описание при выделении и последовательном, детальном описании языковых фактов в синхронии и диахронии;
- контекстуальный анализ для изучения грамматической функциональной специфики слов и их значений в тексте (его фрагменте, предложении);
- метод интроспекции (языковая интуиция) для конструирования языковых примеров;
- трансформационный метод для обоснования функциональной синонимии языковых явлений;
- логико-синтаксический метод при описании коннекторов с уступительной семантикой и др.

Изложенная методология исследования грамматической семантики с развернутым описанием методов и дидактических доминант реализована в анализируемом учебном пособии.

Исследование и результаты

К истории вопроса исследования семантики. Аргументативная стратегия анализа семантики имеет давнюю традицию. Научная идея стратификации семантики языкового знака восходит к языковедческой традиции В. фон Гумбольдта [14], А.А. Потебни [15] и позже Г. Фреге [16].

В свое время эта идея была ориентирована на элементы «содержательной грамматики» *Inhaltsgrammatik*, у истоков которой стоял Л. Вайсгербер [17]. Главный постулат этого подхода – достаточная и точная проекция содержания языкового пространства, нашедшая свои очертания в понятии «поле». О.А. Радченко отмечает, что к «предтечам» полевого описания языка можно смело отнести далеких и более близких предшественников Л. Вайсгербера (К. Абель, Г.В. Лейбниц, Р.М. Майер, Э. Тегнер, К.В. Хайзе), которые указывали на существование в языке «семантических систем» *Bedeutungssysteme* [18. С. 203; 19].

Термин «поле» пришел из семасиологии. Его автор Г. Ипсен понимал под этим *Bedeutungsfeld* («поле значения») [20], а Й. Трир использовал термин *Begriffsfeld* («понятийное поле») [21]. В это же время появился термин О. Есперсена «понятийные категории». Ученый пояснял, что наряду с синтаксическими категориями имеются еще внеязыковые категории, которые не зависят от тех или иных случайных фактов в языке [22]. Идея понятийных категорий получила далее свое развитие в

типологических исследованиях И.И. Мещанинова, обратившего внимание на малую разработанность вопроса о взаимных связях языка и мышления. Ученый указывал на то, что «факты языка освещались со стороны, вместо того, чтобы получить свое объяснение внутри себя» [23. С. 5].

Л. Вайсгербер, патриарх содержательной грамматики, уделял много внимания описанию полевого подхода в исследовании языка. В дальнейшем систематизация грамматических форм и средств языка предпринимается в лингвистике как «грамматическое поле» [24–27], «лексико-грамматическое поле» [28], «грамматико-семантическое поле» [29], «функционально-семантическое поле» [30].

Свое дальнейшее развитие эта идея получила в разное время в концепциях И.А. Бодуэна де Куртенэ, В.П. Сланского, А.А. Шахматова и представителей пражской лингвистической школы С.Д. Кацнельсона Э. Косэриу, Э. Кошмидера. Глубокое осмысление проблема стратификации семантики обрела в трудах С.Д. Кацнельсона. Суждения ученого о соотношении различных уровней и аспектов содержания влияли в широкую проблематику взаимосвязей языковых и мыслительных категорий, содержательной (контенсивной) типологии и теории речемыслительной деятельности. На этой волне рассматривались такие концептуально важные вопросы, как корреляция «универсальное» и «идиоэтническое» в содержании языка, реконструкция универсального компонента языковой структуры, «избыточные» идиоэтнические категории, «скрытые категории» в строе языка, «синтаксическая интерпретация» глубинной семантической структуры [31].

Стратификация семантики привлекала исследовательское внимание также представителей других отечественных и зарубежных лингвистических школ и направлений (М.М. Бахтин, А.Н. Веселовский, Л. Ельмслев, И.В. Иванов, Р. Карнап, Н.В. Крушевский, Ю.М. Лотман, Ч. Моррис, Ч. Пирс, Ю.С. Степанов).

Стратегией современного полевого подхода является систематизация всех языковых средств по содержательным (семантическим) сферам на базе *коммуникативно-семантической функции*. Эти сферы очерчиваются языковым и дискурсивным употреблением грамматических, лексических и словообразовательных форм как «функционально-семантическое поле» с внутренней стратификацией его структуры и семантики [32, 33].

Научно-дидактические преимущества вышеупомянутых лингвистических подходов и направлений в той или иной степени учитываются и интегрируются в русле *когнитивно-семантического направления*, постулирующего априорное соотношение и взаимодействие языковых структур и лежащих в их основе структур знания [34, 35]. Актуальным на современном этапе лингводидактики является *грамматическое*

направление концептуального анализа в рамках когнитивно-дискурсивного подхода, которое, по мнению Е.С. Кубряковой, является одним из успешных в развитии отечественной когнитивной лингвистики [36].

Так как стратификация семантики в дидактическом аспекте принимается в рамках когнитивной лингвистики, то целесообразно сделать краткий обзор лингвистических идей выдающихся отечественных и зарубежных языковедов, предначертывавших основные постулаты когнитивной лингвистики, позаимствовав информацию об этом в [37].

Так, на рубеже XVIII–XIX вв. А.С. Шишков с поразительной проницательностью и ясностью анализирует лексикологические проблемы, лингвоспецифические значения, заинтересовавшие исследователей лишь полтора столетия спустя. Ученый предвосхитил классические результаты когнитивных исследований, связанных с именами Б. Берлина (американский антрополог), А. Вежбицкой, Дж. Лакоффа, Э. Рош и других исследователей в области универсальных, или базовых, а позже культурных концептов. Подчеркнем, что базовые и культурные концепты противопоставлены А.С. Шишковым по внеязыковому, чисто когнитивному, основанию как «постигаемые чувствами» vs «постигаемые разумом».

По сути, уже В. фон Гумбольдт стоял у основания нового направления языкознания, провозгласив постулат о том, что «язык есть орган, образующий мысль». Позже выдающийся немецкий лингвист А. Шлейхер (1821–1868) тоже начнет с положения о том, что «мысль без языка, как дух без тела, быть не может». Русский и украинский филолог-славист А.А. Потебня (1835–1891) писал, что «мысль и язык внутренне тождественны», что «мысль только в слове образуется и усовершенствуется».

Ученик Ф. де Соссюра и один из издателей его «Курса» швейцарский лингвист А. Сеше (1870–1946) исследовал синтаксическую семантику, что для того времени было большой редкостью. Немецкий психолог и лингвист К. Бюлер (1879–1963) предложил целостную концепцию существования ситуации (указательное поле) и контекста (поле символов) как «двух источников, питающих в каждом конкретном случае точную интерпретацию языковых высказываний».

В советской, позже российской науке о языке В.И. Абаев (1900–2001) (Адыгея) не представлял изучение языка в отрыве от говорящего на нем человека и от его мышления. Впрочем, Ф. де Соссюр (1857–1913), швейцарский и французский лингвист, также определял язык как систему знаков, выражающих понятия, а Л. Ельмслев (1899–1965), датский лингвист, подчеркивал, что язык является неотъемлемой частью человеческого разума.

Значение и смысл как основные понятия категоризации семантики. Сферу семантического содержания любого языка наполняют его

различные уровни и аспекты. Одним из таких уровней является грамматический, который составляет целостный объект семантики для ее изучения. Таким образом, основными понятиями, релевантными для разграничения уровней семантики, ее стратификации, являются *значение* и *смысл*.

В когнитивном аспекте значение рассматривается как языковое отражение в нашем сознании сущностей объективного мира, содержание языковых единиц, классов и категорий, как концепт, манифестируемый знаком. Значение языковой единицы – концептуальная структура, «конвенционально» связанная с этой единицей. Языковое значение является связующим звеном между языком и когницией и как процесса, и как результата познания. Связь эта основана на образных ассоциациях с физическим пространством.

Поскольку подобные концептуализации очень зависят от такого окружения, значения нельзя сформулировать в универсальных терминах, они уникальны для каждого языка. Значения задаются в терминах «релевантных» структур знания («концептуальных областей», «сцен», «наивных моделей», «когнитивных моделей»); среди этих структур различаются фокусные и фоновые (А.В. Бондарко, Н.Н. Болдырев, Л. Витгенштейн, Р. Лэнекер, И.А. Мельчук, М.В. Никитин, Л. Талми, Г. Фреге). В семиотическом аспекте значение выступает, как известно, внутренней стороной языкового знака (слова) для отображения этой действительности (Ч. Огден, Ч. Моррис, И.А. Ричардс, Ф. де Соссюр).

Поиски языкового смысла в отечественной лингвистике наметились в нескольких направлениях: как «глубинные, интуитивные представления человека» в традиции А.А. Потебни; как содержание того, что мы находим запечатленным в языке, по Н.Ю. Шведовой; как толкование (интерпретация) лексемы в одном из его значений в корреляции «Смысл ↔ Текст» в русле московской семантической школы (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, А.Е. Бочкарев, Л.Н. Иорданская, М.А. Кронгауз, И.А. Мельчук, Е.В. Падучева, Е.В. Рахилина, Ю. С. Степанов, Е.В. Урысон и др.).

Извлечение языкового смысла, как полагает А.В. Бондарко, связан с набором действий внутриязыкового, межъязыкового и межсемиотического уровней. Так что *смысл может рассматриваться как когнитивная основа лексических и грамматических значений языковых единиц и их реализаций в составе семантических комплексов, которые выступают в высказывании* [11]. Тем самым эта позиция приобретает программный методологический характер не только для объяснения «смысла», но и для исследования языка в целом. Реализация этого постулата послужила методологической установкой анализируемого ниже учебного пособия по немецкому языку.

При этом необходимо исходить из того, что речевая (коммуникативная) семантика оперирует смыслами. Понимание смысла сводится к

содержанию, не связанному только лишь с языковой формой или их системой. Он формируется также элементами речевой семантики, его приобретает языковая единица в конкретном контексте употребления. Поэтому смысл всегда субъективен. Значение связывается с категориальным, или языковым, содержанием, а смысл – с информацией, которая напрямую обусловлена ситуативностью и субъективностью осмысления этого языкового содержания, что вполне актуально для разграничения грамматического значения и грамматического смысла.

Таким образом, в исходном понятии «смысл», вслед за А.В. Бондарко, мы различаем два аспекта: системно-категориальный и речевой. Системно-категориальный смысл передается такими понятийными категориями, как темпоральность, модальность, локативность, бытийность и др. Речевой смысл трактуется как информация, которую посылает говорящий, и та информация, которую получает адресат.

В речевой смысл включаются следующие компоненты: языковое содержание высказывания, контекстуальная информация, ситуативная информация, энциклопедическая информация, прагматические элементы дискурса, разного рода импликации и пресуппозиции (Н.Д. Арутюнова, П. Ауер, В.Г. Гак, А. Депперман, В. Имо, Г. Лернер, Э. Купер-Кулен, Г.Г. Почепцов и др.).

Как показывает научный опыт, концепция стратификации грамматической семантики немецкого языка может строиться в разных методологических векторах. Она может учитывать постулаты категоризации в системе *функциональной грамматики* с выделением следующих аспектных оппозиций: 1) значение – смысл; 2) система – дискурсивная среда; 3) инвариантность – вариативность; 4) центр – периферия с выделением прототипа; 5) межкатегориальные связи; 6) естественная категоризация; 7) эксплицитность – имплицитность; 8) грамматико-семантические и функционально-семантические разряды [7].

Стратификация семантики как метод лингвистического исследования. Стратификация семантики (лат. *stratum* – настил, слой + *facere* – делать) как возможность лингвистического анализа заключается в разграничении и соотнесении значения и смысла, а также поверхностной и глубинной семантики. На этом основании мы понимаем эту исследовательскую операцию как *метод семантического анализа*, релевантный для научно-дидактической области лингвистики как минимум в двух исследовательских векторах, первый обсуждался подробно выше. Вместе с тем существует еще один вектор исследования, в рамках которого реализуется целый ряд стратифицирующих факторов и принципов категориальной семантики, например грамматикализация, метафоризация, деривация, транспозиция и другие, участвующие в формировании вторичных моделирующих семантических систем языка [38].

Стратификация семантики как метод в рамках когнитивно-семантического направления и когнитивно-дискурсивного подхода используется в учебном пособии [39]. В нем предпринимается когнитивно-семантический анализ шести ключевых грамматических проблем, и на нем следует остановиться подробнее. Анализируемое пособие встраивается в ряд учебных изданий по грамматике немецкого языка [32, 40–48]. Уместно заметить, что появление новых учебников и пособий по немецкому языку в отечественной лингводидактике в последнее время, к сожалению, становится большой редкостью. Данное пособие не претендует на исключительно новое видение уже известных грамматисту проблем. В нем сочетается «традиция» с элементами «новаторства» в изложении теоретического и эмпирического материала.

В ходе теоретического и эмпирического познания грамматической семантики *путем ее стратификации* применяется ряд общенаучных методов, а также специальных приемов, процедур и операций когнитивной лингвистики. К ним относятся: метод интерпретации как механизм первичного и вторичного познания объективного мира и знаний о нем; когнитивное моделирование и концептуальный анализ при исследовании когнитивно-семантических сфер отдельных грамматико-семантических проблем; динамическое и объяснительное описание при изложении исторических и современных фактов языка; контекстуальный анализ для изучения функциональной специфики слов и их значений в тексте (его фрагменте, предложении), метод интроспекции (языковая интуиция) для конструирования языковых примеров; трансформационный метод для обоснования функциональной синонимии языковых явлений, логико-синтаксический метод при описании коннекторов с уступительной семантикой и др.

Дидактически целесообразным можно считать при этом освещение диахронических аспектов отдельных языковых явлений, например *Komparativpositiv* (сравнительный позитив) и других, а также активное использование языкового материала в виде фразеологического фонда с его богатой культурно-языковой семантикой (цитаты, пословицы, поговорки) как квинтэссенции национальных ценностных представлений. Тем самым расширяется лингвистический и культурологический кругозор пользователей данного пособия и развиваются межпредметные связи при изучении немецкого языка.

Одна из задач, формирующих дидактическую стратегию пособия, заключается в том, чтобы облегчить усвоение на первый взгляд простых грамматических категорий – *Artikel* (артикль), *Genus / Geschlecht* (род), *Genus verbi* (залог), *Konjunktiv* (сослагательное наклонение) – и одновременно сложных из-за их широкого функционально-семантического диапазона. Это становится возможным при переводе их понимания на ко-

гнитивный уровень, при объяснении языковых структур «путем реконструкции мыслительных структур», в терминах [49]. И здесь, в ключе тезиса Ио. Ауверы *Bedeutung sucht Form* (значение ищет форму) [50] на помощь приходит интерпретация семантики, во многом определяющая грамматическую форму/средство ее выражения.

В пособие включены также такие концептуально-тематические сферы, как *Vergleich* (сравнение) и *Widerspruch* (уступка). Языковые единицы, выражающие их, являются многозначными и входят в область «контекстуально-чувствительной грамматики» (термин Е.И. Шендельс [51]). Эти семантические сферы, как правило, при составлении учебных материалов остаются вне поля зрения специалистов вообще, в лучшем случае занимают их периферию, поэтому, безусловно, нуждаются в научном освещении и языковой интерпретации.

Избранный в пособии когнитивный подход в изложении грамматической семантики обусловлен особой ролью когнитивной лингвистики на современном этапе развития языкознания и в лингводидактике. Эта роль видится «в ее мощном и осознанном стремлении к реконтекстуализации грамматики» [52]. То есть на фоне обратной тенденции Н. Хомского и его последователей ее (грамматику) деконтекстуализировать, «очистить» от всего того, что выходит за рамки языковой компетенции некоего усредненного, идеального носителя языка, основной тезис когнитивной лингвистики заключается в восстановлении связей грамматики с лексикой и семантикой, употреблением языка, социальным и культурным контекстом [52].

Анализ языковых единиц, реализующих обозначенные функционально-семантические сферы, осуществляется, таким образом, с учетом исследовательской традиции московской семантической школы по знаковым стратам языка – синтактика, семантика, прагматика – и постулатов когнитивной лингвистики, т.е. на грамматическом, лексическом (словообразовательном), коммуникативно-прагматическом и концептуальном уровнях.

Учебное пособие состоит из двух дидактически значимых частей. В первой части, ведущей, раскрываются теоретические основы грамматической семантики в соответствии с языковым явлением не только в рамках так называемой универсальной грамматики принципов и параметров (P&P) Н. Хомского [53], но здесь отражены также когнитивно-дискурсивные характеристики анализируемых категориальных единиц, регистрирующие новые тенденции в развитии немецкого языка. Грамматические явления рассматриваются в двух методологических перспективах – когнитивно-формальной (грамматический смысл, лежащий в основе грамматического значения) и когнитивно-семантической (когнитивно-тематическая область). Вторая перспектива моделируется концептом с иерархией через субконцепты.

Вторая часть представляет собой семантико-грамматический тезаурус, иллюстрирующий семантические страты, в которые закладывается тот или иной системно-категориальный и (или) речевой смысл. Она предполагает системное усвоение и расширение ментального лексикона с опорой на семантические страты в направлении *смысл* → *значение* → *форма* (в представленном выше понимании).

Весь теоретический материал в дидактических целях изложен на немецком языке, что, по замыслу автора учебного пособия, должно способствовать повышению языковых навыков формирования грамматического терминологического аппарата с целью его адекватного употребления в лингвистическом дискурсе. Иллюстративный материал имеет разную дискурсивную окрашенность в соответствии с решением той или иной лингводидактической задачи, включая религиозный дискурс [54]. В условиях обозначившегося дефицита печатных лексикографических источников, в том числе в условиях дистанционного (удаленного) обучения, считаем обоснованным сопровождение немецкоязычного тезауруса русскоязычным переводом. В переводе на русский язык нуждаются также высказывания с уступительной (концессивной) семантикой из-за ее многослойности.

Заключение

Способность к концептуализации и категоризации мира начинается у человека с детства и сопровождается в дальнейшем категоризацией грамматической и лексической семантики, на что указывали отечественные и зарубежные предшественники когнитивной лингвистики задолго до получения ее институционального статуса.

Одним из аспектов категоризации семантики является ее стратификация, которая не ограничивается только лишь дифференциацией уровней семантического содержания. Она предполагает выявление взаимосвязи разных сторон семантики как сложного целостного объекта. Автор статьи определяет стратификацию семантики как метод семантического описания языка, первостепенным действием которого является разграничение операционных единиц значение и смысл, однако не ограничивается только лишь этим действием. В его рамках реализуется целый ряд стратифицирующих факторов и принципов категориальной семантики (грамматикализация, метафоризация, деривация, транспозиция и др.), участвующих в формировании вторично-моделирующих семантических систем языка, оставшихся из-за регламента статьи вне рассмотрения. Стратификация семантики как метод с большой объяснительной силой универсален и находит а priori свое применение также в когнитивном моделировании, например, в форме концепта и концептуальном ана-

лизе при выявлении когнитивно-семантических признаков. Научно-дидактическая значимость этого метода должна работать на успех исследовательской и учебной деятельности в условиях академической мобильности.

Разработанная научно-дидактическая стратегия реализована в рамках когнитивно-дискурсивного подхода при описании грамматической семантики в учебном пособии на немецком языке. Предложенный алгоритм семантического описания как дидактическая основа может быть полезен при составлении других учебных материалов, и в этом видится его прикладное значение, а пособие может служить дополнительным материалом к указанным выше, хорошо зарекомендовавшим себя теоретическим и практическим учебным материалам по немецкому языку для бакалавров, магистрантов и аспирантов. Актуальность настоящего пособия значительно повышается для студентов высшей школы по специальности 45.03.02 – Лингвистика; профиль: Теория и методика преподавания иностранных языков и культур; по специальности 45.04.02 – Лингвистика; профиль: Современная лингвистика и межкультурная коммуникация; по специальности 45.05.01 – Перевод и переводоведение (немецкий язык).

Список источников

1. **Hübler A.** Das Konzept „Körper“ in den Sprach- und Kommunikationswissenschaften. Basel : Franke, 2001. 380 S.
2. **Gnutzmann C.** Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein // Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen: Franke, 2003. S. 335–339.
3. **Шенилова А.В.** Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. М. : Просвещение, 2003. 486 с.
4. **Ситнов Ю.А.** Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов (на материале сложных грамматических явлений испанского языка) : дис. ... д-ра пед. наук. Пятигорск, 2005. 345 с.
5. **Шамов А.Н.** Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. 277 с.
6. **Шамов А.Н.** Методика формирования грамматических навыков на уроках иностранного языка : учеб. пособие. Н. Новгород: Мининский ун-т, 2017. 120 с.
7. **Thurmair M.** Grammatiken // Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin ; New York: de Gruyter Mouton, 2010. S. 293–304.
8. **Щерба Л.В.** Опыт общей теории лексикографии // ИАН ОЛЯ. 1940. № 3. С. 89–117. URL: <http://www.ruthenia.ru/apr/textes/sherba/sherba9.htm>
9. **Вишнякова О.Д.** Концептуальная триада «ЗНАНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ, ЯЗЫК» как онтологическая основа лингводидактического дискурса // Когнитивные исследования языка. Вып. XXXIV: Cognition et Communicatio в современном глобальном мире. 2018. С. 952–954.
10. **Болдырев Н.Н.** Форматы знания в языке и методы их исследования // Вестник Тамбовского университета. 2009. С. 57–77.
11. **Бондарко А.В.** Категоризация в системе функциональной грамматики // Вопросы филологии. 2006. № 1 (22). С. 22–32.

12. **Болдырев Н.Н.** Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014. 236 с.
13. **Гураль С.К.** Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2009. 589 с.
14. **Humboldt W. von.** Über Denken und Sprechen (1795–1796) // Humboldt W. von. Werke / hrsg. von A. Leitzmann. 1907. Abt. 1. Bd. VII. S. 593–608.
15. **Потебня А.А.** Мысль и язык. М. : Лабиринт, 1999 (=1862). 300 с.
16. **Frege G.** Über Sinn und Bedeutung // Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik 100. 1962 (= 1892). S. 25–50.
17. **Weisgerber Jo.L.** Die sprachliche Erschließung der Welt. 3. neub. Aufl. Düsseldorf: Schwann, 1962. 455 S.
18. **Радченко О.А.** Язык как мирозидание: Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства. 3-е изд., стереотип. М. : КомКнига, 2006. 312 с. (История лингвофилософской мысли)
19. **Meyer R.M.** Bedeutungssysteme. In Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung (Göttingen). 1910. Bd. 43. S. 352–368.
20. **Ipsen G.** Der alte Orient und die Indogermanen. In Stand und Aufgaben der Sprachwissenschaft. Festschrift für W. Streitberg. Heidelberg, 1924. S. 200–237.
21. **Trier Jo.** Sprachliche Felder. In Zeitschrift für deutsche Bildung 8. H. 9. 1932. S. 417–427.
22. **Есперсен О.** Философия грамматики / пер. с англ. В.В. Пассека, С.П. Сафроновой ; под ред. и с предисл. проф. Б.А. Ильиша. М. : Изд-во иностр. литературы, 1958. 329 с.
23. **Меуцанинов И.И.** Понятийные категории в языке // Труды Военного института иностранных языков. 1945. № 1. С. 5–17.
24. **Porzig W.** Das Wunder der Sprache. Methoden und Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft. Bern : Franke, 1950. 414 S.
25. **Brinkmann H.** Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf : Schwann, 1962. 654 S.
26. **Адмони В.Г.** Основы теории грамматики. М. ; Л. : Наука, 1964. 106 с.
27. **Müller G.** Die neuen Sprachen. Heft 11. 1965. 66 S.
28. **Гулыга Е.В., Шендельс Е.И.** Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. М. : Просвещение, 1969. 184 с.
29. **Sommerfeldt K.-E. et al.** Grammatisch-semantische Felder. Einführung und Übungen. 4. Aufl. Berlin, München, Leipzig : Langenscheidt, 1996. 128 S.
30. **Бондарко А.В.** Понятия «семантическая категория», «функционально-семантическое поле» и «категориальная ситуация» в аспекте сопоставительных исследований // Методы сопоставительного изучения языков / отв. ред. В.Н. Ярцева. М. : Наука, 1989. С. 12–19.
31. **Кацнельсон С.Д.** Содержание слова, значение и обозначение. М. ; Л. : Наука, 1965. 112 с.
32. **Buscha Jo., Freudenberg-Findeisen R. et al.** Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. 1. Aufl. Ismaning: Verlag für Deutsch, 2001. 336 S.
33. **Bondarko A.V.** Funktional-semantische Felder. In Jo. Buscha & R. Freudenberg-Findeisen (Hrsg.): Feldergrammatik in der Diskussion (Sprache und Tätigkeit 56). Frankfurt u.a. : Lang, 2007. S. 23–34.
34. **Кубрякова Е.С.** Язык и знание. М. : Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
35. **Болдырев Н.Н.** Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. 2-е изд. М. : Издательский Дом ЯСК, 2019. 480 с.
36. **Кубрякова Е.С.** В поисках сущности языка // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009. № 1. С. 5–12.
37. **Алпатов В.М.** Предшественники когнитивной лингвистики // Язык и мысль: Современная когнитивная лингвистика / сост.: А.А. Кибрик, А.Д. Кошелев и др. М. : Языки славянской культуры, 2015. С. 185–195.

38. **Голубева Н.А.** Грамматикализация как стратифицирующий фактор категориальной семантики в современном немецком языке // Грамматические категории германских языков в антропоцентрической перспективе. М. : Канцлер, 2017. С. 82–91.
39. **Голубева Н.А.** Die Stratifikation grammatischer Semantik im Deutschen: Didaktischer Aspekt = Стратификация грамматической семантики в немецком языке: Дидактический аспект : учеб. пособие / сост. Н.А. Голубева. Н. Новгород: НГЛУ, 2023. 1 электрон, опт. диск (CD-ROM).
40. **Engel U.** Kommunikative Grammatik. Deutsch als Fremdsprache. München : Iudicium-Verl., 1993. 346 S.
41. **Engel U.** Deutsche Grammatik. Heidelberg : Groos, 1998. 888 S.
42. **Dreyer H., Schmitt R.** Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Ismaning ; München : Verlag für Deutsch, 1995. 320 S.
43. **Helbig G., Buscha Jo.** Übungsgrammatik Deutsch. Berlin ; München : Langenscheidt, 2000. 379 S.
44. **Dinsel S., Geiger S.** Großes Übungsbuch Deutsch. Grammatik. Ismaning : Hueber Verlag, 2013. 296 S.
45. **Мухайлов Л.М.** Коммуникативная грамматика немецкого языка. М. : Высш. шк., 1994. 256 с.
46. **Гришинева Л.И.** Сборник заданий по теоретической грамматике: Морфология. Синтаксис, Грамматика текста : учеб. пособие по теоретической грамматике немецкого языка для студентов-германистов (на немецком языке). 3-е изд., испр. и доп. Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2018. 293 с. (Учебник Воронежского государственного университета).
47. **Голубева Н.А.** Лингвокогнитивная интерпретация залога в немецком языке : учеб. пособие. Н. Новгород: НГЛУ, 2022(а). 136 с. 1 электрон, опт. диск (CD-ROM).
48. **Голубева Н.А.** Когнитивно-семантическая структура немецких модальных глаголов : учеб. пособие. Н. Новгород: НГЛУ, 2022(б). 122 с. 1 электрон, опт. диск (CD-ROM).
49. **Кибрик А.Е.** Когнитивный подход к языку // Язык и мысль: Современная когнитивная лингвистика / сост. А.А. Кибрик, А.Д. Кошелев. М. : Языки славянской культуры, 2015. С. 29–59.
50. **Van der Auwera Jo., Schalley E., De Vogelaer G.** Analogie und die Verbreitung der verbalen Kongruenz bei Imperativen, Konjunktionen und Antwortpartikeln // Prozesse sprachlicher Verstärkung. Typen formaler Resegmentierung und semantischer Remotivierung. Linguistik – Impulse & Tendenzen. Berlin ; New York : Walter de Gruyter, 2010. S. 269–305.
51. **Шендельс Е.И.** Многозначность и синонимия в грамматике: (На материале глагольных форм современного немецкого языка). М. : Высш. шк., 1970. 204 с.
52. **Скребицова Т.Г.** Конференция «История когнитивной лингвистики» // Вопросы языкознания. 2009. № 6. С. 153–155.
53. **Хомский Н.** Язык и мышление. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. 121 с.
54. **Плисов Е.В.** Феноменология современного немецкоязычного религиозного дискурса: теолингвистический анализ. Н. Новгород : Мининский ун-т, 2022. 302 с.

References

1. Hübler A. (2001) Das Konzept „Körper“ in den Sprach- und Kommunikationswissenschaften. Basel: Franke. 380 p.
2. Gnutzmann C. (2003) Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In Bausch C.R., Christ H., Krumm H.-Jü. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen: Franke. pp. 335–339.
3. Shepilova A.V. (2003) Kommunikativno-kognitivnyy podkhod k obucheniyu frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu [Communicative and cognitive approach to teaching French as a second foreign language]. M.: Prosveshcheniye. 486 p.

4. Sitnov YU.A. (2005) Kommunikativno-kognitivnyy podkhod k razvitiyu grammaticheskoy kompetentsii studentov-lingvistov (na materiale slozhnykh grammaticheskikh yavleniy ispanского yazyka) [Communicative and cognitive approach to the development of grammatical competence of linguistic students (based on the material of complex grammatical phenomena of the Spanish language)]. Pedagogy doc. diss. Pyatigorsk. 345 p.
5. Shamov A.N. (2006) Kognitivnyy podkhod k obucheniyu leksike: modelirovaniye i realizatsiya: Monografiya [Cognitive approach to vocabulary teaching: Modeling and implementation: Monograph]. N. Novgorod: NGLU im. N.A. Dobrolyubova. 277 p.
6. Shamov A.N. (2017) Metodika formirovaniya grammaticheskikh navykov na urokakh inostrannogo yazyka: uchebnoye posobiye [Methods of formation of grammatical skills in foreign language lessons: textbook]. Nizhniy Novgorod: Mininskiy universitet. 120 p.
7. Thurmair M. (2010) Grammatiken. In H.-Jü. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, Cl. Riemer (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter Mouton. pp. 293–304.
8. Shcherba L.V. (1940) Opyt obshchey teorii leksikografii [Experience of the general theory of lexicography] // Ian Olya. 3. pp. 89–117. URL: <http://www.ruthenia.ru/apr/textes/sherba/sherba9.htm>
9. Vishnyakova O.D. (2018) Kontseptual'naya triada 'Znanie, Obrazovanie, Yazyk' kak ontologicheskaya osnova lingvodidakticheskogo diskursa [The conceptual triad "Knowledge, Education, Language" as the ontological basis of linguodidactic discourse] // Kognitivnyye issledovaniya yazyka. Vyp. XXXIV: Cognitio i Communicatio v sovremennom global'nom mire. pp. 952–954.
10. Boldyrev N.N. (2009) Formaty znaniya v yazyke i metody ikh issledovaniya [Formats of knowledge in the language and methods of their research] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Tambov. pp. 57–77.
11. Bondarko A.V. (2006) Kategorizatsiya v sisteme funktsional'noy grammatiki [Categorization in the functional grammar system] // Voprosy filologii. 1 (22). pp. 22–32.
12. Boldyrev N.N. (2014) Kognitivnaya semantika. Vvedeniye v kognitivnuyu lingvistiku: kurs lektsiy [Cognitive semantics. Introduction to Cognitive Linguistics: a course of lectures]. Tambov: Izdatel'skiy dom TGU im. G.R. Derzhavina. 236 p.
13. Gural' S.K. (2009) Obuchenie inozazychnomu diskursu kak sverhslozhnoj samorazvivajushhejsja sisteme (jazykovoj vuz) [Teaching foreign language discourse as an extremely complex self-developing system (language university)]. Pedagogy doc. diss. Tambov. 589 p.
14. Humboldt W. von (1907) Über Denken und Sprechen (1795–1796). In Humboldt W. von. Werke / Hrsg. von A. Leitzmann. Abt. 1. Bd. VII. pp. 593–608.
15. Potebnya A.A. (1999 (=1862)) Mysl' i yazyk [Thought and language]. M.: Izdatel'stvo Labirint. 300 p.
16. Frege G. (1962 (= 1892)) Über Sinn und Bedeutung. In Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik 100. pp. 25–50.
17. Weisgerber Jo.L. (1962) Die sprachliche Erschließung der Welt. 3. Neub. Aufl. Düsseldorf: Schwann. 455 p.
18. Radchenko O.A. (2006) Yazyk kak mirosozidaniye: Lingvofilosofskaya kontseptsiya neogumbol'dtiansva [Language as a creation of the World: The Linguophilosophical concept of Neo-Humboldtianism]. Izd. 3-e, stereotipnoye. M.: KomKniga. 312 p.
19. Meyer R.M. (1910) Bedeutungssysteme. In Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung. Göttingen. Bd. 43. pp. 352–368.
20. Ipsen G. (1924) Der alte Orient und die Indogermanen. In Stand und Aufgaben der Sprachwissenschaft. Festschrift für W. Streitberg. Heidelberg. pp. 200–237.
21. Trier J. (1932) Sprachliche Felder. In Zeitschrift für deutsche Bildung 8. H. 9. pp. 417–427.
22. Yespersen O. (1958) Filosofiya grammatiki [The philosophy of grammar]. Per. s angl. V.V. Passeka i S.P. Safronovoy. Pod red. i s predisl. prof. B.A. Il'isha. M.: Izdatel'stvo Inostrannoy literatury. 329 p.

23. Meshchaninov I.I. (1945) Ponyatiynnye kategorii v yazyke [Conceptual categories in the language] // Trudy Voennoy instituta inostrannykh yazykov. 1. pp. 5–17.
24. Porzig W. (1950) Das Wunder der Sprache. Methoden und Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft. Bern: Franke. 414 p.
25. Brinkmann H. (1962) Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf: Schwann. 654 p.
26. Admoni V.G. (1964) Osnovy teorii grammatiki [Basics of grammar theory]. M. – Leningrad: Nauka. 106 p.
27. Müller G. (1965) Die neuen Sprachen. Heft 11. 66 p.
28. Gulyga E.V., Shendel's E.I. (1969) Grammatiko-leksicheskiye polya v sovremennom nemetskom yazyke [Grammatical and lexical fields in modern German]. M.: Prosveshcheniye. 184 p.
29. Sommerfeldt K.-E. et al. (1996) Grammatisch-semantische Felder. Einführung und Übungen. 4. Aufl. Berlin, München, Leipzig: Langenscheidt. 128 p.
30. Bondarko A.V. (1989) Ponyatiya 'semanticheskaya kategoriya', 'funktional'no-semanticheskoye pole' i 'kategorial'naya situatsiya' v aspekte sopostavitel'nykh issledovaniy [The concepts of "semantic category", "functional-semantic field" and "categorical situation" in the aspect of comparative studies] // Metody sopostavitel'nogo izucheniya yazykov / Otv. red. V.N. Yartseva. M.: Nauka. pp. 12–19.
31. Katsnel'son S.D. (1965) Soderzhaniye slova, znachenije i oboznachenije [The content of the word, meaning and designation]. M. – Leningrad: Nauka. 112 p.
32. Buscha J., Freudenberg-Findeisen R. et al. (2001) Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. 1. Aufl. Ismaning: Verlag für Deutsch. 336 p.
33. Bondarko A.V. (2007) Funktional-semantische Felder. In Jo. Buscha & R. Freudenberg-Findeisen (Hrsg.): Feldergrammatik in der Diskussion (Sprache und Tätigkeit 56). Frankfurt u.a.: Lang. pp. 23–34.
34. Kubryakova E.S. (2004) Yazyk i znaniye [Language and knowledge]. M.: Yazyki slavyanskoy kul'tury. 560 p.
35. Boldyrev N.N. (2019) Yazyk i sistema znaniy. Kognitivnaya teoriya yazyka: monografiya [Language and knowledge system. Cognitive theory of language: monograph] / N.N. Boldyrev. 2-e izd. M.: Izdatel'skiy Dom Yask. 480 p.
36. Kubryakova E.S. (2009) V poiskakh sushchnosti yazyka [In search of the essence of language] // Voprosy kognitivnoy lingvistiki. 1. pp. 5–12.
37. Alpatov V.M. (2015) Predshestvenniki kognitivnoy lingvistiki [Precursors of cognitive linguistics] // Yazyk i mysl': Sovremennaya kognitivnaya lingvistika / Sost.: A.A. Kibrik, A.D. Koshelev i dr. M.: Yazyki slavyanskoy kul'tury. pp. 185–195.
38. Golubeva N.A. (2017) Grammatikalizatsiya kak stratifikatsionnyy faktor kategorial'noy semantiki v sovremennom nemetskom yazyke [Grammaticalization as a Stratifying factor of Categorical Semantics in Modern German] // Grammaticheskiye kategorii germanskikh yazykov v antropotsentricheskoy perspektive. Kollektivnaya monografiya. M.: Izd-vo Kantsler. pp. 82–91.
39. Golubeva N.A. (2023) Die Stratifikation grammatischer Semantik im Deutschen: Didaktischer Aspekt: Uchebnoye posobiye [Stratification of grammatical semantics in the German language: Didactic aspect: Coursebook] / Sost. N.A. Golubeva; M-vo nauki i vysshego obrazovaniya Ros. Federatsii; Nizhegorodskiy gos. lingvisticheskii un-t. N. Novgorod: NGLU.
40. Engel U. (1993) Kommunikative Grammatik. Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium-Verl. 346 p.
41. Engel U. (1998) Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos. 888 p.
42. Dreyer H., Schmitt R. (1995) Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Ismaning, München: Verlag für Deutsch. 320 p.
43. Helbig G., Buscha J. (2000) Übungsgrammatik Deutsch. Berlin, München: Langenscheidt. 379 p.

44. Dinsel S., Geiger S. (2013) Großes Übungsbuch Deutsch. Grammatik. Ismaning: Hueber Verlag. 296 p.
45. Mikhaylov L.M. (1994) Kommunikativnaya grammatika nemetskogo yazyka [Communicative grammar of the German language]. M.: Vysshaya shkola. 256 p.
46. Grishayeva L.I. (2018) Sbornik zadaniy po teoreticheskoy grammatike: Morfologiya. Sintaksis, Grammatika teksta: uchebnoye posobiye po teoreticheskoy grammatike nemetskogo yazyka dlya studentov-germanistov (na nemetskom yazyke) [Collection of tasks on theoretical grammar: Morphology. Syntax, Grammar of the text: a textbook on the theoretical grammar of the German language for German students (in German)] / L.I. Grishayeva; Voronezhskiy gosudarstvennyy universitet. 3-e izd., ispr. i dop. Voronezh: Izdatel'skiy dom VGU. 293 p.
47. Golubeva N.A. (2022) Lingvokognitivnaya interpretatsiya zaloga v nemetskom yazyke: Uchebnoye posobiye [Linguocognitive interpretation of the voice in German : Coursebook] / M-vo nauki i vysshego obrazovaniya Ros. Federatsii; Nizhegorodskiy gos. lingvisticheskiy un-t. N. Novgorod: NGLU. 136 p.
48. Golubeva N.A. (2022) Kognitivno-semanticheskaya struktura nemetskikh modal'nykh glagolov: Uchebnoye posobiye [Cognitive-semantic structure of German modal verbs: Coursebook]; M-vo nauki i vysshego obrazovaniya Ros. Federatsii; Nizhegorodskiy gos. lingvisticheskiy un-t. N. Novgorod: NGLU. 122 p.
49. Kibrik A.E. (2015) Kognitivnyy podkhod k yazyku [Cognitive approach to language] // Yazyk i mysl': Sovremennaya kognitivnaya lingvistika / Sost. A.A. Kibrik, A.D. Koshelev. M.: Yazyki slavyanskoy kul'tury. pp. 29–59.
50. Van der Auwera J., Schalley E., De Vogelaer G. (2010) Analogie und die Verbreitung der verbalen Kongruenz bei Imperativen, Konjunktionen und Antwortpartikeln. In R. Hamisch (Hrsg.). Prozesse sprachlicher Verstärkung. Typen formaler Resegmentierung und semantischer Remotivierung. Linguistik – Impulse & Tendenzen. Berlin, New York: Walter de Gruyter. pp. 269–305.
51. Shendel's E.I. (1970) Mnogoznachnost' i sinonimiya v grammatike: (Na materiale glagol'nykh form sovremennogo nemetskogo yazyka) [Ambiguity and synonymy in grammar: (Based on the material of verb forms of the modern German language)]. M.: Vysshaya shkola. 204 p.
52. Skrebtsova T.G. (2009) Konferentsiya 'Istoriya kognitivnoy lingvistiki' [Conference "History of Cognitive Linguistics"] // Voprosy yazykoznaniya. 6. pp. 153–155.
53. Khomskiy N. (1972) Yazyk i myshleniye [Language and thinking]. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo un-ta. 121 p.
54. Plisov E.V. (2022) Fenomenologiya sovremennogo nemetskoyazychnogo religioznogo diskursa: teolingvisticheskiy analiz [Phenomenology of Modern German-language Religious Discourse: linguistic analysis]. N. Novgorod: Mininskiy universitet. 302 p.

Информация об авторе:

Голубева Н.А. – профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры романо-германской филологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Ниžний Новгород, Россия). E-mail: nagol@mail.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Golubeva N.A., Professor, D.Sc. (Philology), Professor of the Chair for the Romance and Germanic Philology, Nizhny Novgorod State Linguistics University (Nizhny Novgorod, Russian Federation). E-mail: nagol@mail.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 16.11.2023; принята к публикации 28.05.2024

Received 16.11.2023; accepted for publication 28.05.2024

Научная статья

УДК 371.31

doi: 10.17223/19996195/66/11

Оптимизация стратегий обучения иностранному языку студентов высших учебных заведений Российской Федерации

Надежда Сергеевна Коваленко¹, Анна Андреевна Меньшикова²

^{1, 2} Сибирский государственный медицинский университет, Томск, Россия

¹ contraste@rambler.ru

² menanna1366@yandex.ru

Аннотация. Рассматриваются проблемы обучения иностранному языку студентов вузов Российской Федерации в условиях трансформации российского образования. Современные образовательные стандарты, разработанные для российских вузов, исключают возможность непринужденного освоения иностранного языка в естественной среде его функционирования. Приводятся стратегии совершенствования обучения иностранному языку, проект оптимизации программ и курсов обучения. Основное направление совершенствования современных образовательных практик при обучении иностранному языку направлено на формирование динамичной референтной среды. В целях оптимизации при обучении иностранному языку студентов вузов необходимо исключить принятые в качестве оснований большинства современных учебных программ формализм, тематическое деление курса в соответствии с метафизическими основаниями понятий, формальный подход и концептуализм при разработке учебных заданий.

Метафизический категориальный подход в настоящее время расценивается как устаревший. Совершенствование методов обучения иностранному языку требует непрерывной систематической адаптации языковых концептов к прагматическим принципам их перформативного выражения. Современные учебные программы языковых курсов направлены на сохранение связи между лексико-семантической концептуальной схемой, прагматической формой ее выражения, не меняя соответствующую онтологию языка. На смену ограниченным подходам современного обучения предлагается внедрить программы обучения, основанные на коммуникативном подходе. Происходит отказ от философии обучения, основанной на принципе поощрений за выполнение заданий. Программа обучения иностранному языку должна разрабатываться на основании потребностей обучающихся, соответствовать актуальным тенденциям.

Таким образом, фонд заданий представляет собой преимущественно моделирование коммуникативных ситуаций, обсуждение актуальных данных современного информационного пространства. Система обучения иностранному языку направлена на интенсивную интеграцию обучаемых с аутентичной языковой средой. Большое внимание при составлении учебных программ уделяется обучению стилистике и синтагматике иностранного языка. Проект современных курсов обучения иностранному языку априорно направлен на сохранение психологического комфорта. Практика устной речи представлена такими современными подходами, как разработка и обсуждение обучаемыми собственных проектов. Обучение иностранному языку студентов вузов проводится на основании принципа систематичности. В случае когда распределение учебной нагрузки не позволяет организовать систематическое обучение иностранному языку, используются возможности современных информационных технологий.

В качестве проектов современных образовательных технологий разрабатываются интерактивные цифровые платформы, поддерживающие стабильное общение между участниками коммуникативного процесса. Опыт реализации учебных программ и курсов в вузе, предназначенных для начального этапа освоения иностранного языка, требует сохранения основного системообразующего компонента образовательной программы, включающего семантическое звено неконцептуального характера. Содержание подобного базового уровня рекомендуется свести к минимуму, в особенности для обучения студентов непрофильных специальностей.

Утверждается замена концептуально-тематического подхода при обучении иностранному языку на абитуальный, способствующий адаптации к инокультурной языковой среде, активизирующий функциональные аспекты языковых компетенций. Основание заданий, способствующих развитию аудитивных способностей, составляют два подхода. Системообразующая стратегия первого представлена принципом интенсификации и концентрации информации – сознание обучаемого вводится в ситуацию с наиболее концентрированной информативностью. Второй подход основывается на диалектическом принципе, вводит учащегося в систему референтных связей, реализуемых в диалогах, интервью и т.п. Оптимизация на уровне занятия иностранного языка осуществляется при условии продуманного сценария освоения курса. Дидактический прогресс в процессе освоения курса достигается за счет интенсификации информации, дополненной конститутивным влиянием опыта. Определяющими функциональными стилями являются публицистический, деловой и научный (научно-популярный), дополняющий задания, направленные на развитие профессионально ориентированного иностранного языка.

Оптимальным способом формирования компетенций, необходимых для успешного освоения курса иностранного языка, является реализация модели аутентичной языковой личности посредством выполнения заданий в процессе подготовки и представления докладов, монологов, соответствующих стилистическим нормам иностранного языка. Опосредованный цикл заданий при таком подходе включает поиск функционально-стилистического эквивалента, аналогий между текстами идентичного коммуникативного дискурса, изложения собственного мнения. После освоения предикативных и нарративных структур вводятся упражнения, способствующие усвоению лексического минимума, что впоследствии дополняется работой с различными коммуникативными ситуациями. В качестве вариативной части можно предлагать творческие задания, работать над практикой перевода.

Функционально-прагматический аспект, выбранный в качестве базового основания при обучении иностранному языку, способствует значительной интенсификации в достижении результатов обучения, координирует системный подход в образовании, позволяет установить баланс между когнитивной и абитуальной сторонами практики языкового общения, не лишает процесс обучения иностранному языку эвристического потенциала. Происходит успешная синхронизация коммуникативных навыков учащихся с аутентичной средой функционирования иностранного языка. Активно используются технологические возможности искусственного интеллекта для подборки аутентичных текстов, создания коммуникативных ситуаций. Эффективным дополнением стратегии оптимизации учебных программ и курсов иностранного языка является дидактический подход, основанный на обучении переводу, конспектированию устных текстов и речевых высказываний.

Ключевые слова: оптимизация, обучение иностранным языкам, лингводидактика, стратегии обучения, методика преподавания иностранных языков, коммуникативный подход, нарративный подход и метод

Для цитирования: Коваленко Н.С., Меньшикова А.А. Оптимизация стратегий обучения иностранному языку студентов высших учебных заведений Российской Федерации // Язык и культура. 2024. № 65. С. 196–216. doi: 10.17223/19996195/66/11

Original article

doi: 10.17223/19996195/66/11

Foreign language courses improving strategy for Russian higher educational teaching programmes

Nadezhda S. Kovalenko¹, Anna A. Menshikova²

^{1,2} Siberian State Medical University, Tomsk, Russia

¹ contraste@rambler.ru

² menanna1366@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the problems of foreign language teaching strategy in course of its improvement. The improving strategy is aimed at teaching Russian students of higher education. Modern teaching standards in Russian higher educational institutes deprive the natural course of the language performative aspects. Strategies for improving foreign language teaching, a project for optimizing programmes and courses of study are presented in this article. Basic improving tendency concerns traditionally extracted language patterns transformed to pay variety for referential speech environment. In order to improve the process of teaching a foreign language to the university students it is necessary to exclude formalism, thematic division of the course in accordance with the metaphysical foundations of concepts, formal approach and conceptualism in the development of educational tasks, accepted as the basis of most modern curricula.

The metaphysical categorical approach is currently regarded as an outdated. Improving educational methods in foreign language teaching encounters regular progressive adaptation of language concepts to pragmatic habitual skills of their use. Language ontology conception is aimed at supporting pragmatic connection between the language scheme of concepts and the speech being performed and does not surpass the language use relevance. To replace the limited approaches of modern education, it is proposed to introduce training programmes based on a communicative approach rejecting the strategy of teaching based upon progressive rewarding item. The foreign language teaching programmes should be developed in accordance with the students' needs and correspond to current trends. The project of modern courses of teaching foreign language a priori is based on the principle of psychological comfort.

Thus, the educational tasks and teaching exercises should perform a simulation of communicative situations, a discussion of current data of the modern information space. The foreign language teaching system is aimed at intensive integration of students with an authentic language environment. Much attention is paid to teaching stylistics and syntagmatic patterns of the foreign language. The practice of oral speech is represented by such modern approaches as the development and discussion of students' own projects. Teaching a foreign language to university students is carried out systematically.

In the case when the distribution of the academic load does not allow to organize systematic teaching of the foreign language, the possibilities of modern information technologies are suggested to be implied. Interactive digital platforms are being developed as projects of modern educational technologies to support systematic oral practice

and interaction between the trainers and trainees. The experience of implementing educational programs and courses at a university for the under-intermediate level requires a crucial educational program core component, including a semantic stratum of a non-conceptual nature. It is recommended to minimize the content for this basic level, especially for teaching students of non-linguistic specialties. The interchange of the conceptual-thematic approach in teaching a foreign language to a habitual one is approved. It promotes adaptation to a foreign cultural language environment, activates the functional aspects of language skills. There are two approaches in auditory skills development as well. The core strategy of the first is represented by the principle of the information intensification and concentration. The consciousness of a student is introduced into a situation with the most concentrated level of information performed. The second principle is based on a dialectical approach, i.e. to introduce the student into the referential system implemented in dialogues, interviews, etc. Improving at the level of a foreign language class is carried out under the condition of accurately elaborated educational project for mastering the course. Didactic progress in the process of mastering the course is achieved through the intensification of information supplemented by the constitutive influence of experience, i.e. empirically. The major functional styles are proposed to be journalistic, business and scientific (popular science), complementing the texts of a professionally oriented foreign language.

An effective method to master the foreign language is to form a model of an authentic linguistic personality by special tasks, in the process of presenting pieces of information, reports, monologues corresponding to the stylistic norms of the foreign language. The mediated cycle of tasks within this approach includes the search for a functional and stylistic equivalent unit, analogies between texts of identical communicative discourse, and discussing the student's opinion. After mastering predicative and narrative language structures, it is proposed to introduce exercises contributing to the assimilation of the lexical minimum, which is subsequently supplemented by performing various communicative situations. As a variable part some creative tasks, exercises for translation are proposed.

The functional-pragmatic aspect, chosen as the basic one for teaching a foreign language, contributes to a significant intensification in learning, coordinates a systematic approach in education, allows to establish a balance between the cognitive and habitual aspects of the language oral practice, supports heuristic potential in teaching a foreign language. There is a successful synchronization of students' communicative skills with the authentic language functioning environment. Technological capabilities of artificial intelligence are actively used for the selection of authentic texts, the modulation of communicative situations. An effective complement to the strategy of optimizing curricula and foreign language courses is a didactic approach based on teaching translation skills, taking notes of orally presented texts and speech utterances.

Keywords: improvement, teaching foreign languages, education in Russian Federation, educational approaches, teaching strategies, methodology, communicative approach, narrative method and approach

For citation: Kovalenko N.S., Menshikova A.A. Foreign language courses improving strategy for Russian higher educational teaching programmes. *Language and Culture*, 2024, 65, pp. 196-216. doi: 10.17223/19996195/66/11

Введение

Пагубное воздействие на проект учебных программ в целом оказывает утвердившаяся в современной системе российского образования

идеология функционально ограниченной концептуально-алгоритмической стратегии управления процессами, линейной прагматики и политики сокращения затрат. Подобная позиция исключает повышенное внимание к метафизическим основаниям конкретной науки, лишает содержание учебных планов логики развития дисциплин, дискриминирует методику, дидактику преподавания иностранного языка.

Термин «оптимизация образования» в современном понимании происходит от понятия «операция» из области компьютерных наук, в интерпретации идеологов образования относится к сферам управления и финансирования [1]. Вследствие установленной семантической константы в определении термина оптимизации его исконное значение «улучшение, совершенствование» [2] забыто. Вместо этого введен подход [3], вызывающий противоречивую оценку со стороны целей и задач современного образования, в частности обучения иностранному языку.

В настоящее время политика оптимизации означает стратегию формирования управленческих схем, программ финансирования, исходя из принципа минимальных финансовых затрат, разработку проектов управления образовательной организацией, педагогических технологий, поддерживающих выбранную стратегию сокращения финансирования и поддержки минимальных затрат ресурсов.

Оптимизация привносит новые понятия и ценности в систему образования – функциональный прагматизм, тенденцию к профессиональному ориентированию и направленность на практическую деятельность. Одновременно сфера образования стала рассматриваться как прикладной, дополнительный, аспект по отношению к профессиональной деятельности.

Такое явление, как оптимизация, описанное в трудах В.В. Асабина [1], С.Н. Борычева [4], А.Х. Гусева [5] и других исследователей, тесно связано с политикой управления как производственной сферой. Политика управления не соотносится с гносеологическими аспектами знания, но признает понятия функционализма, алгоритма и стратегии, требует мониторинга и вывода статистических показателей. На основании ограниченных ресурсов подсчета статистических показателей введена рейтинговая система оценки результативности. В практике реализации стратегия оптимизации стала насилием над сложившимися в системе образования традициями, относится в большей степени к материально-технической базе безотносительно к когнитивным и дидактическим аспектам обучения.

Понятие оптимизации также включает в себя сокращение продолжительности обучения, связанное с этим изменение содержания и дидактических принципов учебных программ, ассоциацию с развитием педагогических технологий, появлением самого термина «педагогические технологии». При этом область педагогики теряет фундаментальные теоретические основания, происходит развитие узких методик в учебной

практике. Тем не менее с терминами «оптимизация», «современные педагогические (образовательные) технологии» в практике обучения иностранному языку связаны политика цифровизации, внедрение цифровых информационных ресурсов, методы социального проектирования, т.е. обучение в сотрудничестве, возможность развития дискуссий и т.п.

Практический опыт преподавания показывает, что функционально-прагматический аспект несопоставим с классической, основанной на метафизических положениях наук и учебных дисциплин системой образования, в которой наивысшим ценностным аспектом является знание как важнейшая гносеологическая категория. В связи с этим часто звучат оценочные высказывания о преимуществах предыдущей системы образования по сравнению с современной [3. С. 4]. Ставится под сомнение положительный результат проводимой политики оптимизации. Соответственно, возникает необходимость пересмотреть ее принципы, возможно, пересмотреть содержание данного понятия.

Недостаток политики сокращения материальных ресурсов, их рационального использования в данном случае заключается в неестественных ограничениях, приводящих к формализму подхода к процессу обучения. Формализация неизбежно приводит к концептуализму в разработке и планировании реализации учебных материалов, что лишает процесс образования производственных целей. Для преподавателя иностранных языков в особенности сложно рассчитать оптимальный уровень нагрузки по проекту оптимизации финансирования по причине диссипативных свойств условий его работы (специфики языковой среды как таковой, психологической нагрузки и т.п.).

По курсу обучения иностранному языку результатом подобных ограничений становится разработка типовых заданий, планирование тематического плана безотносительно к функционально-коммуникативному дискурсу. Соответственно, учебные программы теряют связь с действительностью, быстро устаревают либо создают побочный ситуативный контекст своеобразных «лабораторных» условий, лишенных эвристического потенциала, ценности образования, ограничивающих учащихся в освоении действительности.

Исходя из первичного понятия оптимизации [2], утвержденная программа обучения иностранным языкам должна быть направлена на систематическое улучшение курсов или отдельных аспектов обучения. Способы улучшения при этом не оговариваются, однако положительных сторон по итогам проведения оптимизации должно быть определенно больше, нежели отрицательных. Основными показателями оптимизации учебных программ и курсов иностранного языка в системе вузовского образования должны быть развитие языковых (когнитивных и коммуникативных) компетенций, умение применять их в практике общения на профессиональном уровне.

Проблемы стратегии оптимизации связаны с объективными факторами проводимой в сфере образования политики, недостатками реализации установленных ФГОС, когнитивной ограниченностью идеологов политики оптимизации. Основная претензия к современным программам обучения иностранному языку заключается в их излишней формализации. Помимо этого, стратегии обучения иностранному языку, используемые в современных программах, не являются универсальными, что создает дополнительные проблемы при разработке подходов обучения иностранному языку.

Язык как средство общения представляет собой систему, находящуюся в состоянии непрерывного изменения. Эффективная программа обучения иностранному языку студентов высших учебных заведений в Российской Федерации при меняющихся условиях не может быть достигнута методом формализации, требует совершенствования. Необходимо выявить и разработать современные подходы, стратегии оптимизации образовательной программы обучения иностранному языку студентов высших учебных заведений в Российской Федерации.

Понятие оптимизации в настоящее время в большей степени ассоциируется с формализацией, адаптацией учебных программ к ФГОС [1. С. 64–66; 4. С. 52; 5. С. 947; 6. С. 24–25; 7. С. 7–10; 8. С. 134; 9. С. 23], а также применением модульного обучения [10]. В контексте развития цифровых технологий принцип оптимизации ассоциируется с цифровой средой [11. С. 104]. Вместе с тем, возвращаясь к истокам понятия оптимизации [2. С. 7], идея оптимизации стратегии обучения требует комплексного совершенствования. Оптимизацию обучения иностранным языкам необходимо проводить, в первую очередь, на уровне стратегий практического обучения, с применением откорректированных подходов, соответствующих достижениям современной психологии и педагогики. В процессе разработки программы обучения иностранному языку необходимо следовать принципам совершенствования методологической части [12. С. 45], традиционные стратегии формирования академических курсов [13. С. 134] не являются продуктивными в случае обучения иностранному языку.

Методология исследования

Работа проводится на основании критического подхода в философии науки, т.е. предпринята попытка переосмыслить классические подходы в обучении иностранному языку. Помимо общенаучных практических методов наблюдения, анализа, обобщения и синтеза используется метод моделирования и проекта – с практической апробацией разработанной образовательной программы обучения иностранному языку студентов высших учебных заведений в Российской Федерации и последующей оценкой эффективности на основании опыта ее реализации.

В качестве гносеологического основания данной работы выбран критический подход, согласующийся самой постановкой вопроса оптимизации учебных программ и курсов, производный от возникшей проблемы недостаточно эффективной реализации проекта оптимизации, плюрализма подходов в интерпретации этого явления, обусловленного сложившимися естественным путем стереотипами и семантической спецификой данного понятия, с одной стороны, прагматическими установками реализации стратегии оптимизации в управлении, а также на основании применения дидактических приемов, методов и подходов в практике обучения – с другой.

Критический подход исследования активизирует авторскую позицию, значимость фигуры ученого для проведения научного исследования, настраивает на поиск альтернатив, в дополнение к методу проекта активизирует творческий потенциал.

Исследовательская работа проводится с применением общепринятого обзорно-аналитического метода, на основании которого такие ученые, как С.Н. Борычев [4], А.Х. Гусева [5], В.С. Ефремов [6] и другие, приходят к выводу по итогам собственной исследовательской деятельности. С классическим научным обзорно-аналитическим подходом связан метод наблюдения, который в данной работе проводится на нескольких этапах исследования. Обзорно-аналитический подход реализуется на этапе постановки проблемы – оценки современного положения развития системы образования в его взаимосвязи с происходящими трансформациями на уровне формулировки методологических подходов в обучении иностранному языку. С применением данного подхода установлены аспекты, обуславливающие проблемы, возникающие в системе обучения иностранному языку, создающие препятствия на пути оптимизации, также особенности реализации усовершенствованных учебных программ и курсов, нормы их реализации после апробации в практике преподавания. Также с помощью метода наблюдения проводится диагностика психологического состояния обучаемых в процессе апробации разработанных программ на основании предложенных принципов оптимизации. Оценка психологического состояния учащихся проводится с применением метода мониторинга. Применение статистических методов исследования с выражением их результатов в количественных показателях представляется излишним.

Поскольку данная работа направлена на поиск способов коррекции современных программ и курсов обучения иностранному языку, принципов их разработки, предложено решение проблемы оптимизации посредством метода проекта. Объект исследования теоретически представляет собой полностью открытую для трансформаций систему.

Основная методологическая направленность данной работы определяется описанным А.О. Карповым [14], Г.Н. Зайнашевой и С.Г. Мингазовой [15], В.А. Тереховой и Г.М. Грибинча [16] и другими учеными методом проекта, характеризующегося эвристическим потенциалом. Помимо рефлексивно-оценочного подхода традиционной позиции познающего субъекта, проектный подход в целом и метод проекта в частности способствуют созданию нового продукта, расширяют онтологию семантической реальности, упрощая работу ученого, принося больше возможностей, решений (в философском смысле). Метод проекта используется в качестве опытной, эмпирической, составляющей при разработке учебной программы (курса), т.е. расширяя онтологию реальности, а также в отношении основной идеи данной работы (предложить наиболее эффективные подходы к оптимизации дидактических принципов курсов обучения иностранному языку). Эвристичность данного подхода определяется потенциальной непредсказуемостью нового решения (либо нового продукта). Эвристичность данного подхода не исключает стремления установить объективные возможности наиболее эффективных принципов и стратегий обучения иностранному языку. Стремление к объективности определяет научную рациональность данной работы.

Метод проекта позволяет посмотреть на объект исследования с другого ракурса. Объектом в данном исследовании выступают учебные программы и курсы, а также дидактические подходы, которые в полной мере характеризуются постнеклассическим периодом развития науки как явление, находящееся в состоянии непрерывного развития.

Для онтологии науки в процессе выполнения данной работы большое значение имеет такой феномен, как референциализм – отношение между двумя объектами (в данном случае – между сознанием обучаемого и программой обучения иностранному языку, учебным материалом). Референциализм также отражает феномен обратной связи со стороны обучаемого.

В системе проектного подхода к исследованию меняется роль авторского потенциала ученого – увеличивается значимость субъективного фактора, раскрывается творческий потенциал автора. Познающий субъект (ученый) входит в онтологию научного исследования, занимая активную позицию, что соответствует основным положениям философии процесса, релятивистским тенденциям постнеклассической науки и гуманитарным дисциплинам в частности. Ученый конструирует реальность, реализует новый аспект понятия – автор проекта (разработчик) способен ввести, таким образом, ценностные категории (представления) – ценность знания, отрицание формальных показателей при выполнении исследовательской работы.

Активная позиция ученого обуславливает возможность вносить предложения безотносительно к оценочному выводу, а также выбору

производного аспекта философских и методологических оснований педагогики в области обучения иностранному языку, а именно приоритет развитию коммуникативных компетенций, значительное внимание, уделяемое обучению стилистике иностранного языка. В процессе реализации проекта, изложенного и рассматриваемого в данной статье, подобный гносеологический подход реализуется в окказионализме ситуаций.

Разработка учебных программ и курсов в плане оптимизации обусловливает возможность применения исследовательского подхода, основанного на принципе алгоритма. В данной работе предложенный проект совершенствования программ и курсов обучения иностранному языку основан на методе алгоритма. Верификационные исследования основываются на данном принципе. Метод алгоритма также реализуется в процессе перехода от предыдущего этапа решения проблемы к последующему. Алгоритм исключает контаминации между методами и подходами, используемыми в данном исследовании, каждый из которых реализуется на определенном этапе (обзорно-аналитический применяется на начальном этапе постановки проблемы, при изучении дидактических подходов современных программ и курсов обучения иностранному языку, критический подход предопределяет дальнейшее развитие данной работы, к методу проекта обращаются при создании объекта исследования, т.е. методологических подходов и принципов, учебного курса). Метод алгоритма предопределяется непосредственно ходом исследования. Последовательно рассматриваются принципы оптимизации стандартных программ обучения иностранному языку студентов вузов, анализируются собственные разработки методологических подходов и стратегии совершенствования обучения, методом мониторинга проводится исследование психологического состояния обучаемых в ходе реализации предложенных стратегий совершенствования учебных программ.

Исследование и результаты

Предусмотренные современными образовательными стандартами принципы формализации содержания учебных программ, адаптации, вызванной требованием сокращения учебной нагрузки, негативно влияют на совершенствование языковых компетенций у студентов высших учебных заведений в Российской Федерации.

В целях оптимизации программы обучения иностранному языку необходимо априорно изменить методологический подход и основания, разработав стратегию адаптации учащихся к естественной среде функционирования изучаемого иностранного языка в соответствии с положениями, установленными успешно реализуемыми программами соответствующей направленности [10, 17].

Основные принципы оптимизации стратегий обучения требуют успешной синхронизации коммуникативных навыков учащихся с аутентичной средой функционирования иностранного языка, больших усилий для совершенствования коммуникативных компетенций, исключения принципа алгоритма при планировании учебной программы [8. С. 136–145; 18] в целом, существенного ограничения аналитических аспектов, приоритета бихевиористских реакций на психологическом уровне. Необходимо заменить концептуально-тематический подход при обучении иностранному языку на абитуальный (соответствующий бихевиористскому подходу) – способствующему адаптации к инокультурной языковой среде, активизирующему функциональные аспекты языковых компетенций.

Опыт реализации учебных программ и курсов в вузе, предназначенных для начального этапа освоения иностранного языка, требует сохранения «ядра» образовательной программы, включающего системообразующее семантическое звено неконцептуального характера. Содержание подобного «ядра» рекомендуется свести к минимуму, в особенности для обучения студентов непрофильных специальностей. В целом необходимо отказаться от философии обучения, основанной на принципе поощрений за выполнение заданий.

Обучение иностранному языку, в конечном итоге, направлено на формирование в сознании обучаемых аутентичной модели языковой личности. Именно эта модель способствует элиминации языкового барьера в процессе общения представителей различных национальностей и культур. Оптимальным способом формирования модели аутентичной языковой личности является выполнение заданий в процессе подготовки докладов, монологов, соответствующих стилистическим нормам иностранного языка. Цикл заданий, выполняющий медиальную функцию при таком подходе, включает поиск функционально-стилистического эквивалента, поиск аналогий между текстами идентичного коммуникативного дискурса.

Реакционные и бихевиористские паттерны закладываются в ситуациях комплексного восприятия высказываний и функционально-коммуникативного дискурса, при выполнении заданий выражения собственного мнения.

Приоритет в формировании учебных заданий отдается стратегии формирования коммуникативных навыков, нарративных формаций (текстов, демонстрирующих интенсивную вариативность предикативных структур). После освоения предикативных и нарративных структур вводятся упражнения, способствующие усвоению лексического минимума, что впоследствии дополняется работой с различными коммуникативными ситуациями. В качестве вариативной части можно предлагать творческие задания, работать над практикой перевода. Метафизическая

классификация и формализация как дидактический подход непосредственно в практике обучения исключаются из фонда заданий в принципе. Основание заданий, способствующих развитию аудитивных способностей, составляют два подхода. Системообразующая стратегия первого представлена принципом интенсификации и концентрации информации – сознание обучаемого вводится в ситуацию с наиболее концентрированной информативностью. Второй принцип основывается на диалектическом подходе и вводит учащегося в систему референтных связей, реализуемых в диалогах, интервью и т.п. Оптимизация на уровне урока иностранного языка осуществляется при условии продуманного сценария освоения курса. Дидактический прогресс в процессе освоения курса достигается за счет интенсификации информации, дополненной конститутивным влиянием опыта.

Дидактический прием моделирования различных коммуникативных ситуаций требует больших затрат времени. В целях оптимизации учебной стратегии при обучении иностранному языку предлагается акцентировать внимание на стилистических особенностях и прагматике высказываний.

В ситуации адресного совершенствования компетенций учащихся проводится интенсификация прагматико-ориентированных заданий, основанных на методе адресной коррекции, направленных на совершенствование компетенций отдельной направленности – чтения, аудирования, освоения иноязычной лексики, коммуникативных навыков. Важным аспектом методологии таких заданий является интегративный компонент, представленный, главным образом, смысловым отрывком в формации тезисов с последующей контаминацией тезисных фрагментов в зависимости от актуальности. Адресная коррекция коммуникативных компетенций проводится на основании диалектического подхода посредством репродукции диалогов, дополнительным формированием тезауруса стилистических оборотов. Развитие компетенций чтения на иностранном языке осуществляется с помощью приема «Smart listener» (на основании когнитивной отработки синтагм и сокращенных прагматических высказываний).

Коррекция побочной модели языковой личности требует изучения стилистических нюансов иностранного языка. В дополнение к составленному и усвоенному тезаурусу стилистических особенностей предлагается ввести упражнения для отработки интонационных синтагм. Оптимизации процесса обучения иностранному языку студентов вузов в Российской Федерации способствует восприятие и воспроизведение поэтических произведений. В некоторых случаях коррекция побочной модели языковой личности требует разработки комплексной программы. В таком случае обучающий курс дополняется двумя стратегическими пунктами, направленными на выработку коммуникативных компетенций посредством имитации диалогов, с одной стороны, и программой чтения

иноязычной литературы – с другой. Обучение, основанное на чтении иноязычной литературы, требует создания ментальной карты лексических единиц иностранного языка, способной закрепить в сознании важные стилистические аспекты. Практика обучения показывает, что пополнения вокабуляра при таком подходе не является достаточным.

В условиях конкурирующих когнитивных программ (т.е. концептуально-когнитивного фонового знания, формирующегося под влиянием семантического поля других учебных курсов, альтернативных научных парадигм, либо производных от житейского опыта) последовательность обучения формируется на основании базовых синтаксических и семантических клише, на основании заданий выполнения совместного проекта.

В ситуации интенсификации когнитивных процессов учащихся различных специальностей поиск баланса между когнитивными и компетентностными аспектами освоения иностранного языка осуществляется на основании преобладающих когнитивных аспектов усвоения повествовательных конструкций. Развитие коммуникативных навыков происходит в ситуации проектных заданий и дискуссий, а также с использованием систематического подхода обучения, при котором большое внимание уделяется всесторонней функции предиката.

Для оптимизации (сокращения) курса грамматики рекомендуется обучать в первую очередь глаголам и отглагольным формам, синтаксическим оборотам иностранного языка, затем – нарративным особенностям. Обучаемые должны быть готовы эффективно демонстрировать языковые компетенции на любом этапе корреляции с аутентичной языковой средой.

Стратегия обучения грамматике иностранного (английского) языка требует адаптации практики обучения коммуникативным компетенциям. Формализация дидактической стороны ограничивается применением преимущественно индуктивного метода обучения грамматическим правилам (основанного на выводе грамматического правила на основании конкретного примера функционирования и языковых конструкций, т.е. устных и письменных текстов, либо высказываний. – *Прим. авт.*), последующего акцентирования внимания на реализации конкретного грамматического правила в различных случаях употребления. Ускоренное обучение курсу грамматики иностранного языка требует разграничения двух тематических планов. С одной стороны, учащиеся осваивают стандартные, наиболее часто употребляемые грамматические паттерны (модели), с другой стороны, преподаватель акцентирует внимание на аутентичной специфике грамматических правил, лишенных очевидной логики, в исключительных случаях.

При обучении субъектов с разным уровнем владения иностранным языком в одной группе необходимо установить две базовые стратегии

обучения: с одной стороны, активно использовать принцип интенсификации информационного семантического поля, с другой – активизации совместной работы учащихся, в частности на основании решения совместных задач, при совместной разработке и обсуждении проектов. Прогресс освоения иностранного языка происходит во время усвоения модели коллективного сознания, формирующегося в ситуации повторяющихся референциальных операций в процессе общения.

Обучение особенностям нарратива иностранного языка следует установить в форме отдельного курса или модуля, нацеленного на интенсивную отработку семантических и коммуникативных синтагм, изучение стилистики различных функционально-коммуникативных дискурсов.

Обучение иностранному языку студентов непрофильных специальностей, как правило, проводится на основании специально разработанной программы, задача которой заключается в том, чтобы по возможности сохранить уровень профильного цикла [19. С. 150]. Стандартные подходы оптимизации целых программ обучения [6. С. 29] не приводят к требуемому результату в ситуации обучения иностранному языку. Определяющая роль в такой программе отводится функциональной специфике семантического поля профессионально ориентированного иностранного языка, что допускается на начальном этапе обучения.

В системе распространенного в настоящее время антропоцентрического подхода обучения иностранному языку (на базе которого внедряется принцип субъектоцентризма и индивидуальных образовательных траекторий, приоритет практики речевого общения) формирование языковой личности происходит на основании синхронизации структур лингвосемантической концептуальной схемы и стилистических норм изучаемого языка. Основная проблема формирования языковой личности в условиях приведенной стратегии обучения заключается в возможном преобладании прагматических интенций, нарушающих органичный процесс формирования когнитивно-стилистической структуры иностранного языка у студентов.

В случае постановки приоритета индивидуальных образовательных траекторий формирование языковой личности проводится на основании увеличения объемов чтения аутентичных текстов различных жанров и функциональных стилей, подготовки докладов и выступлений, при выполнении индивидуальной проектной работы.

При обучении иностранному языку на основании интенсивной коммуникативной подготовки формирование языковой личности осложняется актуализацией прагматических аспектов, приводящих к закреплению структур абитуальной модели речевой личности, которую следует отличать от языковой по причине отсутствия непосредственной связи с метафизическими лингвокогнитивными структурами. В таком

случае рекомендуется также составлять глоссарий стилистических оборотов, позволяющих учащемуся «чувствовать» стилистику иностранного языка, либо включать в коммуникативную ситуацию с активным использованием аудиовизуальных материалов.

Изучение новой лексики дополняется письменной фиксацией речевых произведений, их аудиозаписью с последующей коррекцией стилистических норм. Далее выделяется тематическое поле для практики речевого общения. В практике речевого общения необходимо особое внимание акцентировать на стилистических нормах и референциальных аспектах прагматики высказываний. Подобная стратегия синхронизации концептуальной схемы, предпринятой для формирования аутентичной языковой личности, занимает продолжительное время, что предопределено моделью организации учебного курса.

Оптимизация усилий, направленных на формирование языковой личности в условиях реализации модели концептуально-тематического плана обучения иностранному языку, в настоящее время возможна в условиях ограничения концептуально-тематического плана в соответствии с профильной подготовкой учащихся. Референциальная область ситуативного дискурса при этом не должна выходить за пределы профессиональных компетенций. Определяющими функциональными стилями являются публицистический, деловой и научный (научно-популярный), дополняющий тексты профессионально ориентированного иностранного языка. При этом необходимо установить системообразующие аспекты. Основным принципом оптимизации стратегии обучения иностранному языку студентов непрофильных специальностей является принцип интенсификации референциальных коммуникативных связей посредством актуального функционирования предиката. Обучение стилям иностранного языка также проводится на основании такого подхода, дополненного представлением о стилистической специфике предикативной лексики.

Применение информационных технологий для стратегии оптимизации требует ограничений, соблюдения принципа умеренности [17. С. 29–41]. Большая часть цифровых приложений в настоящее время нацелена на оптимизацию формального процесса обучения [20. С. 317–319; 21. С. 29–33; 22. С. 193; 23–26]. В стандартных ситуациях обучения иностранному языку технологизация информационного пространства значительно замедляет процесс работы с информацией, в том числе по причине разветвленной формализованной концептуальной схемы, что становится очевидно на примере уже представленных разработок [18, 25, 27]. Допускается использование информационных технологий только для репродукции информации либо в целях оперативного перехода к требуемой информационной странице. Информационно-телекоммуникационная система в данном случае выполняет функцию посредника.

Приоритет обучения коммуникативным компетенциям требует реализации навыков снятия психологического барьера не только в процессе обучения [28. С. 374; 29. С. 77], но и непосредственно при соприкосновении с аутентичной языковой средой. В таком случае психологической адаптации образовательных программ при обучении иностранному языку студентов в российских вузах способствуют упражнения, направленные на автоматизацию синтагматических моделей и нарратива.

Оптимизация стратегий обучения иностранному языку связана с определенными рисками, в первую очередь с развитием когнитивного диссонанса в сознании обучаемого на основании несогласованности модели языковой личности родного и иностранного языков (тем более при изучении нескольких иностранных языков), в ситуации несистематического обучения. Лучшим способом преодолеть этот фактор риска является фиксация на иностранном языке событий в личной тетради в стиле дневника.

Помимо этого оптимизация учебной стратегии не исключает рецессивных процессов. Профилактика рецессивных процессов успешно осуществляется посредством окказионального применения стратегии (приема) казуальной интенсификации информации, приема «мозгового штурма».

Возможная деструктивная интенсификация ритма обучения компенсируется заданиями чтения иноязычной литературы и конструктивным обсуждением предложенных тем в процессе интересубъектной коммуникации.

Заключение

Предложенные в данной статье стратегии оптимизации учебных программ и курсов иностранного языка для студентов вузов оправдали себя как прогрессивная тенденция принципов современного обучения в Российской Федерации, претендуют на универсальность в практике обучения иностранному языку. Благодаря предложенной авторами стратегии по изменению методологических подходов программ обучения иностранному языку для студентов российских вузов установлено истинное значение термина «оптимизация», соответствующее понятиям «улучшение», «совершенствование».

Кроме того, установлены оптимальные условия оптимизации программ обучения иностранному языку в российских вузах, основанные на стратегии выбора развития коммуникативных компетенций в качестве приоритета, создания адекватной системной связи между различными модулями курса (коммуникативным, лексическим, грамматическим).

Оптимизация учебных программ иностранного языка в российских вузах в настоящее время происходит в экстремальных условиях,

требуется прагматический подход. Наиболее эффективный принцип совершенствования стратегий обучения иностранному языку основывается на коммуникативном подходе, приеме казуальной интенсификации информации, включает комплекс дополнительных аспектов (возможность использования информационных технологий для экономии времени, поддерживать коммуникативную среду с помощью социальных сетей). Перспективы оптимизации процесса обучения иностранному языку требуют согласования с направлением развития актуального для обучающихся функционального дискурса либо стратегии обучения с учетом профориентации. Стратегия оптимизации учебных программ иностранного языка в вузах не исчерпывается приоритетом коммуникативного и прагматического подходов. Возможно применение элементов индивидуальной стратегии обучения (самостоятельная работа при выполнении заданий, аудировании и т.п.).

Предложенная стратегия оптимизации апробирована в практике преподавания иностранного языка (английского) студентам гуманитарных и медицинских специальностей. По итогам апробации предложенных принципов оптимизации следует заметить, что у обучаемых активно развиваются коммуникативные компетенции, что соответствует конечной цели преподавания иностранного языка. При этом освоение грамматических правил происходит эффективно в ситуации интеграции грамматического и коммуникативного модулей обучения иностранному языку. Попытка разработать и внедрить в практику преподавания программы с более упрощенными принципами, соответствующими идее оптимизации, не способна поддерживать системную связь между модулями курса, что в целом приводит к ухудшению качества разработанной программы обучения иностранному языку.

Список источников

1. *Асабин В.В., Гаранин М.А., Гнатюк М.А.* Оптимизация учебных планов образовательных программ вузов // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2019. Т. 8, № 3 (28). С. 64–68.
2. *Логвинов И.И.* Оптимизация структур учебных программ предметов естественнонаучного цикла : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М. : [б. и.], 1992. 37 с.
3. *Советская* система образования: принципы, преимущества, роль в будущем. URL: <https://solncesvet.ru/blog/baza-znaniy/sovetskaya-sistema-obrazovaniya/> (дата обращения: 04.02.2023).
4. *Борычев С.Н.* Международным и профессиональным стандартам – соответствует // Аккредитация в образовании. 2020. № 8 (124). С. 51–53.
5. *Гусева А.Х.* Технологии образовательной коммуникации: об итогах реализации дополнительных профессиональных программ // Научный аспект. 2022. Т. 8, № 6. С. 946–952.
6. *Ефремов В.С.* Оптимизация форм организации учебного процесса в рамках совместных программ высшего образования // Вестник университета. 2010. № 24. С. 23–31.

7. **Обиденко В.И., Ащеулов В.А.** Некоторые аспекты организации учебного процесса и формирования основных профессиональных образовательных программ направлений подготовки в рамках ФГОС ВО // Актуальные вопросы образования. 2016. № 1. С. 6–11.
8. **Царева Е.Н., Рыжкова М.Н.** Система оптимизации учебного процесса // Алгоритмы, методы и системы обработки данных. 2014. № 4 (29). С. 134–149.
9. **Чибанов К.А., Бурляева В.А., Надеева Т.А.** Практико-ориентированная концепция оптимизации профессиональной подготовки будущего педагога профессионального обучения // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 22–23.
10. **Шуляков Л.В., Жаренков П.В.** Применение модульного обучения как инновационной образовательной технологии // Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств : материалы III междунар. науч.-практ. конф. Ижевск : Удмуртский ун-т, 2016. С. 130–134.
11. **Юкович Л.Ф., Ермакова Д.В.** Повышение информационной культуры преподавателей – доминирующий элемент в системе требований, обязательных при реализации основных образовательных программ высшего образования // Новые технологии в науке, образовании, производстве. По материалам международной научно-практической конференции / отв. ред. М.Н. Горохова. Рязань : РИБиУ, 2015. С. 104–110.
12. **Усеинов А.Р.** Еще раз о способе оптимизации учебных программ // Компетентность. 2008. № 3 (54). С. 45–47.
13. **Курченко В.Е.** Характерные особенности и преимущества технологии модульного обучения // Педагогический вестник. 2022. № 23. С. 33–35.
14. **Карпов А.О.** Метод научных исследований vs метод проектов. URL: <https://sevcbs.ru/main/wp-content/uploads/2015/12/712.pdf> (дата обращения: 23.01.2023).
15. **Зайнашева Г.Н., Мингазова С.Г.** Метод проектов в научно-исследовательской работе // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. 2015. Т. 221, № 1. С. 77–79.
16. **Терехова В.А., Грибинча Г.М.** Интеграция ИКТ и метода проектов в научно-исследовательской работе студентов // Интеллектуальные информационные системы : тр. Междунар. науч.-практ. конф. (11–12 декабря 2018 г.) / под ред. Я.Е. Львович. Воронеж : Изд-во Воронежского гос. технол. ун-та, 2018. Ч. 2. С. 52–55.
17. **Хайрулдинов М.А.** Открытое образование в современном информационном обществе // Педагогика. 2021. Т. 85, № 9. С. 28–40.
18. **Смирнова Е.Е.** Задача оптимизации методики обучения на примере специализированного учебного курса. Тула, 2007. 13 с. Деп. в ВИНТИ 15.01.2007. № 34-В2007.
19. **Овчинников Ю.Д.** Оптимизация учебной программы профильного цикла // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2 (18). С. 148–153.
20. **Алиева М.К., Баширова М.М.** Использование программы Plickers для оптимизации учебного процесса // Вопросы устойчивого развития общества. 2021. № 3. С. 317–320.
21. **Амиров Д.Ф., Латипова Р.Р.** Оптимизация контента программы учебного курса в режиме on-line на базе платформы wiziq с использованием автоматического куратора в скользящем режиме в e-learning // Теория и практика современного профессионального образования. 2015. № 1. С. 28–35.
22. **Краюшкин А.И., Фомина Т.К., Александрова Л.И., Труфанова Н.И.** Обучающе-контролирующие компьютерные программы как средство оптимизации учебного процесса с зарубежными студентами // Медико-биологические, культурологические и педагогические аспекты адаптации зарубежных студентов / под ред. Н.Н. Володина, В.И. Петрова, А.А. Спасова [и др.]. Волгоград : Перемена, 1997. С. 193–194.
23. **А. с. 2022683326.** Программный модуль анализа и оптимизации информационных структур с использованием идентификационно-структурного подхода / А.Ю. Киндаев, Т.В. Жашкова. № 2022682586 ; заявлено 25.11.2022 ; опублик. 05.12.2022.

24. **А. с. 2022617833.** Программное средство расчета педагогической нагрузки вуза на основе анализа и оптимизации учебных планов / К.Н. Киселев, М.В. Митрофанов, В.Ф. Самохин, А.С. Пермяков. № 2022616831 ; заявлено 15.04.2022 ; опублик. 26.04.2022.
25. **А. с. RU 2015661106.** Оптимизация учебного плана / В.И. Куватов, С.В. Лукашев, Д.В. Яковлев. № 2015615254 ; заявлено 17.06.2015; опублик. 16.10.2015.
26. **А. с. 2021617719.** Инструментальное средство автоматизации процедуры оптимизации учебных программ / Е.В. Максимова, В.А. Рассказов, К.В. Граневский, И.А. Саутин. № 2021616847 ; заявлено 04.05.2021. ; опублик. 19.05.2021.
27. **А. с. 2021663224.** Программа выставления оценок «Magaz v1» / М.А. Куцакин, А.Е. Симанов, Д.А. Курочкин, А.Ю. Фёдоров. № 2021662417 ; заявлено 05.08.2021 ; опублик. 13.08.2021.
28. **Кузнецова А.С.** Методы психологической саморегуляции функционального состояния как часть психологического сопровождения учебной деятельности студентов и слушателей образовательных программ // Системы компьютерной математики и их приложения. 2021. № 22. С. 373–378.
29. **Смирнова Е.Е.** Инновационные методы организационной работы студентов // Налоги и налогообложение. 2008. № 11. С. 77–78.

References

1. Asabin V.V., Garanin M.A., Gnatyuk M.A. (2019) Optimizatsiya uchebnykh planov obrazovatel'nykh programm vuzov [Curricula of universities educational programs optimization] // Azimut nauchnykh issledovaniy: ekonomika i upravlenie. Tol'yatti: Editorial Andrej. Vol. 8, 3 (28). pp. 64–68.
2. Logvinov I.I. (1992) Optimizatsiya struktur uchebnykh programm predmetov estestvennonauchnogo cikla [The natural science subjects curricula optimization]. Pedagogics cand dis. M.
3. Sovetskaya sistema obrazovaniya: printsipy, preimushchestva, rol' v budushchem [The Soviet education system: principles, advantages, role in the future]. URL: <https://solncesvet.ru/blog/baza-znaniy/sovetskaya-sistema-obrazovaniya/>
4. Borychev S.N. (2020) Mezhdunarodnym i professional'nyim standartam – sootvetstvuet [Complies with international and professional standards]. Akkreditatsiya v obrazovanii. 8 (124). pp. 51–53.
5. Guseva A.H. (2022) Tekhnologii obrazovatel'noj kommunikatsii: ob itogakh realizatsii dopolnitel'nykh professional'nykh programm [Educational communication technologies: on the results of the implementation of additional professional programs] // Nauchnyy aspekt. Vol. 8-6. pp. 946–952.
6. Efremov V.S. (2010) Optimizatsiya form organizatsii uchebnogo processa v ramkakh sovместnykh programm vysshego obrazovaniya [Optimization of the forms of organization of the educational process within the framework of joint higher education programs] // Vestnik universiteta. 24. pp. 23–31.
7. Obidenko V.I., Ashcheulov V.A. (2016) Nekotorye aspekty organizatsii uchebnogo processa i formirovaniya osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm napravlenniy podgotovki v ramkakh FGOS VO [Some aspects of the educational process planning and the formation of the main professional educational programs according to the Federal State Educational Standard] // Aktual'nye voprosy obrazovaniya. 1. pp. 6–11.
8. Careva E.N., Ryzhkova M.N. (2014) Sistema optimizatsii uchebnogo processa [Educational process optimization system] // Algoritmy, metody i sistemy obrabotki dannykh. 4 (29). pp. 134–149.
9. Chebanov K.A., Burlyaeva V.A., Nadeeva T.A. (2019) Praktiko-orientirovannaya kontseptsiya optimizatsii professional'noj podgotovki budushchego pedagoga professional'nogo obucheniya [Practice-oriented concept of optimization the future teacher of professional education training programs] // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 6 (79). pp. 22–23.

10. Shulyakov L.V., Zharenkov P.V. (2016) Primenenie modul'nogo obucheniya kak innovacionnoj obrazovatel'noj tekhnologii [Application of modular learning as an innovative educational technology]. In: *Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo: integraciya obrazovatel'nyh prostranstv. Materialy III mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Izhevsk : Udmurtskij universitet editorial. pp. 130–134.
11. Yukovich L.F., Ermakova D.V. (2015) Povyshenie informacionnoj kul'tury prepodavatelej – dominiruyushchij element v sisteme trebovanij, obyazatel'nykh pri realizatsii osnovnykh obrazovatel'nykh programm vysshego obrazovaniya [Improving the information culture of teachers is the dominant element in the system of requirements for basic educational programs of higher education]. In: *Novye tekhnologii v nauke, obrazovanii, proizvodstve. Po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ryazan': RIBiU editorial. pp. 104–110.
12. Useinov A.P. (2008) Eshche raz o sposobe optimizatsii uchebnykh programm [Once again about the way to optimize curricula] // *Kompetentnost'*. 3 (54). pp. 45–47.
13. Kurchenko V.E. (2022) Kharakternye osobennosti i preimushchestva tekhnologii modul'nogo obucheniya [The features and advantages of modular learning technology] // *Pedagogicheskij vestnik*. 23. pp. 33–35.
14. Karpov A.O. (2015) Metod nauchnykh issledovanij vs metod proektov [Research method vs project method]. URL: <https://sevcbs.ru/main/wp-content/uploads/2015/12/712.pdf>
15. Zajnasheva G.N., Mingazova S.G. (2015) Metod proektov v nauchno-issledovatel'skoj rabote [The method of projects in research work] // *Uchenye zapiski Kazanskoy gosudarstvennoj akademii veterinarnoj meditsiny im. N.E. Bauman*. Vol. 221-1. pp. 77–79.
16. Terekhova V.A., Gribincha G.M. (2018) Integratsiya IKT i metoda proektov v nauchno-issledovatel'skoj rabote studentov [Integration of ICT and project method in students' research work]. In: *Intellektual'nye informacionnye sistemy. Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii (11-12 dekabrya 2018 g.)*. Voronezh: VGTU editorial. Vol. 2. pp. 52–55.
17. Hairuddinov M.A. (2021) Otkrytoe obrazovanie v sovremennom informatsionnom obshchestve [Open education in the modern information society] // *Pedagogika*. Vol. 85-9. pp. 28–40.
18. Smirnova E.E. (2007) Zadacha optimizatsii metodiki obucheniya na primere spetsializirovannogo uchebnogo kursa [The task of optimizing the teaching methodology on the example of a specialized training course]. Tula. 13 p. Dep. in VINITI 15.01.2007, 34-B2007.
19. Ovchinnikov Yu.D. (2015) Optimizatsiya uchebnoj programmy profil'nogo tsikla [The curriculum of the profile cycle optimization] // *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2 (18). pp. 148–153.
20. Alieva M.K., Bashirova M.M. (2021) Ispol'zovanie programmy plickers dlya optimizatsii uchebnogo processa [Using the Plickers program to optimize the learning process] // *Voprosy ustojchivogo razvitiya obshchestva*. 3. pp. 317–320.
21. Amirov D.F., Latipova R.R. (2015) Optimizatsiya kontenta programmy uchebnogo kursa v rezhime on-line na baze platformy wiziq s ispol'zovaniem avtomaticheskogo kuratora v skol'zyashchem rezhime v e-learning [Optimization of the content of the training course program in on-line mode based on the Wiziq platform using an automatic curator in sliding mode in E-learning] // *Teoriya i praktika sovremennogo professional'nogo obrazovaniya*. 1. pp. 28–35.
22. Krayushkin A.I., Fomina T.K., Aleksandrova L.I., Trufanova N.I. (1997) Obuchayushche-kontroliruyushchie komp'yuternye programmy kak sredstvo optimizatsii uchebnogo processa s zarubezhnymi studentami [Educational-controlling computer programs as a means of optimizing the educational process with foreign students]. In: *Mediko-biologicheskie, kul'turologicheskie i pedagogicheskie aspekty adaptatsii zarubezhnykh studentov*. Volgograd : editorial Peremena. pp. 193–194.
23. A. c. 2022683326. Programmnyj modul' analiza i optimizatsii informatsionnykh struktur s ispol'zovaniem identifikatsionno-strukturalnogo podkhoda [Software module for analysis

- and optimization of information structures using an identification-structural approach] / A.Yu. Kindaev, T.V. Zhashkova. 2022682586; submitted 25.11.2022; ed. 05.12.2022.
24. А. с. 2022617833. Programmnoe sredstvo rascheta pedagogicheskoy nagruzki vuza na osnove analiza i optimizatsii uchebnykh planov [A software tool for calculating the pedagogical load of a university based on the curricula analysis and optimization] / K.N. Kiselev, M.V. Mitrofanov, V.F. Samohin, A.S. Permyakov. 2022616831; submitted 15.04.2022; ed. 26.04.2022.
25. А. с. RU 2015661106. Optimizatsiya uchebnogo plana [Optimizing the curriculum] / V.I. Kuvatov, S.V. Lukashev, D.V. Yakovlev. 2015615254 ; submitted 17.06.2015; ed. 16.10.2015.
26. А. с. 2021617719. Instrumental'noe sredstvo avtomatizatsii procedury optimizatsii uchebnykh programm [Educational programs automatization procedure tools] / E.V. Maksimova, V.A. Rasskazov, K.V. Granevskij, I.A. Sautin. 2021616847; submitted 04.05.2021; ed. 19.05.2021.
27. А. с. 2021663224. Programma vystavleniya otsenok "Magaz v1" [Grading program Magaz v1] / M.A. Kutsakin, A.E. Simanov, D.A. Kurochkin, A.Yu. Fyodorov. 2021662417; submitted 05.08.2021; ed. 13.08.2021.
28. Kuznetsova A.S. (2021) Metody psihologicheskoy samoregulyatsii funktsional'nogo sostoyaniya kak chast' psihologicheskogo soprovozhdeniya uchebnoj deyatel'nosti studentov i slushatelej obrazovatel'nykh programm [Methods of psychological self-regulation as part of psychological support of students educational activities] // Sistemy komp'yuternoj matematiki i ikh prilozheniya. Smolensk : Izd-vo Smolensk. gos. un-ta. 22. pp. 373–378.
29. Smirnova E. E. (2008) Innovatsionnye metody organizatsionnoj raboty studentov [Innovative methods of the students organizational work] // Nalogi i nalogooblozhenie. 11. pp. 77–78.

Информация об авторах:

Коваленко Н.С. – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Сибирский государственный медицинский университет (Томск, Россия). E-mail: contraste@rambler.ru

Меньшикова А.А. – кандидат философских наук, ассистент кафедры иностранных языков, Сибирский государственный медицинский университет (Томск, Россия). E-mail: menanna1366@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kovalenko N.S., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Siberian State Medical University (Tomsk, Russia). E-mail: contraste@rambler.ru

Menshikova A.A., Ph.D. (Philosophy), Assistant, Department of Foreign Languages, Siberian State Medical University (Tomsk, Russia). E-mail: menanna1366@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.12.2023; принята к публикации 28.05.2024

Received 27.12.2023; accepted for publication 28.05.2024

Научная статья

УДК 81-2

doi: 10.17223/19996195/66/12

Обучение профессиональной подготовке устного переводчика-китаиста с использованием игрового моделирования

Анастасия Вадимовна Крайдер¹

¹ *Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия, kraider-nastya@mail.ru*

Аннотация. Рассматривается актуальная тема – подготовка устных переводчиков-китаистов. Теоретические и практические исследования поиска эффективных методов обучения переводчиков концентрируются преимущественно на трех вопросах: разработка концептуальных принципов обучения в условиях лингвистического образования, позволяющих достичь высокого уровня вовлеченности обучаемых в процесс получения знаний и навыков; систематизация оценки уровня эффективности организационно-технической и содержательной структуры обучения; а также условия реализации образовательных программ, отвечающих целевым компонентам Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Следовательно, понимание важности создания условий по обеспечению активного участия, поддержания мотивации обучающихся делает игровое моделирование профессиональной деятельности в процессе подготовки устных переводчиков важной и перспективной темой для исследования.

Большинство работ в области дидактики переводоведения имеют точечный характер, т.е. ограничиваются рассмотрением вопросов частичного использования игровых практик в процессе обучения иностранному языку и переводу, и связаны преимущественно с разработками отдельных видов игр (ролевых, деловых, имитационных) в рамках определенного модуля или темы программы дисциплины. В такой ситуации положительные эффекты применения игрового моделирования могут носить временный и локальный характер, а оценка его эффективности демонстрирует низкий потенциал в решении задач по развитию профессиональной компетенции устного переводчика. В связи с этим обосновывается необходимость исследования потенциала игрового моделирования, «вшитого» в образовательную программу курса и нацеленного на развитие профессиональных компетенций устного переводчика.

Автор акцентирует внимание на том, что большое значение при разработке игровой модели отводится комплексному методологическому подходу, базирующемуся на системном, синергетическом, контекстно-компетентностном, коммуникативно-когнитивном подходах. Системный подход в дидактике переводческой деятельности определяется философским основанием, позволяющим обосновать цель, принципы, содержание, технологию и форму обучения. Синергетический подход, базирующийся на системном, дает возможность установить междисциплинарную связь и раскрыть всю целостную систему подготовки устного переводчика, теоретически обосновать включение игрового моделирования в

канву обучения. Выявляя нелинейный характер процесса образования, синергетика способна дать ценные рекомендации по управлению процессом обучения устных переводчиков; выявить общие требования, условия и закономерности процесса обучения. Контекстно-компетентностный подход предписывает применение в образовательном процессе интерактивных методов обучения и направлен на практический профессиональный опыт будущих переводчиков. Коммуникативно-когнитивный подход важен в понимании перевода как речемыслительной деятельности, предполагающей активное вовлечение обучающихся в речемыслительный процесс. Опора на указанный комплекс подходов обеспечивает создание синергетического эффекта для развития личности, способной к осуществлению профессиональной деятельности, и моделирования профессионального контекста в учебной деятельности.

Опираясь на указанные подходы, раскрыто понятие «сквозная образовательная игра», описаны ее принципы и этапы реализации в рамках дисциплины основной профессиональной образовательной программы устных переводчиков-китаистов. Уточнено содержание профессиональной компетенции устного переводчика, которое представлено в виде сложной системы, включающей как общие переводческие компетенции, необходимые для выполнения переводческой деятельности, так и специфические, выходящие на первый план при устном переводе, а именно технологическая, этикетная, тематическая, эмотивная, стратегическая и рефлексивная.

Анализ существующей теоретической и научной литературы позволил сделать вывод, что игровое моделирование в образовательном контексте – это интеграция элементов игры и игровых технологий в процесс обучения, которое дает возможность организовать самооценивание и групповое оценивание, развить критическое мышление, раскрыть творческие способности.

Темой для последующих исследований может стать разработка модели обучения устному переводу с помощью игрового моделирования профессиональной переводческой деятельности.

Ключевые слова: игра, технология, игровое моделирование, целевая образовательная игра, устный перевод, обучение переводу

Для цитирования: Крайдер А.В. Обучение профессиональной подготовке устного переводчика-китаиста с использованием игрового моделирования // Язык и культура. 2024. № 66. С. 217–238. doi: 10.17223/19996195/66/12

Original article

doi: 10.17223/19996195/66/12

Game-based modeling in professional training of interpreter of Chinese language

Anastasia V. Kraider¹

¹ *National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation,
kraider-nastya@mail.ru*

Abstract. This article is dedicated to the relevant topic of training interpreters specializing in Chinese. Theoretical and practical research on finding effective methods for training interpreters primarily focuses on three aspects: developing conceptual principles of education in the context of linguistic education that allow achieving a high

level of student engagement in the process of acquiring knowledge and skills; systematizing the evaluation of the effectiveness level of the organizational-technical and substantive structure of education; as well as the conditions for implementing educational programs that meet the target components of the Federal State Educational Standard of Higher Education. Understanding the importance of creating conditions to ensure active participation and maintaining motivation of learners makes game modeling of professional activity in the training process of oral interpreters an important and promising research topic.

Most works in the field of translation didactics have a fragmented nature, limited to considering issues of partial use of gaming practices in the process of learning a foreign language and translation, primarily related to the development of specific types of games (role-playing, business, simulation) within a specific module or topic of the discipline program. In such a situation, the positive effects of applying game modeling may be temporary and local, and the assessment of its effectiveness demonstrates low potential in solving tasks related to developing the professional competence of oral interpreters. Therefore, the article justifies the need to study the potential of game modeling integrated into the educational program of the course.

The author emphasizes the importance of a comprehensive methodological approach in developing a gaming model, based on systemic, synergistic, context-competence, and communicative-cognitive approaches. The systemic approach in the didactics of translation activity is defined by a philosophical foundation that allows for the justification of the goal, principles, content, technology, and form of teaching. The synergistic approach, based on the systemic one, enables the establishment of interdisciplinary connections and the disclosure of the entire integrated system of preparing an oral translator, theoretically justifying the inclusion of game modeling in the teaching framework. By revealing the nonlinear nature of the educational process, synergetics is capable of providing valuable recommendations for managing the training process of oral translators; identifying common requirements, conditions, and patterns of the learning process. The context-competence approach advocates for the use of interactive teaching methods in the educational process and aims at practical professional experience for future translators. The communicative-cognitive approach is important in understanding translation as speech-thought activity, involving active engagement of learners in the speech-thought process. Drawing on these approaches ensures the creation of a synergistic effect for personal development, enabling professional activities, and modeling professional context in educational activities.

Building on these approaches, the author explores the concept of a cross-cutting educational game in the study, describing its principles and stages of implementation within the discipline of basic professional educational programs for oral translators specializing in Chinese. The article also clarifies the content of professional competence for oral translators, presented as a complex system that includes both general translation competencies necessary for translation activities and specific competencies that are prominent in oral translation, such as technological, etiquetall, thematic, emotive, strategic, and reflexive competencies.

Through an analysis of existing theoretical and scientific literature, the author concludes that gaming modeling in an educational context is the integration of game elements and gaming technologies into the learning process, allowing for self-assessment and group assessment, fostering critical thinking, and unleashing creative abilities.

A topic for further research could be the development of a model for teaching oral translation using gaming modeling of professional translation activities.

Keywords: game, technology, playful modeling, target educational game, oral interpretation, translation training

For citation: Kraider A. V. Game-based modeling in professional training of interpreter of Chinese language. *Language and Culture*, 2024, 66, pp. 217-238. doi: 10.17223/19996195/66/12

Введение

Отвечая на стратегические вызовы, направленные на углубление технологической и промышленной интеграции в ключевых отраслях, обеспечивающих конкурентноспособность и суверенитет России в рамках международных объединений (ЕАЭС, ШОС, БРИКС, АСЕАН и др.), требуется научная и образовательная консолидация в разработке и оптимизации новых методов и технологий обучения, сфокусированных на подготовке компетентных специалистов, способных эффективно решать практические задачи.

В этом фокусе новая волна политических и социально-культурных процессов между Россией и Китаем выдвигает новые требования к устным переводчикам. В результате дидактика перевода сопровождается созданием новых теорий, переосмыслением устоявшихся подходов и становится дискуссионной площадкой для российских и китайских ученых (В.В. Алексеева, Т.Л. Гурулева, Н.А. Демина, О.Н. Калинин, И.В. Кочергин, А.Е. Маланханова, О.А. Малых, О.А. Масловец, М.А. Смолова, Е.В. Тихонова, Ло Сяоя, Е.И. Медяник, Т.М. Трегубова, Н.Ю. Филимонова, Фэн Шисюань и др.).

Разделяя мнения К.Э. Безукладникова, С.К. Гураль, Т.Е. Исаевой, Н. А. Кобзевой, А.С. Лазаревой, Е.Р. Поршневой, Т.С. Серовой, П.В. Сысоева и других ученых о том, что в сложившихся условиях современное переводоведение развивается в масштабном контексте когнитивистики, психололингвистики, герменевтики, синергетики, информационной, деятельности и игровой теорий, дидактическая модель подготовки устного переводчика достаточно вариативна. Однако в ней присутствует константа – ориентация на практику современной профессии. В связи с этим университеты на этапе подготовки будущих переводчиков стремятся создавать такую среду, при которой обучающиеся смогли бы отточить свои инструменты перевода, расширить общие знания о мире, развить память и речь, а также «прожить» разные профессиональные ситуации и сценарии устного перевода.

Как отмечает Н.А. Кобзева, в последние несколько лет большой исследовательский интерес лежит в плоскости игрового моделирования, что опосредовано масштабом цифровизации образования и технологии Edutainment (от англ. education «обучение» и entertainment «развлечение»). Последняя представляет особую технологию обучения, рассматриваемую как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение [1].

Актуализация игрового моделирования в конструировании образовательного процесса показывает, что сознательное встраивание игровых элементов в структуру образовательной деятельности, развитие на этой основе рабочих программ дисциплин могут дать обучающемуся возможность соответствовать современному рынку труда, самостоятельно строить индивидуальную профессиональную траекторию. Следовательно, игровое моделирование позволяет участнику выйти на новый уровень личностного знания, в котором он «раскрывает свою индивидуальность и творческие потенции» [2].

Игра, игровые технологии, игровое моделирование – далеко не новые инструменты, поскольку вопросы их применения в учебном процессе исследуются с различных позиций с давних пор.

Стоит отметить, что впервые игра как образовательная технология была отмечена выдающимся немецким педагогом первой половины XIX в. Ф. Фребелем. Однако только в середине 1980-х гг. игровые технологии получили широкое распространение. Особенно глубоко технология игры, как новая форма организации и улучшения учебного процесса, была изучена группой педагогов: С.Ф. Занько, Ю.С. Тюнниковым и С.М. Тюнниковой. Ученые говорили о том, что до развития теории проблемного обучения, ее основных понятий, принципов, методов игра не могла получить и не имела педагогической логики построения ни в аспекте дидактической интерпретации структуры и содержания проблем, ни в аспекте организации осуществления процесса игры [3].

Историография исследуемой темы показывает, что существует множество теорий игровой деятельности. В частности, основываясь на популярной теории К. Гросса, С.Л. Рубинштейн считает, что игра служит подготовкой к дальнейшей серьезной деятельности и совершенствует способности играющего. С. Спенсер, развивая идеи Ф. Шиллера, рассматривал причину появления игры в избытке сил, не израсходованных в жизни и труде. Г.В. Плеханов, поддерживая логику марксистского учения, видел в игровой деятельности порождение труда или подражание ему.

Значение игр и их роль в обучении и воспитании были признаны выдающимися классиками педагогики и психологии (Ю.С. Арутюнов, Я.М. Бельчиков, М.М. Бирштейн, В.Н. Бурков, А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, Д.Н. Узнадзе, К.Д. Ушинский, Г.П. Щедровицкий и др.), которые сыграли прогрессивную роль в развитии игровых технологий, став ядром научной, педагогической деятельности мысли в отечественном образовании. Многие из них подчеркивали, что игра является процессом, способствующим развитию воображения, наблюдательности и навыков [4]. А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, В.В. Давыдова, Д. Ян-севич и другие ученые рассматривали игру как активную форму обучения, которая отрабатывает профессиональные умения и навыки.

Современная теория игровой деятельности в качестве педагогической системы обоснована и разработана в работах великих педагогов, таких как А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский, а также в классических исследованиях по психологии, проведенных А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным. Ученые определяли игру как естественную потребность, основной вид самостоятельной деятельности, общения, сотрудничества и партнерства, способствующий приобретению социального опыта [5].

А.П. Панфилова и Г.К. Селевко рассматривают игровые технологии в качестве «вида деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [6. С. 63–64].

Ю.П. Азаров, Н.П. Аникеева, Ю.С. Арутюнова, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, В.И. Загвязинский, С.А. Шмаков и другие исследователи, описывая игровые технологии, используют термин «игровое моделирование» для подготовки специалистов. Например, А.П. Панфилова к игровым моделям относит детские и спортивные игры, военные учения. Что касается профессиональной деятельности, то к игровым моделям она относит имитацию реальной практики [7].

М.В. Кларин считает, что для изучения определенных профессиональных ситуаций необходимо включать игровое (социально-ролевое) моделирование [8].

Согласно Л.М. Фридману, игровое моделирование, придерживаясь ключевых методологических принципов (партнерский подход к игровому взаимодействию и ограничения пространства и времени для общения между участниками игрового обучения), предоставляет огромные возможности. Использование игры в качестве модели объективной реальности позволяет более понятно представить ее структуру и раскрыть важные причинно-следственные связи.

Большое внимание уделяется игре, игровым технологиям в современной западной научной литературе. Объектом исследования становятся серьезные игры (от англ. *Serious game*) в различных сферах общества. Изначально концепция серьезной игры была основана на интеллектуальном соревновании с компьютером и применялась в различных сферах, таких как военное дело, здравоохранение, государственная политика. Сейчас исследователи и практики внедряют игровые элементы в сфере человеческих эмоций, в творчестве и образовании.

Термин *Serious game* был введен Abt Clark в 2005 г., который рассматривал данный тип игры как игру, имеющую «явную и тщательно продуманную образовательную цель и не предназначенную для воспроизведения в первую очередь для развлечения» [9]. D.R. Michael и S.L. Chen полагают, что серьезные игры – это «игры, в которых развлечение и удовольствие не являются их основной целью» [9].

В книге «*Serious game for learning*» говорится о том, что «серьезные игры приобретают все большее значение как образовательные и обучающие инструменты» [10]. Цель серьезных игр – возможность использовать новые игровые технологии в образовательных или тренинговых целях. Они исследуют, каково влияние игр в образовательном, терапевтическом и социальном аспекте, с подразумеваемыми обучающими целями.

В свою очередь Бен Сойер (Ben Sawyer), соуправляющий Serious Games Initiative, один из основателей конференций Serious Games, совместно с Питером Смитом (Peter Smith) из Университета Центральной Флориды полагают, что все игры можно называть серьезными [11].

Иными словами, в научном сообществе единого определения серьезных игр не существует. Общее во взглядах сводится к тому, что в такие игры встроена обучающая модель, в них присутствует такое содержание, которое делает игру обучающей; оценка полученных результатов может происходить в рамках самого игрового процесса.

Наряду с понятием «серьезная игра» используется термин «геймификация» (от англ. Gamification), который ввел известный программист Ник Пеллинг, используя понятие в контексте разработки онлайн-игр для описания визуализации игровых персонажей. Однако со временем значение этого термина расширилось и стало использоваться для проигрывания различных ситуаций и сценариев возможного развития экономических, социальных, политических, военных событий.

В отечественной литературе данное понятие появилось благодаря курсу «Gamification», который был прочитан профессором Кевин Вербачом в 2012 г., где он определяет понятие геймификации как использование игровых элементов и игровых процессов в неигровом контексте [12]. Ученый особое внимание обращает на то, что геймификация – это новая форма образовательных игр, которая отличается от традиционных подходов. Она не превращает реальность в игру, а вводит игровые элементы в повседневные действия людей. Таким образом, она является практическим способом использования игры в реальной жизни, чтобы достичь определенных целей.

В профессиональном педагогическом сообществе геймификация в образовании признана технологией, позволяющей в доступной, наглядной, гибкой, привлекательной, легкой для восприятия и запоминания форме доводить до обучающегося информацию; способной активировать механизмы эмоционального интеллекта и мотивировать на приобретение новых навыков. В частности, это относится к развитию компетенций и умений, критическому мышлению, коммуникативным навыкам и эффективной профессиональной коммуникации.

Несмотря на имеющиеся серьезные исторические исследования феномена игры и игровых технологий с точки зрения истории, психологии, философии, образования, игры в подготовке профессиональных переводчиков во многом еще остаются неразработанной категорией. Так, в диссертационных работах, посвященных вопросам обучения переводчиков, рассматривалось лишь использование отдельных видов игр (в основном деловых, ролевых, имитационных). Как правило, игры имеют точечный характер, т.е. разработаны в рамках определенной темы дисциплины или области. Так, например, деловая игра как средство профессиональной подготовки будущих переводчиков к корпоративной коммуникации изучалась Н.И. Герасимовой; применение ролевых профессиональных игр при формировании системы экстралингвистических знаний устного переводчика представлено в работе Ю.О. Швецевой; дидактическую игру при формировании профессиональной компетентности переводчиков рассматривала П.С. Норкина; этнокультурные мини-игры в процессе становления толерантности будущего переводчика представлены в работе Н.А. Груба; информационно-коммуникативная технология обучения студентов письменному переводу отражена в исследовании Н.С. Казанцевой; игровое моделирование, представленное в формате имитационной игры, изучала А.Н. Панова.

Наличие уже имеющейся теоретической и методологической базы системного подхода создает продуктивное поле идей для дальнейшего исследования игрового моделирования в процессе подготовки устных переводчиков.

Таким образом, анализ научно-теоретической литературы отечественных и зарубежных ученых позволяет сказать, что «игра», «игровые технологии», «игровое моделирование», «геймификация», «серьезная игра» и другие термины широко используются в образовании и несут в себе разное содержание. Однако, вслед за А.А. Вербицким, А.П. Панфиловой и Abt Clark, в данном исследовании игровое моделирование в процессе подготовки устных переводчиков будет представлено в качестве моделирования профессиональной ситуации устной переводческой деятельности в формате сквозной образовательной игры, «вшитой» в рабочую программу дисциплины для развития профессиональных компетенций устного переводчика.

Методология исследования

Многозначность понятий игрового моделирования, ее существование и проявление в различных областях, зависимость от культурно-исторического контекста выбранной лингвистической пары (китайский язык – русский язык) убеждают в том, что наиболее корректным будет выбор взаимодействия подходов.

Так, на философском уровне выделяют **системный подход**, который «раскрывает всю целостную систему подготовки переводчиков» [13. С. 79].

В отечественной и зарубежной методике традиции системного подхода прослеживаются в работах А. Богданова, тридцатью годами позднее французским ученым Людвигом фон Бергаланфи. Следует отметить, что на системном подходе базируется синергетика, основателем которой был профессор Штутгартского университета Г. Хакен. Продолжателем синергетического учения был И. Пригожин, представитель брюссельской школы, также известными последователями являются В.И. Аршинов, В.Г. Буданов, И.В. Черникова и др.

Следует подчеркнуть, что впервые синергетический подход был экстраполирован в обучении студентов профессором С.К. Гураль и ее последователями: О.С. Головки, М.А. Корнеевой, Е.В. Тихоновой, А.М. Шевченко и др.

В своих научных трудах С.К. Гураль предлагает научное обоснование синергетического подхода в развитии лингвистического образовательного пространства, определяет его как динамичное единство субъектов образовательного процесса и системы их отношений, а процесс образования – как процесс последовательного изменения отношений ученика и учителя с образовательной средой, своеобразный «путь» субъектов образовательного процесса в образовательном пространстве. Такой «путь» трактовали как образовательную программу, цель которой определяется направленностью движения субъектов в образовательном пространстве. Тем самым показано, что модель образовательной программы как способа организации образовательного процесса может быть построена исходя из принципов синергетики [14–16]. Придерживаясь данного утверждения, можем полагать, что синергетический подход становится общеметодологическим направлением в дидактике перевода в рамках данного исследования.

Представляется целесообразным сделать акцент на **контекстно-компетентностном подходе** в обучении, который представляет собой интеграцию компетентностного подхода (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Э.П. Комарова, Н.Н. Нечаев, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской и др.) и теории контекстного обучения, разрабатываемой школой А.А. Вербицкого (Е.В. Андреева, Н.А. Бакшаева, Н.В. Борисова, К.С. Гамбург, Т.Д. Дубовицкая, Н.В. Жукова, Л.М. Калугина, В.Н. Кругликов, О.Г. Ларионова, Ю.В. Маслова, Т.М. Сорокина, А.Б. Самсонова, Т.А. Тиханкина, О.А. Шевченко и др.). Моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности обучающихся в их учебной деятельности с помощью всей системы форм, методов и средств обучения называется контекстным обучением [17. С. 129].

А.А. Вербицкий выделяет следующие принципы контекстного обучения: психолого-педагогическое обеспечение личностного включения обучающегося в учебную деятельность; последовательное моделирование в учебной деятельности обучающегося целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; проблемность содержания обучения в ходе его развертывания в образовательном процессе; адекватность форм организации учебной деятельности обучающегося целям и содержанию образования; ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и обучающегося, обучающихся между собой); педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий; открытость – использование для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов; единство обучения и воспитания личности профессионала; учет кросс-культурных особенностей обучающихся [17. С. 130–131].

Единицей работы преподавателя и обучающегося в контекстном обучении является ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Именно в ходе анализа ситуаций, деловых и учебных игр (игр-коммуникаций, игр – защиты от манипуляции, игр для развития интуиции, игр-рефлексии и пр.) обучающийся формируется как специалист.

Личностно прожитая ситуация дает толчок к осмыслению собственных действий, а осмысление ведет к развитию. При развитии профессиональной компетенции ситуация должна быть не только личностно проживаемой, но и образовательной, профессионально направленной, межкультурной и многоязычной. Основной единицей деятельности участника в контекстном обучении является поступок. Данный подход нацелен на использование проблемных методов, методов кейса, ролевых, деловых и имитационных игр и т.д.

С точки зрения обучению переводу как особому виду речемыслительной деятельности особую актуальность приобретает **коммуникативно-когнитивный подход** (И.Л. Бим, Н.В. Барышников, С.К. Гураль, Е.И. Пассов, А.В. Щепилова, А.Н. Шамов и др.), поскольку в последнее время происходит перенос внимания с языковой системы на речемыслительные и рефлексивные процессы. Развитие данного подхода, соединяющего в себе две отрасли науки – когнитологию и коммунистивистику, было вызвано быстрым развитием когнитивной науки, в центре внимания которой находятся процессы познания, восприятия мира, способы накопления и использования знаний человеком, различные мыслительные операции. «С позиции когнитивного подхода переводческая дея-

тельность трактуется как сложный интеллектуальный процесс, характеризующийся вариативностью и представляющий собой переработку поступающей информации, ее сопоставление с накопленными лингвистическими и экстралингвистическими знаниями. Другими словами, перевод есть пересечение поступающей из контекста информации с внутренними знаниями переводчика» [18. С. 278].

Методическим содержанием коммуникативного подхода являются способы организации учебной деятельности, связанные в первую очередь с широким использованием коллективных форм работы, с решением проблемных задач, с сотрудничеством между преподавателем и учащимися. В русле когнитивного подхода обучение должно строиться как процесс познания, при этом большое внимание уделяется изучению психологических, психолингвистических, лингвистических основ обучения иностранному языку. «Познание – не просто овладение системой языка как средством коммуникации, но и приобретение средств кодирования концептов, формирования картины мира» [19. С. 143].

А.В. Щепилова определяет коммуникативно-когнитивный подход как «личностно-ориентированную концепцию, методическую основу системы обучения, постулирующую необходимость равного внимания к формированию у обучающихся адекватного представления о системе изучаемого языка и способности к речевым действиям, умениям в речевой сфере» [20]. Р.П. Мильруд к принципам коммуникативного подхода относит ситуативность (упражнения имеют ситуативную основу и усиливают мотивы говорить, читать, слушать или писать на ИЯ); коллективное взаимодействие (создание доверительных отношений между обучающимися); жизненную ориентацию обучения (отражение жизненного опыта учащихся); соответствие заданий речемыслительной деятельности (обучение практическому общению будет тем успешнее, чем полнее в учебном процессе воплотятся особенности речемыслительной деятельности обучающихся); вовлечение в речемыслительную деятельность; личностно ориентированную самостоятельную работу; филологизацию обучения иностранным языкам [21. С. 7–8].

Итак, рассмотрение современных подходов к обучению, основанных на деятельностной основе, показало, что целям разрабатываемой методики игрового моделирования в наибольшей мере соответствуют системный и синергетический подходы на общенаучном уровне, рассматривающие переводческую деятельность в качестве межличностного, межкультурного взаимодействия в континууме переводческого пространства; контекстно-компетентностный подход, предписывающий применение в учебном процессе интерактивных методов обучения; коммуникативно-когнитивный подход, важный в понимании

перевода как речемыслительной деятельности, предполагающий соответствие заданий речемыслительной деятельности и активное вовлечение в речемыслительный процесс.

Исследование и результаты

Указанные методологические подходы определили принципы организации игрового моделирования:

Вслед за Е.И. Пассовым полагаем, что игровое моделирование должно:

- 1) способствовать созданию личностно проживаемой ситуации межкультурной коммуникации;
- 2) имитировать реальное событие профессиональной деятельности устного переводчика;
- 3) решать реальные профессиональные переводческие задачи;
- 4) быть разработано на основе актуальных аутентичных материалов [22].

Перечисленные требования позволяют выявить принципы игры, направленной на развитие профессиональных компетенций переводчика в сфере устного перевода, а именно: имитация реального события международного уровня, моделирование реальных переводческих задач, создание межкультурной среды, использование аутентичных материалов, образовательный компонент игры, включение в каждый тематический и оценочный блоки рабочей программы дисциплины, личностное проживание ситуации.

Учитывая методологическую опору, принципы игрового моделирования, полагаем, что для сложной природы обучения устному переводу требуется разработка особой формы игрового моделирования в виде сквозной образовательной игры, имитирующей профессиональную деятельность устного переводчика не только для формирования, но и для развития профессиональной компетенции, реализуемой в течение всего периода определенной переводческой дисциплины.

Что касается компонентов профессиональной компетенции, то в рамках данного исследования близка позиция ученых, занимающихся вопросами дидактики китайского языка и перевода. Так, доктор педагогических наук Т.Л. Гурулева в работе «Теория обучения китайскому языку и переводу» представила модель профессиональной компетенции, «состоящей из совокупности межкультурной коммуникативной компетенции и собственно профессиональной переводческой компетенции» [23. С. 201]. Компоненты профессиональной переводческой компетенции представлены в следующем виде: технологический компонент (специфические знания, умения и навыки, необходимые для выполнения разных видов перевода), технический компонент (владение техническими

средствами перевода), этикетный (владение нормами переводческого этикета) и тематический (компетенция в области профессиональной тематики перевода).

Также привлекают внимание в аспекте проблематики данного исследования работы Е.В. Тихоновой, которая подробно изучает вопросы формирования профессиональных компетенций переводчика для языковой пары «китайский – русский». Проведя анализ многочисленных исследований ведущих отечественных ученых, в своей диссертационной работе Е.В. Тихонова представила следующие составляющие профессиональной компетентности переводчика, а именно: языковая (лингвистическая), текстообразующая, коммуникативная, техническая, операционная, стратегическая [24].

Как отмечает Е.В. Тихонова, «формирование большинства вышеперечисленных компетенций, входящих в состав переводческой профессиональной компетентности в сфере устного последовательного перевода, происходит на протяжении всего срока обучения иностранным языкам в школе, а затем вузе» [24. С. 27].

Однако считаем целесообразным дополнительно включить в профессиональную компетенцию эмотивный [25] и рефлексивный [6] компоненты, которые подробно описываются в работах Т.С. Серовой и А.Н. Пановой.

Таким образом, результаты проведенного теоретического анализа и методической литературы позволили предложить следующую структуру профессиональной компетенции переводчика в сфере устного перевода, не противоречащую характеристикам, представленным в работах отечественных ученых:

- 1) межкультурно коммуникативная (Т.Л. Гурулева);
- 2) технологическая (Т.Л. Гурулева);
- 3) этикетная (Т.Л. Гурулева);
- 4) тематическая (Т.Л. Гурулева);
- 5) эмотивная (Ю.А. Карпова, Т.С. Серова);
- 6) стратегическая (Е.В. Тихонова);
- 7) рефлексивная (А.Н. Панова).

Выявленные подходы и принципы, а также компоненты профессиональной компетенции позволили определить алгоритм разработки и реализации игрового моделирования в форме сквозной образовательной игры в процесс обучения устному переводу будущих переводчиков-китаистов, обучающихся на 4–5-м курсах кафедры лингводидактики восточных языков факультета иностранных языков Томского государственного университета.

Ссылаясь на теорию витагенного образования, А.Н. Панова предлагает использовать педагогическую шкалу действий при развитии профессиональных компетенций переводчика:

- активизация (выявление имеющейся информации и опыта);
- актуализация (формирование нового отношения, понимания, восприятия);
- трансформация (преобразование опыта, его осмысление и обогащение) [6].

Процесс обучения переводчиков на старшем этапе должен быть направлен на создание такой ситуации, в которой будет возможно реализовать каждую составляющую данной педагогической шкалы, а именно выявить и активизировать уже имеющиеся переводческие навыки и умения, реализовать их на практике, приобретая необходимый опыт, и затем осмыслить его и выйти на новый этап развития. Таким образом, развитие профессиональной компетенции включает три этапа:

1) активизация компетенций (выявление имеющихся знаний, навыков и умений, приведение их в активное состояние, «оживление» при выполнении различных упражнений и заданий);

2) актуализация компетенций в реальной переводческой ситуации (т.е. реализация уже сформированных ранее переводческих навыков и умений и приобретение нового восприятия и опыта переводческой деятельности);

3) осмысление результатов собственной переводческой деятельности и обогащение опыта, происходящего в ходе рефлексии.

Технология любого игрового моделирования состоит из этапа подготовки, реализации и подведения итогов. Первый этап начинается с разработки сценария условного отображения ситуации и объекта. В содержание сценария входят: учебная цель, занятия, описание, изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание ситуации и характеристик действующих лиц. Далее идет ввод в игру, ориентация участников экспертов. Определяется режим работы, формулируется игровая цель занятия, обосновывается постановка проблемы и выбор ситуации. Выдаются пакеты материалов, инструкции, правила. При необходимости учащиеся обращаются к ведущему и экспертам за консультацией. Допускаются предварительные контакты между участниками. Негласные правила запрещают отказываться от получаемой роли, выходить из игры, пассивно относиться к игре, подавлять активность, нарушать регламент и этику поведения. Этап проведения – это собственно процесс игры. С началом игры никто не имеет права вмешиваться и изменять её ход. Ведущий может корректировать действия участников, если они уходят от главной цели игры. В зависимости от модификации игры могут быть введены различные типы ролевых позиций участников. Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. Выступление экспертов, обмен мнениями, защита участниками своих решений и выводов. В заключение руководитель констатирует результаты, отмечает ошибки.

Каждый этап имеет самостоятельное значение и конкретные образовательные цели. Соответственно, этапы разделяются на этапы собственно игры и этапы развития профессиональной компетенции устного переводчика.

Данная технология является приемлемой для настоящего исследования, поскольку совпадает с этапами развития профессиональных компетенций и соответствует витальной теории образования.

Опираясь на три этапа развития профессиональных компетенций, представим реализацию организационного этапа сквозной образовательной игры. Применение игрового моделирования в процессе обучения переводу проводилось для обучающихся старших курса кафедры лингводидактики восточных языков факультета иностранных языков Томского государственного университета в рамках курса «Практика перевода общественно-политических текстов» и стало сквозным, т.е. все практические занятия были переработаны под игровой формат, в ходе которого обучающиеся развивали ранее сформированные на предыдущих курсах компетенции (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Порядок реализации игрового моделирования

Содержание дисциплины, структурированное по темам, кол-во ак. ч	Этап развития компетенции	Этап развития игры	Задания
Географическое положение, население, 6 ак. ч	Активизация	Предыгровой	Найдите информацию по заданной теме в СМИ, составьте ментальную карту
	Актуализация	Игровой	Выполните перевод с листа, выполните перевод-пересказ
	Рефлексия	Послеигровой	Самоанализ хода выполнения перевода, ошибок; оценка качества выполненного своего перевода (перевода коллег)
Государственный и политический строй, 6 ак. ч	Активизация	Предыгровой	Найдите информацию по заданной теме в СМИ, составьте терминологический словарь, напишите сообщение на заданную тему, зафиксируйте текст в режиме скорописи, переведите претензионную лексику
	Актуализация	Игровой	Выполните абзацно-фразовый перевод выступления докладчика, а также резюмирование сообщения
	Рефлексия	Послеигровой	Самоанализ хода выполнения перевода, ошибок; оценка качества выполненного своего перевода (перевода коллег)

Содержание дисциплины, структурированное по темам, кол-во ак. ч	Этап развития компетенции	Этап развития игры	Задания
Национальная экономика, 6 ак. ч	Активизация	Предыгровой	Найдите информацию о выступающем, проведите краткий брифинг, составьте терминологический словарь, напишите сообщение на заданную тему, переведите претензионную лексику
	Актуализация	Игровой	Перевод монологической речи, перевод текста видеопрезентации, двусторонний перевод
	Рефлексия	Послеигровой	Самоанализ хода выполнения перевода, ошибок; оценка качества выполненного своего перевода (перевода коллег)
Конституция. Международное право, 6 ак. ч	Активизация	Предыгровой	Найдите информацию по заданной теме в СМИ, составьте терминологический словарь, напишите сообщение на заданную тему, зафиксируйте текст в режиме скорописи, переведите претензионную лексику
	Актуализация	Игровой	Выполните последовательный перевод
	Рефлексия	Послеигровой	Самоанализ хода выполнения перевода, ошибок; оценка качества выполненного своего перевода (перевода коллег)
Межгосударственные отношения, 6 ак. ч	Активизация	Предыгровой	Найдите информацию по заданной теме в СМИ, составьте терминологический словарь, напишите сообщение на заданную тему, зафиксируйте текст в режиме скорописи, переведите претензионную лексику
	Актуализация	Игровой	Выполните двусторонний перевод
	Рефлексия	Послеигровой	Самоанализ хода выполнения перевода, ошибок; оценка качества выполненного своего перевода (перевода коллег)

Рассмотрим структуру этапа целевой игры по теме «Национальная экономика».

Процесс работы:

Предыгровой этап проходит для диагностики ранее сформированных профессиональных компетенций в формате самостоятельной работы студентов в объеме 3 ч до контактной работы обучающихся с преподавателем в аудитории. Обучающиеся самостоятельно делятся на две три группы, одна из них является группой экспертов – создают систему

оценивания и контролируют процесс подготовки вместе с преподавателем, другие группы выбирают одну из предложенных тем (система экономических и политических процессов в КНР и России, правила ведения международных переговоров и заключение внешнеторгового контракта) для составления ментальной карты «Национальная экономика» в приложении MIRO. Ментальная карта представляет списки терминов, шаблонных фраз по заданной теме. Контактная работа предыгрового этапа проходит в течение двух академических часов, где каждая группа представляет ментальную карту и отвечает на вопросы от других участников, а эксперты на основании разработанных критериев оценки показывают сильные и слабые стороны ментальных карт и выступлений разных команд.

Игровой этап. Группам обучающихся заранее предлагается кейс реальной ситуации в истории (например, некорректный перевод одной статьи сотрудника Китайского новостного агентства Гуана Ксяндонга, представляющей собой обычные размышления о дальнейшем развитии рынков на основе анализа ряда финансовых отчетов, привела к падению доллара на мировой финансовой бирже). Обучающиеся должны проанализировать практическую ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и смоделировать ситуацию проведения круглого стола с китайским партнером, повесткой дня которого становятся вопросы состояния и перспективы развития национальной экономики России в сложившейся ситуации. Каждая группа обучающихся представляет делегацию из России и Китая, где переводчики выполняют различные виды устного последовательного перевода: перевод монологической речи, перевод текста видеопрезентации, двусторонний перевод вопросов и ответов выступающих. После выступлений следуют вопросы группы экспертов. Преподаватель, выступая в качестве модератора, следит за регламентом, действиями переводчика, раздает оценочные листы с обозначенными критериями.

Послеигровой этап связан с послеигровой рефлексией. Методика оценки разработана на основе адаптации 3D-оценки, принятой в системе профессионального образования Финляндии и показавшей свою высокую результативность [26]. Первый уровень оценки представлен в виде самооценки обучающегося, второй включает оценку другими обучающимися, третий уровень – экспертная оценка преподавателя. Для проведения 3D-модели оценки разрабатываются матрицы оценки, в которые включены наиболее значимые параметры: владение трудовым процессом; качество готового переводческого решения; знания, на которые опирался обучающийся в процессе решения задания; общепрофессиональные компетенции. Исполнение задания по каждому критерию может быть оценено лично обучающимся и другими обучающимися максимум в 10 баллов сообразно уровням: отсутствие качества и квалифи-

кации – 1 балл; не допустимо низкое качество – до 2 баллов; низкое качество – 3–5 баллов; среднее качество – до 6–7 баллов; хорошее качество – до 8–9 баллов; высшее, превосходное качество – 10 баллов. Уровень владения компонентами профессиональной компетенции оценивается преподавателем в процессе выполнения заданий и по их итогам на основе критериев их сформированности по 3-балльной шкале: 1 – слабое проявление компетенции, понимания ее и владения; 2 – интуитивное, уверенное применение компетенции; 3 – осознанное применение компетенции на основе достоверных знаний (табл. 2, 3).

Т а б л и ц а 2

**Критериальная матрица оценивания обучающимися
(первый и второй уровень 3D-модели оценки)**

Показатель	Оценка в баллах					
	1	2	3–5	6–7	8–9	10
Дайте собственную оценку показателей						
Способность выделять важные элементы смысла; соответствовать нормам языка перевода						
Способность учитывать лексико-грамматические и жанрово-стилистические особенности китайского и русского языков при устном переводе						
Способность использовать системное представление о специфике политической, экономической, социальной, религиозной и культурной жизни Китая для выстраивания эффективного межкультурного и межкультурного взаимодействия						

Т а б л и ц а 3

**Критериальная матрица оценивания преподавателем
(третий уровень 3D-модели оценки)**

Показатель	Оценка в баллах		
	1	2	3
Полнота и точность передачи содержания			
Сохранение в переводе цели коммуникации			
Точное лексико-грамматическое оформление перевода			
Стилистическая выдержка текста перевода			
Четкость дикции переводчика			
Скорость речи переводчика			
Соблюдение профессионального этикета			

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что игровое моделирование в формате сквозной образовательной игры с включенным обучением и заданиями может стать дидактической основой для развития профессиональных компетенций на старших курсах будущих

устных переводчиков. Ее внедрение в образовательный процесс позволяет проводить состязания в проектном творчестве; идентифицировать способности обучающихся; «связать» профессиональный опыт с изобретательским; пройти обучение через практику.

Предложенная технология также способствует развитию практических универсальных и общепрофессиональных навыков, а именно: целеустремленности, ответственности за результат, инициативности и нетворкингу.

Список источников

1. **Кобзева Н.А.** Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2, № 4. С. 192–195.
2. **Михайлова Э.Р.** Игра в моделировании социальной реальности (социально-философский аспект) : дис. ... канд. филос. наук. Чебоксары, 2009. 153 с.
3. **Занько С.Ф., Тюнников Ю.С., Тюнникова С.М.** Игра и учение: Теория, практика и перспективы игрового обучения. М. : Логос, 1992. 269 с.
4. **Ушинский К.Д.** Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. М. : Фаир-Пресс, 2004.
5. **Иванова С.В.** Языковые игры в политическом пространстве // Лингвистика креатива – 3 / под общ. ред. Т.А. Гридиной. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2014. С. 253–264.
6. **Панова А.Н.** Методика применения игрового моделирования с целью совершенствования профессиональной компетенции устного переводчика : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2014. 26 с.
7. **Панфилова А.П.** Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по педагогическим специальностям (ОПД.Ф.02. – Педагогика) / под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. 3-е изд., испр. М. : Академия, 2008.
8. **Кларин М.В.** Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М. : Наука, 1997. 223 с.
9. **An Overview of Serious Game.** URL: https://www.researchgate.net/publication/286573155_An_Overview_of_Serious_Games (дата обращения: 15.08.2023).
10. **Serious Games and Game-Based Learning.** URL: https://www.researchgate.net/publication/367420590_Serious_Games_and_Game-Based_Learning (дата обращения: 22.06.2023).
11. **Serious Games Initiative.** URL: <https://www.wilsoncenter.org/program/serious-games-initiative> (дата обращения: 02.11.2023).
12. **Акчелов Е.О., Галанина Е.В.** Новый подход к геймификации в образовании // Векторы благополучия: экономика и социум. 2019. № 1. С. 117–132.
13. **Гавриленко Н.Н.** Методологические подходы к обучению переводу в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. № 1 (838). С. 75–86.
14. **Гураль С.К., Смокотин В.М.** Синергетическое поле обучения иноязычному дискурсу. Томск : Издательство Томского государственного университета, 2023. 342 с.
15. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2009. 122 с.
16. **Гураль С.К.** Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009. 589 с.
17. **Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.** Личностный и компетентностный подход в образовании: проблемы интеграции. М. : Логос, 2010. 336 с.

18. **Швецова Ю.О.** Когнитивный подход как теоретическая основа формирования переводческой эрудиции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 133.
19. **Шамов А.Н.** Когнитивный подход и его реализация при обучении иностранным языкам // Современные аспекты лингводидактики и методики преподавания иностранных языков / отв. ред. А.Н. Шамов. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. 180 с.
20. **Щепилова А.В.** Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 55 с.
21. **Мильруд Р.П.** Современный методический стандарт обучения иностранным языкам в школе // Иностранные языки в школе. 1996. № 1. С. 5–12.
22. **Пассов Е.И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Рус. яз., 1989. 276 с.
23. **Гурулева Т.Л.** Теория обучения китайскому языку и переводу (в языковой паре китайский – русский): межкультурная лингводидактика. 2-е изд. М. : ВКН, 2020. 443 с.
24. **Тихонова Е.В.** Обучение будущих лингвистов устному последовательному переводу на основе анализа дискурса аудио- и видеоматериалов (китайский язык; профиль «Перевод и переводоведение») : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2014. 27 с.
25. **Карпова Ю.А., Серова Т.С.** Коммуникативные умения эмотивно-эмпатийного взаимодействия переводчика в ситуациях устного последовательного двустороннего перевода // Язык и культура. 2010. № 3 (11). С. 108–118.
26. **Бражник М.О.** Особенности оценивания в школьном образовании Финляндии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 102. С. 126–129.

References

1. Kobzeva N.A. (2012) Edutainment kak sovremennaiia tekhnologiia obucheniia [Edutainment as a modern teaching technology] // Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. Vol. 2 (4). pp. 192–195.
2. Mikhailova E.R. (2009) Igra v modelirovanii sotsial'noi real'nosti (sotsial'no-filosofskii aspekt) [Game in modeling social reality (socio-philosophical aspect)]. Philosophy cand. dis. Cheboksary. 153 p.
3. Zanko S.F., Tyunnikov Yu.S., Tyunnikova S.M. (1992) Igra i uchenie: Teoriia, praktika i perspektivy igrovogo obucheniia [Play and learning: Theory, practice and perspectives of game-based learning]. Logos. 269 p.
4. Ushinskii K.D. (2004) Chelovek kak predmet vospitaniia: opyt ped. antropologii [Man as a subject of education: experience of pedagogical anthropology]. M.: Fair-Press.
5. Ivanova S.V. (2014) Yazykovye igry v politicheskom prostranstve // Lingvistika kreativa – 3 / Pod obshchei redaktsiei T.A. Gridinoi. Ekaterinburg: Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. pp. 253–264.
6. Panova A.N. (2014) Metodika primeneniia igrovogo modelirovaniia s tsel'iu sovershenstvovaniia professional'noi kompetentsii ustnogo perevodchika [Methodology for using game modeling to improve the professional competence of an interpreter]. Abstract of Pedagogics cand. dis. N. Novgorod. 26 p.
7. Panfilova A.P. (2008) Igrovoe modelirovanie v deiatel'nosti pedagoga: uchebnoe posobie dlia studentov vysshikh uchebnykh zavedenii, obuchaiushchikhsia po pedagogicheskim spetsial'nostiam [Game modeling in the activities of a teacher: textbook for students of higher educational institutions studying in pedagogical specialties]. Pod obshch. red. V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikovoi. 3-e izd., ispr. M.: Akademiia.

8. Klarin M.V. (1997) *Innovatsii v obuchenii: metafory i modeli: Analiz zarubezhnogo opyta* [Innovations in teaching: metaphors and models: Analysis of foreign experience]. M.: Nauka. 223 p.
9. An Overview of Serious Game. URL: https://www.researchgate.net/publication/286573155_An_Overview_of_Serious_Games (Accessed: 15.08.2023).
10. Serious Games and Game-Based Learning. URL: https://www.researchgate.net/publication/367420590_Serious_Games_and_Game-Based_Learning (Accessed: 22.06.2023).
11. Serious Games Initiative. URL: <https://www.wilsoncenter.org/program/serious-games-initiative> (Accessed: 02.11.2023).
12. Akchelov E.O., Galanina E.V. (2019) *Novyi podkhod k geimifikatsii v obrazovanii* [A new approach to gamification in education] // *Vektory blagopoluchii: ekonomika i sotsium*. 1. pp. 117–132.
13. Gavrilenko N.N. (2021) *Metodologicheskie podkhody k obucheniiu perevodu v vuze* [Methodological approaches to teaching translation at university] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 1 (838). pp. 75–86.
14. Gural' S.K., Smokotin V.M. (2023) *Sinergeticheskoe pole obucheniya inoyazychnomu diskursu* [Synergetic field of teaching foreign language discourse]. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 342 p.
15. Gural' S.K. (2009) *Yazyk kak samorazvivayushchayasya sistema* [Language as a self-developing system]. Tomsk: Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij gosudarstvennyj universitet. 122 p.
16. Gural' S.K. (2009) *Obuchenie inoyazychnomu diskursu kak sverhslozhnoj samorazvivayushchejsya sisteme (yazykovoj vuz)* [Teaching foreign language discourse as a highly complex self-developing system (language university)]. Pedagogics doc. dis. Tomsk. 589 p.
17. Verbickij A.A., Larionova O.G. (2010) *Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhod v obrazovanii: problemy integracii* [Personal and competence approach in education: problems of integration]. M.: Logos. 336 p.
18. Shvecova Yu.O. (2012) *Kognitivnyj podhod kak teoreticheskaya osnova formirovaniya perevodcheskoj erudicii* [Cognitive approach as a theoretical basis for the formation of translation erudition] // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. p. 133.
19. Shamov A.N. (2006) *Kognitivnyj podhod i ego realizaciya pri obuchenii inostrannym yazykam* [Cognitive approach and its implementation in teaching foreign languages] // *Sovremennye aspekty lingvodidaktiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov*. N. Novgorod: NGLU im. N.A. Dobrolyubova. 180 p.
20. Shechepilova A.V. (2003) *Kommunikativno-kognitivnyj podhod k obucheniyu francuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu. Teoreticheskie osnovy* [A communicative-cognitive approach to teaching French as a second foreign language. Theoretical foundations]. Abstract of Pedagogics doc. dis. M. 55 p.
21. Mil'rud R.P. (1996) *Sovremennyy metodicheskij standart obucheniya inostrannym yazykam v shkole* [Modern methodological standard for teaching foreign languages at school] // *IYaSh*. 1. pp. 5–12.
22. Passov E.I. (1989) *Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication]. M.: Russkij yazyk. 276 p.
23. Guruleva T.L. (2020) *Teoriya obucheniya kitajskomu yazyku i perevodu (v yazykovoj pare kitajskij – russkij): mezhkul'turnaya lingvodidaktika: monografiya* [Theory of teaching Chinese language and translation (in the language pair Chinese – Russian): intercultural linguodidactics: monograph]. 2-e izd., elektron. M.: VKN. 443 p.
24. Tikhonova E.V. (2014) *Obuchenie budushchih lingvistov ustnomu posledovatel'nomu perevodu na osnove analiza diskursa audio- i videomaterialov (kitajskij yazyk; profil'*

- Perevod i perevodovedenie) [Training future linguists in oral consecutive translation based on discourse analysis of audio and video materials (Chinese language; major Translation and Translation Studies)]. Abstract of Pedagogics cand. dis. Tomsk. 27 p.
25. Karpova Yu.A., Serova T.S. (2010) Kommunikativnye umeniya emotivno-empatijnogo vzaimodejstviya perevodchika v situatsiyah ustnogo posledovatel'nogo dvustoronnego perevoda [Communicative skills of emotive-empathic interaction of a translator in situations of oral consecutive two-way translation] // Yazyk i kul'tura. 3 (11). pp. 108–118.
26. Brazhnik M.O. (2009) Osobennosti ocenivaniya v shkol'nom obrazovanii Finlyandii [Features of assessment in school education in Finland] // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 102. pp. 126–129.

Информация об авторе:

Крайдер А.В. – старший преподаватель кафедры китайского языка, аспирант, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: kraider-nastya@mail.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Kraider A.V., senior lecturer of the Chinese language department, Postgraduate student, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: kraider-nastya@mail.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 07.02.2024; принята к публикации 28.05.2024

Received 07.02.2024; accepted for publication 28.05.2024

Научная статья

УДК 378.147

doi: 10.17223/19996195/66/13

Текстовый материал для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции

Светлана Станиславовна Куклина¹,
Александра Александровна Кирилловых²

¹ Вятский государственный университет, Киров, Россия,
svstkuk47@gmail.com, ORCID 0000-0002-4838-9233

² Кировский государственный медицинский университет, Киров, Россия,
a.bezdenezhnyx@mail.ru, ORCID 0000-0002-3066-5316

Аннотация. С позиций компетентностного, текстоцентрического и полимодального подходов рассмотрены особенности текстового материала для начального этапа вузовской иноязычной подготовки. Цель статьи – представление процесса подготовки текстового материала для его результативного применения на начальном этапе иноязычного образования в неязыковом вузе. Методы исследования включали изучение научно-методической и методической литературы по проблеме, сравнение, обобщение и анализ.

Подготовка иноязычного текстового материала включала в себя такие основные этапы, как установление релевантных характеристик текстов в соответствии с образовательными целями в области вузовского иноязычного образования; определение принципов отбора и организации текстового материала; выявление способов его дидактизации и вариантов его физической репрезентации.

Главной характеристикой текстов, предназначенных для иноязычного образования в неязыковом вузе, становилась их профессиональная направленность. Тексты профессиональной направленности содержат в себе профессионально значимую информацию и также вносят вклад в развитие профессиональных компетенций.

Принципами отбора текстов выступала личностно-профессиональная значимость, аутентичность, проблемность, межкультурная ценность. Принцип личностно-профессиональной значимости предполагал отбор текстов, содержание которых способствует личностному и профессиональному развитию студентов. Принцип аутентичности текстов подразумевал использование в иноязычном образовании оригинальных текстов с соответствующими упрощениями и (или) сокращениями, а также построение авторами собственных текстов, обладающих всеми характеристиками естественного речевого произведения. Принцип проблемности обеспечивал проблемный характер текстового материала, означающий, что вопрос/задача/проблема, представленные в текстах, требуют нахождения вариантов их разрешения и дальнейшего поиска недостающей информации. Принцип межкультурной ценности предусматривал отбор текстов, на основании которых обучающиеся смогут получить представление о современном этапе развития, культуре, языке не только родной страны, но и страны (стран) изучаемого языка.

Организация текстов осуществлялась с учетом принципов градации, вариативности, контрастивности и методического сопровождения. Градация при по-

строении текстового материала обеспечивала постепенный переход от социально-бытовых тем к профессионально ориентированным, усложнение предметного и языкового содержания текстов, а также увеличение степени интеллектуального затруднения представленных в них речевых ситуаций. Вариативность организации текстового материала реализовывалась путем использования текстов (в том числе одного и того же) для разных видов чтения и варьирования способов их подачи (в печатном виде, в виде аудио-, видеотекста и др.). Контрастивность предполагала выстраивание текстов в рамках дидактической единицы таким образом, чтобы студенты могли сопоставить, сравнить, определить сходства и различия профессионально коммуникативного поведения родной страны и страны изучаемого языка. Методическое сопровождение текстов представляло собой их снабжение глоссарием, памятками, инструкциями, схемами с целью облегчения их понимания и увеличения эффективности работы с ними.

Способом дидактизации текстов являлось их снабжение модифицируемыми полимодальными упражнениями, обеспечивающими формирование навыков и развитие умений во всех видах иноязычной речевой деятельности. Физическая репрезентация текстового материала отвечала принципам эмоционального и физиологического соответствия и могла быть аудиальной, визуальной и аудиовизуальной.

В результате представлена типология текстов профессиональной направленности в составе учебно-профессионально ориентированного, профессионально ориентированного и профессионального текстов. Тексты отличаются по степени выраженности профессиональной направленности и терминологической насыщенности, а также их функциями и предназначенностью для определенных этапов обучения иноязычному общению.

Ключевые слова: текстовый материал, принципы отбора и организации, тексты профессиональной направленности, дидактизация, модифицируемые полимодальные упражнения, иноязычное образование, неязыковой вуз

Для цитирования: Куклина С.С., Кирилловых А.А. Текстовый материал для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции // Язык и культура. 2024. № 66. С. 239–261. doi: 10.17223/19996195/66/13

Original article

doi: 10.17223/19996195/66/13

Text material for the formation of foreign language professional communicative competence

Svetlana S. Kuklina¹, Alexandra A. Kirillovykh²

¹ Vyatsky State University, Kirov, Russia, svstkuk47@gmail.com, ORCID 0000-0002-4838-9233

² Kirov State Medical University, Kirov, Russia, a.bezdenezhnyx@mail.ru, ORCID 0000-0002-3066-5316

Abstract. The article examines the features of text material for the initial stage of university foreign language training from the perspective of competency-based, text-centric and polymodal approaches. The purpose of the article is to present the process of preparing text material for its effective use at the initial stage of foreign language education at non-linguistic universities. Research methods include the study of scientific and methodological literature on the problem, comparison, synthesis and analysis.

Preparing of foreign language text material includes five main stages: 1) establishing relevant characteristics of texts in accordance with educational goals in the field of

university foreign language education; 2) determining the principles of selecting and 3) organizing text material; identifying 4) ways of didactization and 5) options for its physical representation. The main characteristic of texts intended for foreign language education at a non-linguistic university is their professional orientation. Professional texts contain professionally relevant information and also contribute to the development of professional competencies.

The principles of text selection include personal and professional significance, its authenticity, problematization, and intercultural value. The principle of personal and professional significance involves the selection of texts, the content of which contributes to students' personal and professional development. The principle of text authenticity implies the use of original texts with appropriate simplifications and/or abbreviations, as well as the construction by authors of their own texts that have all the characteristics of a natural speech. The principle of problematization ensures the problematic nature of text material, meaning that the question/task/problem presented in the texts requires finding options for resolving them and further searching for missing information. The principle of intercultural value means the selection of texts on the basis of which students will be able to gain an understanding of the current stage of development, culture, and language of not only their native country, but also the foreign country/countries.

The organization of texts is carried out considering the principles of gradation, variability, contrast, and methodological support. Gradation in the construction of text material ensures a gradual transition from social and everyday topics to professionally oriented ones, complication of the subject and linguistic content of texts, as well as an increase in the degree of intellectual difficulty of the speech situations presented in them. Variability in the organization of text material is realized by using texts (including the same text) for different types of reading and varying the methods of their presentation (in printed form, in the form of audio text, video text, etc.). Contrast involves arranging texts within a didactic unit in such a way that students can compare and determine the similarities and differences in the professional communicative behavior of their native country and the country of the language they are learning. Methodological support of texts consists of providing them with a glossary, reminders, instructions, diagrams in order to facilitate their understanding and increase the efficiency of working with them.

The method of didactization of texts is to supply them with modifiable polymodal exercises that ensure the formation of skills and the development of abilities in all types of foreign language speech activity. The physical representation of text material meets the principles of emotional and physiological correspondence, and can be auditory, visual and audiovisual.

As a result, the authors have developed a typology of professional texts. It includes texts of instructional-professional orientation, of professional orientation, and professional texts. The texts differ in the degree of professional orientation and terminological saturation, in functions, and in their intention for certain stages of teaching foreign language communication.

The article will be useful for foreign language teachers in non-linguistic universities. The research materials can be used in the development of teaching aids and specialized courses for professionally oriented foreign language education.

Keywords: text material, principles of selection and organization, didactization, texts of instructional-professional orientation, texts of professional orientation, professional texts, modifiable polymodal exercises, foreign language education, non-linguistic university

For citation: Kuklina S.S., Kirillovykh A.A. Text material for the formation of foreign language professional communicative competence. *Language and Culture*, 2024, 66, pp. 239-261. doi: 10.17223/19996195/66/13

Введение

Государственная программа РФ «Образование 2030» придает сегодня особое значение повышению качества образования, усилению его автономного и преобразующего характера. Вместе с тем повышение качества иноязычной подготовки обучающихся непосредственно связано с изменением и обновлением содержания образования, одним из наиболее гибких компонентов которого являются тексты.

Текст в иноязычном образовании по ходу развития методической науки рассматривался исследователями в разных аспектах. На начальных этапах становления методической науки в XIX в. тексты рассматривались в исключительной связи с обучением чтению. В текстуально-переводном методе (Г. Гамильтон, Ш. Жакото, Ш. Туссэн и др.) как разновидности грамматико-переводного метода неадаптированные художественные тексты предназначались для чтения и дословного перевода. В 1950-е гг. в сознательно-сопоставительном (Л.В. Щерба, А.А. Миролюбов, З.М. Цветкова и др.) и сознательно-практическом (Б.В. Беляев) методах через тексты вводился и отрабатывался необходимый для усвоения языковой материал. В 70-х гг. XX в. активное развитие получил коммуникативный метод (И.Е. Пассов), где тексты стали рассматриваться как средство передачи информации (в том числе межкультурного характера). Методическая наука последних десятилетий обращается к особенностям иноязычного текстового материала, а также к разным возможностям его отбора, организации и предъявления. При изучении особенностей текстов на иностранном языке с целью их использования в иноязычном образовательном процессе исследователи (О.Н. Киян, Р.П. Мильруд, Е.В. Носонович и др.) отмечают значимость их аутентичности. В работах указанных авторов подробно описаны критерии аутентичности текстов, которые включают информативную, ситуативную, функциональную, структурную, лексико-фразеологическую, грамматическую, произносительную, культурологическую и другую аутентичность.

Помимо прочего в поле зрения ученых (Н.А. Жирова, Н.А. Вишневицкая) находится и сама текстовая деятельность, целью которой является создание условий для осмысления, понимания, интерпретации текстов и стимулирования речепорождения на их основе.

Однако наибольший интерес у исследователей (П.И. Образцов, Е.В. Тарабаева, Т.С. Серова, Е.М. Каргина, А.Д. Кулик, А.Г. Измайлова, С.К. Фоломкина, Е.В. Крылова и др.) вызывают принципы отбора и организации иноязычного текстового материала. К ним относятся такие универсальные принципы, как доступность, аутентичность, функциональность, информативность, проблемность, жанрово-стилевое разнообразие и др.

При этом следует отметить, что в условиях неязыкового вуза главной характеристикой текстового материала становится его профессионально ориентированный характер, что обусловлено требованиями ФГОС ВО, в соответствии с которым речь идет о профессионализации иноязычного образования в нелингвистическом вузе и его ориентации на личностное, предметное и метапредметное развитие будущего специалиста. Результатом этого процесса является иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция как готовность обучающихся присваивать профессионально значимый социальный опыт для его актуализации в профессионально ориентированном иноязычном общении.

В то же время работа с профессионально ориентированными текстами часто вызывает у обучающихся трудности в их осмыслении, понимании и переработке. Причина заключается в значительном количестве терминологической лексики, наличии сложных грамматических конструкций, отсутствии ясного представления об аспектах приобретаемой профессии и т.д. В связи с этим возникает необходимость уточнить принципы отбора и организации иноязычных текстов с учетом перечисленных трудностей, а также того факта, что иноязычное образование в неязыковом вузе по многим направлениям подготовки осуществляется преимущественно на первом курсе, когда обучающиеся лишь начинают процесс своей профессионализации. Более того, в зависимости от условий образовательной среды, конкретных целей и задач иноязычной подготовки могут активизироваться различные функции текстов. Соответственно, необходимо определить, какая функция текста наиболее оптимальна для достижения образовательных результатов в конкретных условиях.

Наконец, текстоцентрическая ориентация иноязычного образования часто приводит к акцентированию этого процесса лишь на чтении в ущерб говорению, аудированию и письменной речи, что обуславливает необходимость дальнейшего изучения особенностей практического использования текстового материала для развития умений в разных видах речевой деятельности. Такая ситуация говорит о необходимости решить проблему систематизации основных признаков текстового материала и разработки целостного процесса его подготовки для результативного применения во всех видах речевой деятельности, значимого для профессионально ориентированного иноязычного образования неязыкового вуза.

Данная проблема определила цель настоящего исследования – представить целостный процесс подготовки текстового материала для его результативного применения на начальном этапе иноязычного образования в неязыковом вузе, направленного на формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции.

Методология исследования

Исследование проводилось в опоре на положения компетентностного, профессионально ориентированного, текстоцентрического и полимодального подходов, а также с учетом особенностей современного профессионально ориентированного иноязычного образования (А.Л. Бердичевский, Н.Д. Гальскова, А.В. Елизарова, А.Н. Лымарь, В.Ю. Мягкова, Е.Г. Тарева). Таковыми являются, во-первых, направленность на развитие и совершенствование субъектности студентов как в профессиональной, так и в образовательной деятельности. В связи с этим преподаватель и студент признаются равно активными, равно ответственными участниками образовательного процесса, где обучающиеся понимают свою профессиональную позицию и стремятся к профессиональному самосовершенствованию. В качестве второй особенности выступает ориентация на развитие личности обучающихся как медиаторов профессиональных культур, которые готовы достичь взаимопонимания с субъектами другой культуры, вступая в профессионально ориентированное иноязычное общение.

И наконец, направленность профессионально ориентированного иноязычного образования на содействие личностно-профессиональной самоактуализации обучающихся для раскрытия их потенциала в образовательной и профессиональной деятельности можно назвать еще одной его особенностью. Представленные особенности нашли отражение в понимании профессионально ориентированного иноязычного образования как процесса активного взаимодействия его участников, ориентированного на формирование способности студентов к организации, осуществлению и дальнейшему совершенствованию иноязычной речевой деятельности, а также на их развитие как инициативных, самостоятельных и творческих субъектов профессиональной межкультурной коммуникации.

Именно в таком образовательном процессе происходит формирование иноязычной профессионально коммуникативной компетенции, которая в соответствии с компетентностным подходом (В.В. Краевский, Н. Хомский, А.В. Хуторской и др.) и связанным с ним профессионально ориентированным подходом (Н.В. Барышиков, А.А. Вербицкий, М.В. Ляховицкий) является целью-результатом иноязычного образования в неязыковом вузе. Обозначенная компетенция представляет собой способность студентов младших курсов приобретать новый профессионально значимый социальный опыт, актуализировать его в условиях профессионально ориентированного иноязычного общения и использовать как средство профессионально-личностного становления.

В связи с профессионализацией иноязычного образования в лингвистическом вузе (И.Л. Смагина, Е.В. Тарабаева) и его ориентацией на личностное, предметное и метапредметное развитие будущего специалиста показатели сформированности данной компетенции определяются

на личностном, предметном и метапредметном уровнях (ФГОС ВО). Так, личностный уровень проявляется в приобретении студентами профессионально значимых качеств, в осознании ими своей идентичности в межкультурной среде; метапредметный – в умении организовывать и реализовать разные виды профессиональной деятельности; а предметный – в умении принимать результативное участие в профессионально ориентированном иноязычном общении.

Цель иноязычной подготовки, как известно, непосредственно влияет на средства организации данного процесса, каковыми, согласно текстоцентрическому подходу (Т.А. Лопатухина), являются тексты, в нашем случае профессионально ориентированные тексты. Они в исследовании, в продолжении идей А.А. Вербицкого, А.Л. Бердичевского, представляют профессионально ориентированный контент иноязычного образования, который обладает качествами личностной значимости для студентов, аутентичности (Е.В. Носонович), проблематичности (Л.И. Колесник, А.В. Скворцов и др.). Входящий в него текстовый материал градуируется и варьируется (Л.К. Мазунова, Т.С. Серова) в зависимости от языковых и предметных трудностей, а также условий его предъявления (С.К. Фоломкина).

Использование положений полимодального подхода (Е.И. Пассов) позволяет избежать сведения работы с текстами только к их чтению, переводу и воспроизведению на репродуктивном уровне (пересказу), обеспечивая развитие на их основе умений всех видов иноязычной речевой деятельности. В этом случае речь идет о снабжении текстов упражнениями, которое отражает их дидактизацию (А.Н. Таджибова, А.А. Главан). Она представляет процесс обработки текстов с целью адекватного понимания и воспроизведения представленной в текстах информации в упражнениях на репродуктивном, продуктивном и творческом уровнях.

По мнению М.А. Шеманаевой, упражнения в иноязычном образовании неязыкового вуза должны носить многоцелевой характер, чтобы обеспечить формирование иноязычной профессионально коммуникативной компетенции в сжатые временные сроки. Соглашаясь с данной идеей, в качестве способа дидактизации текстов мы предлагаем использовать модифицируемые полимодальные упражнения, разработанные нами на основе понятия «прием обучения» (Е.И. Пассов). Благодаря их специальной организации эти упражнения активизируют все виды иноязычной речевой деятельности и меняют последовательность их включения в зависимости от условий образовательной среды.

Методами исследования стали изучение научно-методических и методических работ по исследуемой проблеме, сравнение, обобщение, анализ и интерпретация полученной информации.

Исследование и результаты

Воспользовавшись идеей Б. Томплинсона [1. С. 112], выделим и представим основные этапы подготовки текстового материала для его использования в иноязычном образовании неязыкового вуза.

Этап 1 – установление субъектами образовательного процесса потребностей в сфере иноязычного образования, которым должен отвечать также и текстовый материал: выявление основных характеристик текстов.

Этап 2 – определение необходимых принципов отбора текстового материала с тем, чтобы он мог служить эффективному достижению образовательных результатов.

Этап 3 – выделение принципов организации текстового материала с учетом образовательных целей и условий образовательной среды.

Этап 4 – дидактизация текстового материала путем разработки адекватных упражнений и заданий, а также инструкций по работе с ним.

Этап 5 – физическая репрезентация текстового материала, отражающая параметры текстов (шрифт, цвет, начертание, анимация и т.д.), и способ их представления (в аудио-, видеоформате, в виде печатного текста, веб-текста и др.).

Этап 1. Говоря о характеристиках текстов для иноязычного образования, исследователи (Н.Э. Горохова, Т.С. Серова, С.К. Фоломкина, B. Tomlinson, K. Vogel и др.) сходятся во мнении, что текстовому материалу должны быть присущи такие общие черты, как:

- соответствие образовательным целям (обращение к темам, отражающим нужды обучающихся в сфере иноязычного образования);
- доступность, посильность с точки зрения языкового и содержательного понимания;
- новизна (нестандартные, актуальные темы и т.д.);
- создание ситуации «вызова» (текстовый материал стимулирует познавательную активность, способствует усилению субъектной позиции обучающихся);
- разнообразие (использование различных типов текстов);
- привлекательное оформление (использование рисунков, фотографий, различных цветовых выделений и др.).

Что касается специфических характеристик текстового материала, то они вытекают из цели-результата иноязычного образовательного процесса в неязыковом вузе, коим является сформированность иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции. Последняя представляет собой «способность обучающихся приобретать личностно и профессионально значимый социальный опыт, актуализировать его в условиях иноязычного общения в профессиональной сфере и использовать

как средство личностно-профессионального становления» [2]. Как следует из определения, формирование данной компетенции одновременно имеет несколько направлений: а) обеспечение способности осуществлять иноязычное общение и достигать взаимопонимания с представителями другой культуры; б) содействие профессионализации за счет профессионально ориентированного характера иноязычной подготовки. Исходя из этого, усвоение определенного фрагмента социального опыта как содержания компетенции происходит в ходе работы с текстовым материалом профессиональной направленности.

Под *текстами профессиональной направленности* понимаются тексты, содержащие профессионально значимую информацию, а также «способствующие получению знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности» (в том числе на иностранном языке) [3. С. 158]. Тексты обладают следующими лексическими, морфологическими и синтаксическими характеристиками:

Лексические характеристики: терминологичность, наличие неологизмов и общенаучной лексики, употребление слов в предметно-логическом значении, редкое использование слов в переносном смысле.

Морфологические характеристики: преобладание существительных, прилагательных, неличных форм глагола, большое количество сложносоставных слов.

Синтаксические характеристики: превалирование сложных предложений (сложносочиненных и сложноподчиненных), а также страдательных конструкций [4. С. 30].

Этап 2. С выделенными общими и специфическими характеристиками текстов должны соотноситься принципы отбора и организации текстового материала. Поэтому далее обратимся к принципам отбора текстов профессиональной направленности для неязыковых вузов. Данная проблема освещается в работах Е.В. Крыловой, Т.С. Серовой, Е.Г. Таревой, Ю.Ю. Тимкиной, С.К. Фоломкиной, С.И. Шараповой и др. В результате анализа, сравнения и обобщения предложенных ими принципов мы выделили те из них, которые являются наиболее значимыми с учетом уровня иноязычной и профессиональной подготовки обучающихся первого курса неязыкового вуза, а также актуальных условий реализации иноязычного образовательного процесса. Итогом стала совокупность принципов *личностно-профессиональной значимости, аутентичности, проблемности и межкультурной ценности*.

При отборе текстового материала принцип *личностно-профессиональной значимости* подразумевает, что содержание текстов способствует и личностному, и профессиональному развитию обучающихся. Иными словами, тексты должны не только знакомить с особенностями

будущей профессиональной деятельности, но и апеллировать к личностным качествам и таким личностным характеристикам студентов, как интересы, склонности, отношения, жизненный опыт, актуальные потребности и прочее [5]. Первостепенное значение этого принципа обусловлено тем, что, как показывает практика, тексты, используемые для вузовской иноязычной подготовки, не всегда вызывают у обучающихся интерес и «находят эмоциональный отклик» [6]. Придать текстам личностно-профессиональную значимость возможно путем репрезентации в них желаемых эмоционально- и профессионально-ценностных отношений; нелинейного изложения материала; его противоречивости; обращенности к реципиенту; незавершенности представленного в них знания с целью его дальнейшего самостоятельного поиска [7, 8].

Говоря об *аутентичности* текстов профессиональной направленности, следует отметить, что мы имеем в виду методическую аутентичность (Е.В. Носонович). Она подразумевает или упрощение/сокращение оригинального текста, или же построение авторами собственного текста, обладающего всеми характеристиками естественного речевого произведения. Кроме того, методическая аутентичность связана с доступностью текстов, поскольку позволяет адаптировать текстовый материал как к целям и задачам конкретного этапа иноязычного образования, так и к психолого-педагогическим особенностям обучающихся. Таковыми являются уровень развития умений в различных видах речевой деятельности (преимущественно неоднородный), владения иностранным языком в целом, профессиональной подготовленности, а также готовности включаться в профессионально ориентированное иноязычное общение. Способами создания методически аутентичных текстов являются методическая обработка текстов (сокращение, упрощение, добавление элементов, облегчающих понимание текстов, исключение сложных лексических и (или) грамматических структур) и специальное составление текстов преподавателем с соблюдением всех признаков аутентичных текстов [9, 10]. Стоит отметить, что данный принцип значительно облегчает отбор текстового материала для начального этапа иноязычной подготовки в высшей школе, поскольку необходимые признаки могут быть целенаправленно созданы при его методической обработке.

Придание текстовому материалу *проблемности* при реализации иноязычной подготовки на начальном этапе в вузе помогает преодолеть такой демотивирующий фактор, как сложность материала в языковом (недостаточное владение профессиональной терминологией) и предметном (недостаточное владение первокурсниками предметными знаниями по выбранному профилю подготовки) планах. Помимо этого, проблемный характер текстового материала стимулирует у обучающихся продуктивное мышление, процессы речепорождения, способствует более глубокому пониманию текста, развивает познавательную активность и

творческие способности студентов. К способам проблематизации текста относятся (И.А. Зимняя, Е.В. Ковалевская, Л.И. Колесник, А.В. Скворцов, Л.П. Смирнова, С.В. Юткина и др.): проблематизация заголовка, частей текста; перемена местами отдельных частей текста; исключение части текста и добавление дополнительной информации, требующей пояснений и объяснений; добавление проблемных вопросов (вопросы-вызовы; парадоксальные вопросы; вопросы, направленные на вероятностное прогнозирование; вопросы, стимулирующие выражение собственного мнения и т.д.).

Межкультурная ценность (Н.Д. Десяева, Г.В. Елизарова, Л.К. Мазунова, Е.Г. Тарева и др.) текстов для иноязычного образования связана с отражением в них современного этапа развития родной страны и страны изучаемого языка, в том числе их языков и культур. Это обеспечивает «достижение межкультурного взаимопонимания и взаимодействия» при осуществлении иноязычного общения [11]. Более того, использование текстов, обладающих достаточной межкультурной ценностью, способствует не только приобщению к чужой культуре (в том числе профессиональной), но и более глубокому осознанию собственной культурной идентичности. Это могут быть как монокультурные (имеют информацию о чужой культуре, которую можно сравнить с аналогичной информацией о родной культуре), так и поликультурные (имеют эксплицитное сравнение двух культур) тексты (И.А. Гиниатуллин).

Этап 3. Чтобы отобранный текстовой материал создавал условия для успешного достижения образовательных результатов, необходима его методически обоснованная организация. Принципы организации иноязычных текстов в большинстве случаев рассматриваются в их тесной связи с принципами отбора и не всегда выделяются авторами отдельно. Анализ существующих точек зрения (И.В. Зайкова, Е.В. Крылова, Л.К. Мазунова, Т.С. Серова и др.) сквозь призму условий профессионально ориентированного иноязычного образования на начальном этапе неязыкового вуза позволил выделить следующие принципы организации: *градации, вариативности, контрастивности и методического сопровождения*.

Принцип *градации* определяет выстраивание текстов таким образом, чтобы обеспечивался постепенный переход от тем социально-бытового и социально-культурного характера с незначительным профессиональным уклоном к профессионально ориентированным. Принцип подразумевает также соответствующее усложнение языкового и предметного содержания текстов, а также увеличение степени интеллектуального затруднения представленных в них речевых ситуаций. Поэтому реализация принципа градации при организации текстового материала на начальном этапе иноязычной подготовки призвана минимизировать затруднения обучающихся в овладении профессионально ориентированным иностранным языком.

Вариативность в организации текстов затрагивает несколько направлений. Во-первых, в зависимости от этапа обучения иноязычному общению / приоритетной функции текста/трудности речевой ситуации тексты могут использоваться для различных видов чтения: изучающего, ознакомительного, поискового, просмотрового (С.К. Фоломкина). При этом при изменении коммуникативной задачи для данных видов чтения может использоваться один и тот же текст. Во-вторых, можно говорить о вариативности способов подачи текстов, которые возможно предложить обучающимся для прочтения, т.е. в печатном виде или для прослушивания.

Принцип *контрастивности* при организации текстов согласуется с таким принципом их отбора, как межкультурная ценность. Данный принцип предполагает, что совокупность текстов, образующая дидактическую единицу, включает тексты, описывающие профессионально коммуникативное поведение как родной страны, так и страны изучаемого языка для их сравнения и сопоставления, выявления межкультурных сходств и различий [12]. Это способствует развитию личности студентов как медиаторов (профессиональных) культур (Г.В. Елизарова), т.е. личности, способной достигнуть взаимопонимания с представителями иной культуры в ходе иноязычного общения в профессиональной сфере.

Исключительная значимость принципа *методического сопровождения* текстов обуславливается начальным этапом вузовской иноязычной подготовки, а также лексическими, морфологическими, синтаксическими особенностями текстов профессиональной направленности. Помимо прочего серьезными трудностями в реализации этого процесса являются изначально низкий уровень владения обучающимися иностранным языком и их слабая профессиональная подготовленность, поскольку большинство профильных дисциплин преподается на старших курсах. Следствием этого является низкий уровень мотивации к овладению и профессией, и иностранным языком. Поэтому, для того чтобы такие студенты одинаково успешно могли понимать тексты профессиональной направленности и строить на их основе собственные устные/письменные высказывания, тексты необходимо снабдить глоссариями, инструкциями и руководствами по работе с ними, схемами, кластерами, обобщающими рисунками, таблицами и т.д. В конечном итоге методическое сопровождение текстов, вооружая обучающихся оптимальными приемами работы с текстовым материалом, создает условия для более быстрого перехода на уровень иноязычного и профессионального самообразования.

Этап 4. Эффективность текстового материала в действии определяют упражнения. Снабжение текстов упражнениями отражает их дидактизацию, т.е. процесс обработки текстов с целью адекватного пони-

мания и воспроизведения представленной в них информации на репродуктивном, продуктивном и творческом уровнях [13, 14]. Исследователи данного вопроса (М.А. Шеманева, А.Н. Шамов, Е.И. Пассов, В. Tomlinson и др.) сходятся во мнении, что упражнения для иноязычного образования в неязыковом вузе должны в первую очередь отражать естественную коммуникацию, а также обладать такими основными характеристиками, как:

- *гибкость*: отражает различные условия, организационные формы и способы выполнения упражнений;
- *личная значимость*: характеризует способность упражнений побуждать к выражению собственной субъектной позиции;
- *направленность на развитие интегративных умений и метакогнитивности*: способность упражнений развивать умения, необходимые для успешного осуществления не только иноязычной речевой, но и учебно-профессиональной и профессиональной деятельности.

В то же время, по мнению М.А. Шеманевой, в современном иноязычном образовании неязыкового вуза предпочтение отдается упражнениям, обладающим многоцелевым характером [15]. Главной причиной этого является тот факт, что формирование иноязычной профессионально коммуникативной компетенции осуществляется в сжатые временные сроки. Поэтому в рамках нашего исследования в качестве способа дидактизации текстов мы предлагаем использовать *модифицируемые полимодальные упражнения*. Такие упражнения представляют собой, по мнению А.А. Кирилловых, упражнения, направленные на формирование, совершенствование речевых навыков и развитие речевых умений в ходе выполнения различных комбинаций рецептивного, репродуктивного и продуктивного характера по решению речемыслительных задач в проблемных ситуациях [16]. Упражнения имеют следующие параметры (по Е.И. Пассову):

- *цель*: формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции;
- *операционные средства*: разные сочетания рецептивных, репродуктивных и продуктивных действий, а также универсальных учебных действий;
- *материальные средства*: тексты профессиональной направленности и дополняющие их опоры, памятки, руководства, инструкции и др.;
- *способы выполнения действий*: *качественные* – с речемыслительными задачами в проблемных ситуациях; *организационные* – выполняемые индивидуально, в парах или в группах под руководством преподавателя, самостоятельно или же при помощи памятки/алгоритма/инструкции;

– условия образования: *внешние* – этапы обучения иноязычному общению в профессиональной сфере; *внутренние* – уровень обученности студентов.

Модифицируемые полимодальные упражнения обладают высокой *гибкостью* и адаптационной способностью, поскольку активизируют не только все виды иноязычной речевой деятельности (полимодальность), но и меняют последовательность их включения в зависимости от внутренних и внешних условий образовательной среды (модифицируемость). Помимо прочего в системе таких упражнений используются различные организационные формы с преобладанием парной и групповой на этапах совершенствования навыков и развития умений, что дополнительно приближает процесс обучения иностранному языку к условиям *реальной коммуникации*.

Личная значимость упражнений обусловлена их направленностью на решение речемыслительных задач в проблемных ситуациях. Такая ситуация обеспечивает: а) «заинтересовывание», т.е. вовлечение студентов в содержание текстового материала; б) творческий характер их деятельности при самостоятельном вскрытии проблемы и поиске оптимальных путей ее решения; в) актуализацию личностного опыта и усиление субъектной позиции, поскольку упражнения подразумевают высказывание своей точки зрения и создание в качестве рефлексии собственного текста [17, 18].

Интегративность данных упражнений определяется, во-первых, их способностью формировать, совершенствовать навыки и развивать умения во всех видах иноязычной речевой деятельности. Во-вторых, поскольку упражнения строятся на профессионально ориентированном контенте, то их выполнение также вносит вклад в формирование некоторых профессиональных компетенций [19]. Более того, использование памяток и опор, сопровождающих тексты и упражнения, обеспечивает приобретение обучающимися эффективных приемов получения, усвоения и переработки иноязычной информации профессионального характера, способствуя развитию их *метакогнитивности* в целом.

Этап 5. Относительно особенностей репрезентации текстового материала следует отметить, что необходимо придерживаться принципов эмоционального и физиологического соответствия. В качестве акцентирующей подложки могут использоваться рисунки и иные изображения. Наиболее значимую информацию рекомендуется маркировать красным или синим цветом. Помимо прочего в зависимости от условий образовательной среды (уровень обученности студентов, актуальные образовательные цели, особенности организационно-методического обеспечения иноязычного образования) тексты, как отмечалось ранее, могут иметь аудиальную (звучащий текст), визуальную (печатный текст) и аудиови-

зуальную (видеотекст) репрезентацию, образуя тем самым единое текстуальное пространство. На рис. 1 представлен вариант репрезентации текстового материала, вошедшего в учебное пособие по немецкому языку для первого курса технических вузов [20].

Lektion 3. Vorurteile gegen technische Berufe abbauen

Das Ziel: In dieser Lektion werden Sie erfahren, was viele Menschen meistens von technischen Berufen halten. Sie werden Ihr Wissen darüber vertiefen (vertiefen) und technische Berufe in einen guten Ruf (perpetuieren) bringen.

1. Überlegen Sie sich, was für ein Problem wir heute besprechen werden. Dafür:
A) betrachten Sie das Bild und lesen Sie darauf stehende Information:



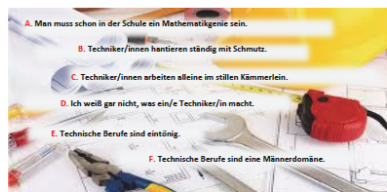
Markus will Techniker werden. Seine Freunde finden die Idee nicht so gut. Sie glauben, sie wissen besser darüber, was Technikerberufe in sich haben. Sie versuchen Markus zu überreden, sich etwas Anderes zu wählen.

B) erklären Sie, warum Markus sich die Ohren zühlt und was das mit dem zu besprechenden Problem zu tun hat (schriftlich in 2-3 Sätzen). Tauschen Sie Meinungen mit dem Mitschüler aus;
C) äußern Sie nun in der Gruppe Ihre Meinung davon, welches Problem das Bild zeigt und argumentieren Sie Ihre Ansicht (mündlich, in 2-3 Sätzen).

2. Wollen Sie mehr über die verbreitete Vorstellung von technischen Berufen erfahren. Dafür:

A) betrachten Sie das Bild und lesen Sie darauf stehende Thesen. Im Paar arbeitend diskutieren Sie darüber, was Sie bestätigen und was Sie widersprechen. Erklären Sie Ihre Meinung oder führen Sie Ihre Beispiele an (mündlich, in 4-6 Sätzen):

A _____ B _____ C _____ D _____ E _____ F _____



B) nun lesen Sie Kommentare zu auf dem Bild angegebenen Thesen von Menschen, die mit Technik etwas zu tun haben, ordnen Sie dabei diese Kommentare den Thesen zu:

1	Teamarbeit und Kundenkontakt zählen auch für Techniker/innen zum Arbeitsalltag. Sprachliche Gewandtheit und kompetentes Auftreten werden immer wichtiger, wie zahlreiche Studien bestätigen.	die Gewandtheit – das Auftreten – kompetenz
2	Alleine für den Lehrberuf Metalltechniker gibt es acht verschiedene Hauptmodule und außerdem noch Spezialmodule. Auch nach der Ausbildung kann man zwischen unterschiedlichen Arbeitsbereichen wählen.	die Ausbildung, en- obrasovanie der Arbeitsbereich, e – sposobnost, razno- obrazie
3	Vor allem Mädchen unterschätzen ihre Mathematikkenntnisse oft. Und außerdem schließen sprachliche und kreative Begabungen einen technischen Beruf keineswegs aus. Für Lehrlinge gibt es außerdem die Berufsschulen, in denen das fachliche Know-how vertieft wird. Vor Beginn der Ausbildung sollten Integral und Algebra zwar keine Fremdwörter sein, eine glatte Eins im Zeugnis ist aber keineswegs Voraussetzung.	unterschätzen – mishchislennost mishchislennost die Begabung, en – sposobnost, talent die Voraussetzung, en – predposytka, usloviye
4	Einblicke in die Berufe können heute verschiedene Portale geben. Auch Schnuppertage und Betriebsführungen können Abhilfe schaffen.	der Einblick, e – ознакомление der Schnuppertage, e – denn открытость, доступ

Рис. 1. Пример физической репрезентации текстового материала в учебном пособии

Обобщая вышеизложенное, представим типологию текстов, используемую для начального вузовского иноязычного образования по лингвистическим направлениям подготовки. Она включает учебно-профессионально ориентированный, профессионально ориентированный и профессиональный типы.

Учебно-профессиональные тексты являются аутентичными текстами, адаптированными преподавателем для начального этапа иноязычной подготовки за счет высокой доли их упрощений и сокращений. Данный тип текстов принадлежит к социально-бытовой и социально-культурной сферам общения и имеет опосредованную связь с приобретаемой профессией. Тексты относятся к публицистическому и разговорному стилям речи. Они используются на этапе формирования навыков, так как содержат проблемные ситуации незначительного интеллектуального затруднения (И.А. Зимняя). Помимо информативной функции (текст – источник лично и профессионально значимой информации), которая присуща всем типам текстов, специфической функцией

данных текстов является репрезентативная (К. Бюлер), когда при помощи текста вводится новый / актуализируется значимый языковой и речевой материал. Тексты характеризуются незначительной терминологической насыщенностью.

Профессионально ориентированные тексты есть аутентичные тексты с незначительными сокращениями и (или) невысокой долей упрощений. Они имеют ярко выраженную профессиональную направленность, высокий процент терминологической лексики, соотносятся с социально-культурной и профессионально-трудовой сферами общения и относятся к публицистическому и научно-популярному стилям. При помощи этих текстов задаются проблемные ситуации большей степени интеллектуального затруднения, поскольку они используются уже на этапе совершенствования навыков и развития умений. Данные тексты могут выполнять как репрезентативную, так и апеллятивную функции. Последняя заключается в побуждении реципиентов к определенным ответным реакциям.

Профессиональные тексты представляют собой оригинальные, аутентичные тексты без или с незначительными сокращениями. В них преобладают профессиональные мотивы. Они являются более сложными для понимания, поскольку относятся к научно-популярному и научному стилям и характеризуются высокой терминологической насыщенностью. Тексты предназначены для этапа развития умений, когда обучающимся необходимо решить коммуникативные задачи в проблемных ситуациях значительной степени интеллектуального затруднения. Ведущая функция таких текстов – апеллятивная, так как они служат «инспирации рецептивных и продуктивных действий» обучающихся [21]. В обобщенном виде характеристики текстов представлены в табл. 1.

Таблица 1

Характеристики текстов профессиональной направленности

Параметр	Учебно-профессионально ориентированный текст	Профессионально ориентированный текст	Профессиональный текст
Профессиональная направленность	Опосредованная	Ярко выраженная	Доминирующая
Аутентичность	Методически аутентичный	Аутентичный	Аутентичный, оригинальный
Сфера общения	Социально-бытовая, социально-культурная с профессиональной тематикой	Социально-культурная с профессиональным уклоном, профессионально-трудовая	Профессионально-трудовая
Темы	Социально-бытового, социально-культурного характера, опосредовано связанные с приобретаемой профессией	Социально-культурного и профессионально ориентированного характера	Профессионально ориентированные

Параметр	Учебно-профессионально ориентированный текст	Профессионально ориентированный текст	Профессиональный текст
Ситуации	Проблемные ситуации незначительного интеллектуального затруднения	Проблемные ситуации большей степени интеллектуального затруднения	Проблемные ситуации значительного интеллектуального затруднения
Стиль	Разговорный, публицистический	Публицистический, научно-популярный	Научно-популярный, научный
Функция	Репрезентативная	Репрезентативная, апеллятивная	Апеллятивная
Терминологическая насыщенность	Небольшое количество специальной терминологии	Более высокий процент терминологической лексики	Высокая терминологическая насыщенность
Этап обучения иноязычному общению	Формирование навыков	Совершенствование навыков, развитие умений	Развитие умений

В табл. 2 приведем пример профессионально ориентированного типа текстов с вариантом его дидактизации, т.е. представим предложенную для решения на основе этого текста речемыслительную задачу и укажем, с каким этапом обучения иноязычному общению она соотносится.

Эффективность использования представленной типологии была подтверждена статистическими данными, полученными в ходе опытно-экспериментальной работы. Так, при формировании иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции на основе предложенной типологии текстов и системы модифицируемых полимодальных упражнений к ним в экспериментальных группах был выявлен общий прирост коэффициента усвоения на 0,2 [22].

Таблица 2

Пример дидактизированного профессионально ориентированного текста

Этап обучения иноязычному общению	Этап совершенствования навыков
Речемыслительная задача в проблемной ситуации	<p>Diskutieren Sie über den Nutzen und die Rolle von Robotern in unserem Leben. Dafür:</p> <p>A) lesen Sie den Text / hören Sie dem Text zu und überprüfen Sie, wie gut Sie den Inhalt verstanden haben, indem Sie die nach dem Text angegebenen Sätze ergänzen;</p> <p>B) besprechen Sie mit Ihrem Partner, wie groß der Einsatz von Robotern in der Gesellschaft und in Ihrem eigenen Leben ist. Überlegen Sie sich, worauf Sie verzichten können und worauf nicht? (mündlich in 6-8 Sätzen);</p> <p>C) denken Sie eine phantastische Geschichte aus, in der Roboter die Herrscher der Welt sind. Denken Sie darüber nach, was Menschen in so einer Welt machen? (schriftlich in 6-10 Sätzen). Seien Sie bereit Ihre Geschichte in der Gruppe zu präsentieren</p>

Этап обучения иноязычному общению	Этап совершенствования навыков	
Профессионально ориентированный текст	<p>Werden Roboter die Welt übernehmen? Arbeiten, die früher von Hand gemacht werden mussten, sind heute Aufgaben, die Roboter erledigen. Die Entwicklung ist rasant und die Fähigkeiten der Maschinen werden immer umfangreicher. Aber werden Roboter die Welt übernehmen, oder wie wird die Entwicklung weitergehen? Allerdings ist die Automatisierung von Arbeiten eine sehr positive Entwicklung. Dank Automatisierungstechnik müssen Menschen keine schweren körperlichen, oder eintönigen Arbeiten verrichten. Der Mensch übernimmt die Steuerung und die Kontrolle. Einfache manuelle und ungelernte Tätigkeiten werden immer mehr automatisiert. Damit wird Produktivität und Qualität gesteigert. Viele Entwicklungen sind erst durch den Einsatz von Automatisierungstechnik möglich. Die Roboter können heute innerhalb von Stunden für eine neue Aufgabe programmiert werden. Aber das ist noch immer nicht das Ende der Entwicklung. Künstliche Intelligenz wird der nächste Schritt sein. Gleichzeitig warnen viele Wissenschaftler vor künstlicher Intelligenz als Gefahr. Überlässt man Maschinen beispielsweise die Entscheidung in Gerichtsverfahren, dann könnten sie über Leben und Tod, oder zumindest über Schuld, oder Unschuld entscheiden. Darum braucht es Regeln für den Umgang mit dieser Technik. Soweit wir die Maschinen gehen lassen, soweit werden sie gehen. Roboter brauchen auf jeden Fall Grenzen und dazu passende Regeln und Gesetze. 1. Heute erledigen Roboter ... 2. Die Automatisierung ist ... 3. Menschen müssen heute ... verrichten. 4. Damit Roboter die Welt nicht übernehmen können, braucht es ... 5. Auf jeden Fall brauchen Roboter ...</p>	<p>die Fähigkeit – способность, übernehmen – перенимать, die Entwicklung – развитие, körperlich – физический, verrichten – исполнять, die Steuerung – управление, manuell – ручной, die Qualität – качество, der Einsatz – применение, warnen – предостерегать, überlassen – предоставлять, die Entscheidung – решение, der Umgang – обращение, die Grenze, n – граница, das Gesetz, e – закон</p>

Таким образом, в результате исследования:

- а) выявлены характеристики текстов, которые могут использоваться на начальном этапе вузовской иноязычной подготовки в неязыковом вузе;
- б) уточнены принципы отбора и организации текстового материала, учитывающие образовательные цели, условия образовательной среды и характеристики текстов;
- в) определен способ дидактизации текстов для их использования в качестве материальной основы полимодальных упражнений;
- г) представлена типология текстов профессиональной направленности для неязыкового вуза.

Заключение

В условиях неязыкового вуза на начальном этапе иноязычной подготовки особую роль приобретают отбор, организация и дидактизация текстового материала, который составляет содержательную основу иноязычного образования. Преимущества представленной выше типологии текстов и способа их дидактизации заключаются в следующем:

- направленности текстов на решение профессионально ориентированных речемыслительных задач разного уровня сложности с учетом условий образовательной среды, что обеспечивает успешное формирование иноязычной профессионально коммуникативной компетенции у студентов с разным уровнем обученности;

- стимулировании познавательной активности обучающихся и раскрытии их творческого потенциала в виду репрезентации текстами проблемных ситуаций;

- ориентации на обучающихся и учете их интересов и потребностей (личностных и профессиональных);

- междисциплинарном и межкультурном характере текстов;

- повышении продуктивности работы с аутентичным иноязычным текстовым материалом за счет использования разных каналов для его восприятия;

- развитии умений на основе текстов не только в чтении, но и в говорении, аудировании и письменной речи;

- содействии в развитии автономии и метакогнитивности в иноязычном образовательном процессе за счет снабжения текстов средствами методической помощи (инструкции, опоры, памятки и пр.);

- усилении мотивации в овладении профессионально ориентированным иностранным языком.

Перспективы исследования связаны с дальнейшим уточнением характеристик текстов и способов их дидактизации для продвинутых этапов иноязычной подготовки в неязыковом вузе.

Список источников

1. *Materials* development in language teaching / ed. by Brian Tomlinson. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2011. 451 p.
2. **Кирилловых А.А.** Процесс придания иноязычной коммуникативной компетенции профессиональной направленности // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 1. С. 96–102.
3. **Безземельная О.А.** Работа с профессионально ориентированным текстом на занятиях по иностранному языку с обучающимися в неязыковом вузе // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2023. № 1 (99). С. 157–161.
4. **Тарабаева Е.В.** Формирование познавательно-практической самостоятельности в профессиональной языковой подготовке студентов технических специальностей : дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2005. 239 с.

5. *Adamzik K.* Text-Arbeiten: Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen : Narr, 2009. 295 S.
6. *Горохова Н.Э., Курсанина Е.Е., Маевская В.А.* Повышение эффективности процесса обучения профессионально ориентированному иностранному языку на основе аутентичных текстов // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9, № 4. С. 77–87.
7. *Гельфман Э.Г., Холодная М.А.* Психодидактика школьного учебника : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2023. 328 с.
8. *Татаринова М.Н.* Тексты эмоционально-ценностного содержания в обучении иноязычной письменной речи на профильно-ориентированной ступени в общеобразовательной школе // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 3. С. 37–47.
9. *Киян О.Н.* Аутентичность как методическая категория в обучении иностранному языку. URL: <http://www.isuct.ru/konf/antropos/section/4/KIYAN.htm> (дата обращения: 30.05.2023).
10. *Argyros I.* Authentische Texte im DaF Unterricht (Vorgeschrittener Lerner). München : GRIN Verlag, 2005. 26 S.
11. *Черемисинова И.С.* Принципы и критерии отбора и организации учебного речевого материала для формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 180–186.
12. *Тарева, Е.Г., Дикова Е.С.* Текст как средство формирования межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции // Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики. СПб. : Нестор-История, 2020. С. 116–134.
13. *Таджибова А.Н., Главан А.А.* Дидактизация аутентичных материалов при обучении иностранному языку // Образование и право. 2019. № 2. С. 305–309.
14. *Мусаелин И.Ф.* О некоторых проблемах классификации системы упражнений в методике преподавания иностранных языков // Современное педагогическое образование. 2020. № 5. С. 61–68.
15. *Шеманаева М.А.* Task-based learning и многоцелевые упражнения // Педагогические мастерские : сборник научных трудов. Вып. 4. Киров : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2019. С. 95–98.
16. *Кирилловых А.А.* Система модифицируемых полимодальных упражнений для иноязычного образования в лингвистическом вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11, № 3. С. 65–79.
17. *Смагина И.Л.* Формирование субъектной позиции будущих педагогов в процессе работы с иноязычными профессионально-ориентированными текстами // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему : материалы IV Всерос. междисциплинар. науч. конф., посвящ. 90-летию со дня создания Омского государственного педагогического университета и 300-летию Российской академии наук, Омск, 17 ноября 2022 года. Омск : Омский гос. пед. ун-т, 2022. С. 405–407.
18. *Тизров С.В.* Личностно ориентированные задания в процессе формирования проектных умений студентов // Гаудеамус. 2004. № 6. С. 168–177.
19. *Щербенко Л.Р.* О роли профессионально-ориентированных текстов в формировании профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся неязыковых вузов // Мир педагогики и психологии. 2022. № 11 (76). С. 229–233.
20. *Кирилловых А.А.* Учебное пособие по немецкому языку для обучающихся младших курсов технических направлений подготовки (Часть I). Киров : Радуга-ПРЕСС, 2022. 143 с.
21. *Киквидзе И.Д.* Активизация функций текста в процессе обучения иностранному языку // Дидактическая филология. 2017. № 2(6). С. 30–34.
22. *Ковалевский А.П.* Статистические критерии : учеб. пособие. Новосибирск : Новосибирский гос. ун-т, 2022. 92 с.

References

1. Tomlinson B. (2011) Materials development in language teaching. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. 451 p.
2. Kirillovykh A.A. (2020) Protsess pridaniia inoiazychnoi kommunikativnoi kompetentsii professional'noi napravlenosti [The process of imparting professional orientation to the foreign language communicative competence] // *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*. 1. pp. 96–102.
3. Bezzemel'naia O.A. (2023) Rabota s professional'no orientirovannym tekstem na zaniatiakh po inostrannomu iazyku s obuchaiushchimisia v neiazykovom vuze [Working with a professionally oriented text in foreign language classes with students at a non-linguistic university] // *Vestnik Ufimskogo iuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 1 (99). pp. 157–161.
4. Tarabaeva E.V. (2005) Formirovanie poznavatel'no-prakticheskoi samostoiatel'nosti v professional'noi iazykovoii podgotovke studentov tekhnicheskikh spetsial'nostei [Formation of cognitive and practical independence in professional language training of students of technical specialties]. Pedagogics cand. dis. Izhevsk. 239 p.
5. Adamzik K. (2009) Text-Arbeiten: Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Narr. 295 p.
6. Gorokhova N.E., Kursanina E.E., Maevskaia V.A. (2018) Povyshenie effektivnosti protsessa obucheniia professional'no orientirovannomu inostrannomu iazyku na osnove autentichnykh tekstov [Increasing the efficiency of teaching a professionally oriented foreign language based on authentic texts] // *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*. Vol. 9 (4). pp. 77–87.
7. Gelfman E.G., Kholodnaia M.A. Psikhodidaktika shkol'nogo uchebnika [Psychodidactics of a school textbook]: uchebnoe posobie dlia vuzov. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Izdatel'stvo IUralt, 2023. 328 p.
8. Tatarinova M.N. (2018) Teksty emotsional'no-tsennostnogo sodержaniia v obuchenii inoiazychnoi pis'mennoi rechi na profil'no-orientirovannoi stupeni v obshcheobrazovatel'noi shkole [Texts of emotionally-valuable contents in teaching foreign language written speech on the profile-oriented stage in comprehensive schools] // *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*. 3. pp. 37–47.
9. Kiian O.N. Autentichnost' kak metodicheskaiia kategoriia v obuchenii inostrannomu iazyku [Authenticity as a methodological category in teaching a foreign language]. URL: <http://www.isuct.ru/konf/antropos/section/4/KIYAN.htm> (Accessed: 30.05.2023).
10. Argyros I. (2005) Authentische Texte im DaF Unterricht (Vorgeschrittener Lerner). München: GRIN Verlag. 26 p.
11. Cheremisinova I.S. (2020) Printsipy i kriterii otbora i organizatsii uchebnogo rechevogo materiala dlia formirovaniia mezhkul'turnoi inoiazychnoi kommunikativnoi kompetentsii u studentov vuza [Principles and criteria of learning speech material's selection and organisation for the formation of intercultural foreign language communicative competence among university's students] // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*. Vol. 26 (4). pp. 180–186.
12. Tareva E.G., Dikova E.S. (2020) Tekst kak sredstvo formirovaniia mezhkul'turnoi professional'noi kommunikativnoi kompetentsii [Text as a means of forming intercultural professional communicative competence] // *Mezhkul'turnoe obrazovanie v vuze: lingvodidakticheskie strategii i praktiki*. SPb.: Obshchestvo s ogranichennoi otvetstvennost'iu Nestor-Istoriia. pp. 116–134.
13. Tadzhibova A.N., Glavan A.A. (2019) Didaktizatsiia autentichnykh materialov pri obuchenii inostrannomu iazyku [Didactization of authentic materials in foreign language teaching] // *Obrazovanie i pravo*. 2. pp. 305–309.
14. Musaelian I.F. (2020) O nekotorykh problemakh klassifikatsii sistemy uprazhnenii v metodike prepodavaniia inostrannykh iazykov [On some problems of classification of

- activities in foreign language teaching methodology] // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 5. pp. 61–68.
15. Shemanaeva M.A. (2019) Task-based learning i mnogotselevye uprazhneniia [Task-based learning and multi-purpose exercises] // *Pedagogicheskie masterskie : Sbornik nauchnykh trudov / ANO DPO Mezhtselevyyi tsentr innovatsionnykh tekhnologii v obrazovanii, FGBOU VO Petrozavodskii gosudarstvennyi universitet*. Vol. 4. Kirov : Mezhtselevyyi tsentr innovatsionnykh tekhnologii v obrazovanii. pp. 95–98.
 16. Kirillovyykh A.A. (2022) Sistema modifikatsionnykh polimodal'nykh uprazhnenii dlia inoazychnogo obrazovaniia v nelingvisticheskom vuze [System of modifiable polymodal exercises for foreign language education at a non-linguistic university] // *Voprosy metodiki prepodavaniia v vuze*. Vol. 11 (3). pp. 65–79.
 17. Smagina I.L. (2022) Formirovanie subyektnoi pozitsii budushchikh pedagogov v protsesse raboty s inoazychnymi professional'no-orientirovannymi tekstami [Formation of the subject position of future teachers in the process of working with foreign language professionally oriented texts] // *Poznanie i deiatel'nost': ot proshlogo k nastoiashchemu : materialy IV Vserossiiskoi mezhdistsiplinarnoi nauchnoi konferentsii, posviashchennoi 90-letiiu so dnia sozdaniia Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta i 300-letiiu Rossiiskoi akademii nauk, Omsk, 17 noyabrya 2022 goda*. Omsk: Federal'noe gosudarstvennoe biudzhethoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniia Omskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. pp. 405–407.
 18. Tigrov S.V. (2004) Lichnostno orientirovannye zadaniia v protsesse formirovaniia proektnykh umenii studentov [Personally oriented tasks in the process of developing students' project skills] // *Gaudeamus*. 6. pp.168–177.
 19. Scherbenko L.R. (2022) O roli professional'no-orientirovannykh tekstov v formirovanii professional'noi kommunikativnoi kompetentsii obuchaiushchikhsia neiazykovykh vuzov [On the role of professionally-oriented texts in the formation of professional communicative competence of students of non-linguistic universities] // *Mir pedagogiki i psikhologii*. 11 (76). pp. 229–233.
 20. Kirillovyykh A.A. (2022) Uchebnoe posobie po nemetskomu iazyku dlia obuchaiushchikhsia mladshikh kursov tekhnicheskikh napravlenii podgotovki (CHast' I) [A textbook on the German language for junior students of technical specialties (Part I)] / Kirov: OOO Izdatel'stvo Raduga-PRESS. 143 p.
 21. Kikvidze I.D. (2017) Aktivizatsiia funktsii teksta v protsesse obucheniia inostrannomu iazyku [Activation of the text functions in the process of teaching a foreign language] // *Didakticheskaya filologiya*. 2 (6). pp. 30–34.
 22. Kovalevskii A.P. (2022) Statisticheskie kriterii [Statistical criteria]. Novosibirsk: Novosib. gos. un-t. 92 p.

Информация об авторах:

Кукина С.С. – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, Вятский государственный университет (Киров, Россия). E-mail: svstkuk47@gmail.com. ORCID 0000-0002-4838-9233

Кирилловых А.А. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Кировский государственный медицинский университет (Киров, Россия). E-mail: a.bezdenezhnykh@mail.ru. ORCID 0000-0002-3066-5316

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kuklina S.S., D.Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages, Vyatka State University (Kirov, Russia). E-mail: svstkuk47@gmail.com. ORCID 0000-0002-4838-9233

Kirillovykh A.A., Ph.D. (Education), senior lecturer at the Department of Foreign Languages, Kirov State Medical University (Kirov, Russia). E-mail: a.bezdenezhnyx@mail.ru. ORCID 0000-0002-3066-5316

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 04.11.2023; принята к публикации 28.05.2024

Received 04.11.2023; accepted for publication 28.05.2024

Научная статья

УДК 372.881.1

doi: 10.17223/19996195/66/14

Обучение устной иноязычной речи студентов лингвистических направлений подготовки в ситуации «не-диалога культур»

Ольга Георгиевна Оберемко¹, Елена Александровна Лукьянова²

*^{1, 2} Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия*

¹ ogoberemko@lunn.ru, dolober@rambler.ru, ORCID 0000-0002-5074-6690

² eamalutina@lunn.ru, exert91@ya.ru, ORCID 0000-0002-7900-6581

Аннотация. Рассмотрены актуальные вопросы обучения устной иноязычной речи студентов лингвистических направлений подготовки в ситуации «не-диалога культур». В современном мире, где нередко возникают конфликты между культурами, умение эффективно и грамотно выражать свои позиции на иностранном языке является особенно важным. В связи с этим предложены рекомендации, которые могут помочь обучающимся достичь консенсуса и взаимопонимания в межкультурном общении.

Иностранный язык как учебный предмет может во многом расширить социокультурное пространство студентов. Содержание обучения иностранному языку в различных исторических контекстах позволяет воспитывать граждан мира, осознающих свою роль в глобальных мировых процессах. Современная геополитическая ситуация может создавать как ситуации добрососедства, так и ситуации ксенофобии и этноцентризма.

В современном мире наблюдается нестабильность общества, распространённость межкультурных и межэтнических конфликтов, культурная дискриминация и ограничения в передвижении. В этой связи одной из важнейших задач современного лингвистического образования является развитие умения студентов ориентироваться в информационном потоке, извлекать и интерпретировать единицы информации в соответствии с собственной культурной идентичностью.

Для преодоления проблем, связанных с «не-диалогом культур» при обучении устной речи на иностранном языке, нами предложены различные технологии: контекстное обучение, интеркультурная технология обучения, технология развития межкультурной компетенции.

Развитие межкультурной компетенции не только способствует успешному межкультурному общению, но и помогает уменьшить разногласия и конфликты, создавая более гармоничное и взаимопонимающее общество. Текущий конфликт между Россией и странами Запада является одним из примеров ситуации «не-диалога культур», где различия в культурных ценностях и восприятии мира создают преграды для обмена информацией. В таких условиях обучение устной речи на иностранном языке становится особенно важным, поскольку может способствовать преодолению языкового и культурного барьера, а также созданию возможностей для диалога и сотрудничества.

Подчеркнута необходимость предоставления студентам возможности исследования и обсуждения актуальных событий и проблем, связанных с конфликтом

культур, с целью поощрить критическое мышление и развить навыки аргументации на иностранном языке. Это может быть достигнуто через обсуждение новостей, презентации и проведение межкультурных проектов.

Использование аутентичных материалов, таких как статьи, видеоролики, фильмы и литература, поможет обучающимся лучше понять культурные особенности и различия, что сделает их обучение более релевантным и позволит развить умения говорения на более высоком уровне.

Нами разработаны и описаны определенные стратегии для развития умений говорения на иностранном языке в условиях конфликта культур, а также практические рекомендации, которые помогут студентам преодолеть трудности в овладении устной иноязычной речью, развить глобальное сознание, взаимоуважение и патриотизм.

Приведен анализ результатов опытного обучения студентов третьего курса лингвистических направлений подготовки с целью развития у них умений устного иноязычного общения в ситуациях «не-диалога культур». Исследование проведено для оценки уровня языковых и речевых достижений обучающихся.

Результаты анализа показали, что предложенные задания способствовали повышению уровня языковой и речевой компетенции обучающихся. Испытуемые продемонстрировали существенный прогресс в умении выражения своих мыслей и идей на английском языке, показали владение большим объемом единиц информации при компарации культур, а также проявили способность адаптироваться и находить компромиссы в различных ситуациях межкультурного общения.

После проведения опытного обучения студенты продемонстрировали способность достигать цели высказывания и аргументированно выходить из ситуации межкультурной напряженности. Отмечено повышение уровня развития российской культурной идентичности обучающихся, которое находит свое отражение в умении изложить собственную позицию, представить родную страну в различных цивилизационных проявлениях.

Анализ проведенного опытного обучения позволил сделать вывод, что уровень языковых и речевых достижений испытуемых значительно вырос, следовательно разработанные задания, стратегии и технологии, направленные на обучение устной иноязычной речи студентов третьего курса лингвистических направлений подготовки в ситуации «не-диалога культур», можно считать эффективными.

Полученные результаты могут быть использованы для создания программ и учебных курсов по направлениям «Лингвистика», «Педагогическое образование», «Перевод и переводоведение».

Ключевые слова: обучение иностранному языку, не-диалог культур, российская идентичность, межкультурная коммуникация

Для цитирования: Оберемко О.Г., Лукьянова Е.А. Обучение устной иноязычной речи студентов лингвистических направлений подготовки в ситуации «не-диалога культур» // Язык и культура. 2024. № 66. С. 262–281. doi: 10.17223/19996195/66/14

Original article

doi: 10.17223/19996195/66/14

Teaching oral foreign language speech to students of linguistic departments in a situation of "non-dialogue of cultures"

Olga G. Oberemko¹, Elena A. Lukianova²

*^{1,2} Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov,
Nizhny Novgorod, Russia*

¹ ogoberemko@lunn.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5074-6690>

² eamalutina@lunn.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7900-6581>

Abstract. This article discusses topical issues of teaching oral foreign language speech to students in a situation of “non-dialogue of cultures”. In the modern world, where conflicts between cultures often arise, the ability to effectively and competently express their positions in a foreign language is especially important. The authors offer recommendations that can help students achieve consensus and mutual understanding in intercultural communication.

A foreign language can greatly expand the socio-cultural space of students. The content of teaching a foreign language in various historical contexts makes it possible to form world citizens who are aware of their role in global world processes. The current geopolitical situation can create both neighborly situations and situations of xenophobia and ethnocentrism.

In the modern world, there is instability of society, the prevalence of intercultural and interethnic conflicts, cultural discrimination and restrictions on movement. In this regard, one of the most important tasks of modern language education is the development of students' ability to navigate the information flow, extract and interpret information units in accordance with their own cultural identity. To overcome the problems associated with the “non-dialogue of cultures” when teaching oral speech in a foreign language, the authors propose various technologies: contextual learning, intercultural learning technology, technology for the development of intercultural competence.

The development of intercultural competence not only contributes to successful intercultural communication, but also helps to reduce disagreements and conflicts, creating a more harmonious and mutually understanding society.

The current conflict between Russia and Western countries is one example of a situation of “non-dialogue of cultures”. In such conditions, the teaching of oral speech in a foreign language becomes especially important, since it can help to overcome the linguistic and cultural barrier, as well as create opportunities for dialogue and cooperation.

The authors emphasize the need to provide students with the opportunity to research and discuss current events and problems related to the conflict of cultures in order to encourage critical thinking and develop argumentation skills in a foreign language. This can be achieved through news discussion, presentations, and cross-cultural projects.

Moreover, the use of authentic materials, such as articles, videos, films and literature, will help students better understand cultural peculiarities and differences, which will make their learning more relevant and allow them to develop speaking skills at a higher level.

The authors have developed and described certain strategies for the development of speaking skills in a foreign language in a conflict of cultures.

The article contains practical recommendations that will help students overcome difficulties in mastering oral foreign language speech, as well as develop global consciousness, mutual respect and patriotism.

The authors present an analysis of the results of the experimental training of third-year students in linguistic areas of training in order to develop their skills of oral foreign language communication in situations of “non-dialogue of cultures”. The study was conducted to assess the level of language and speech achievements of students.

The results of the analysis showed that the proposed tasks contributed to an increase in the level of language and speech competence of students. The subjects demonstrated significant progress in the ability to express their thoughts and ideas in English, showed possession of a large volume of information units when comparing cultures, and also showed the ability to adapt and find compromises in various situations of intercultural communication.

After conducting an experimental training, the students demonstrated the ability to achieve the goal of utterance and argumentatively get out of the situation of intercultural tension. The authors note an increase in the level of development of the Russian cultural identity of students, which is reflected in the ability to express their own position, to represent their native country in various civilizational manifestations.

The results obtained can be used to create programs and training courses in the areas of “Linguistics”, “Pedagogical Education”, “Translation and Translation Studies”.

Keywords: foreign language teaching, non-dialogue of cultures, Russian identity, intercultural communication

For citation: Oberemko O.G., Lukianova E.A. Teaching oral foreign language speech to students of linguistic departments in a situation of "non-dialogue of cultures". *Language and Culture*, 2024, 66, pp. 262-281. doi: 10.17223/19996195/66/14

Введение

В рамках существующего на современном этапе коммуникативного метода овладения иностранным языком говорение, наряду с чтением, является ведущим видом речевой деятельности. В современном мире все чаще возникают ситуации конфликта культур, в которых умение эффективно и грамотно выражать собственную позицию на иностранном языке становится особенно важным. В данной статье мы рассмотрим вопрос обучения устной иноязычной речи студентов лингвистических направлений подготовки в ситуации «не-диалога культур» и предложим рекомендации, которые могут помочь обучающимся достичь консенсуса и взаимопонимания в межкультурном общении.

Иностранный язык является гуманитарной профильной дисциплиной на лингвистических направлениях подготовки, способной сформировать социокультурное пространство студентов. В зависимости от предметного содержания обучения и практической технологии можно выделить два вектора развития траектории обучающихся. С одной стороны, изучая иностранный язык, сравнивая факты культуры родной и «чужой» страны, мы можем сформировать поликультурную языковую личность, имеющую чувство сознательности по отношению к собственной роли в глобальных общечеловеческих процессах. С другой стороны, противопоставляя «себя» другим, студент может сузить свое социокультурное пространство, в результате чего отмечается высокий риск попадания в ситуации ксенофобии и этноцентризма.

На сегодняшний день мировая ситуация характеризуется выраженной нестабильностью общества, межкультурными и межэтническими конфликтами, отрицанием идеалов патриотизма, критикой российских нравственных ценностей, культурной дискриминацией одних стран другими, агрессией по отношению к определенным культурным сообществам, ограничением в передвижении по миру. В связи с вышеизложенным одна из важнейших задач современного образования, в частности лингвистической подготовки студентов профильных вузов, – научить студентов правильно ориентироваться в потоке информации, ведущей к межнациональным конфликтам, воспитывать взаимоуважение, патриотизм, развивать собственную культурную идентичность [1].

Анализируя работы В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева, мы встречаем понятие «не-диалога культур». Данная ситуация возникает тогда, когда представители разных культур сталкиваются с различными ценностями, обычаями, традициями и образом мышления. В таких случаях возможны недопонимание, неправильное толкование и конфликты, которые могут оказать негативное влияние на взаимодействие собеседников. Обучение студентов говорению на иностранном языке в ситуации «не-диалога культур» поможет им развить не только языковые и речевые навыки, но и межкультурную компетенцию, необходимую для успешного общения в многонациональной среде [2, 3].

Ситуация конфликта культур кардинальным образом отличается от ситуации диалога культур следующим:

Цель коммуникации. Если имеет место диалог культур, то в данном случае целью является прежде всего обмен информацией, понимание и уважение различий между культурами. В обратной ситуации целью может быть получение превосходства одной культуры над другой, недостаток взаимопонимания и повышенное напряжение.

Тон и настроение. В диалоге культур преобладает открытость, уважение и желание найти общую позицию, в то время как в ситуации «не-диалога культур» отмечается присутствующий негативный настрой, недоверие, агрессия или непродуктивное соперничество.

Уровень вовлеченности. В диалоге культур стороны активно участвуют в процессе обмена информацией и выражения собственных точек зрения, в то время как условия «не-диалога культур» характеризуются большей непосредственной или опосредованной вовлеченностью, при этом наблюдается столкновение интересов и ценностей.

Подход к этнокультурным различиям. В ситуации диалога культур участники коммуникации стремятся понять и оценить различия в культурных ценностях, обычаях и верованиях друг друга. Для них характерен поиск общей точки соприкосновения и стремление найти компромиссные решения. В ситуациях «не-диалога культур», напротив, различия подчеркиваются и воспринимаются как источник проблем и непонимания.

Эмоциональная составляющая. В диалоге культур участники стараются поддерживать открытость, толерантность и эмпатию друг к другу. Это помогает создать атмосферу доверия и понимания. В ситуации конфликта культур, напротив, эмоции могут быть негативными, такими как раздражение, неприятие и враждебность.

Решение проблем. В случаях диалога акцент делается на поиске возможных решений и компромиссов, основанных на взаимопонимании и уважении. В конфликте культур, наоборот, присутствует стремление доминировать и утвердить свою культуру, что может приводить к более острым разногласиям.

Результат и последствия. В диалоге культур собеседники стремятся к взаимному пониманию, сотрудничеству и разрешению разногласий. В конфликте культур, как результат, может быть ухудшение отношений, усугубление разногласий и распространение негативных стереотипов.

Одним из ключевых аспектов обучения студентов говорению на иностранном языке в ситуации конфликта культур является развитие культурной чувствительности и понимания. Студенты должны осознавать, что каждая культура имеет свои уникальные особенности и ценности, и учиться уважать их. Обучение должно включать изучение истории и культуры различных стран, что позволит обучающимся лучше понять и оценить точку зрения и культурный контекст других людей [4].

Другим важным аспектом является развитие навыков межкультурной коммуникации. Студентам необходимо уметь адаптировать свое речевое и неречевое поведение в зависимости от определенного культурного контекста, что включает умение распознавать невербальные сигналы, использовать уместные обращения и выражения, адекватно реагировать на культурные различия и неоднозначности [5].

В ситуациях «не-диалога культур» взаимодействие между представителями разных культур осложняется из-за непонимания, стереотипов и предрассудков. Это может приводить к разногласиям, недоумению и даже разрушению отношений между людьми, а также к препятствиям в достижении согласия и взаимопонимания. В таких ситуациях овладение иностранным языком и развитие умений говорения на нем играют ключевую роль в преодолении барьеров и установлении конструктивного диалога.

«Не-диалог культур» может иметь негативные последствия для всех участников взаимодействия. Он может подрывать доверие, создавать неприязнь и антагонизм между людьми.

Методология исследования

В качестве методологической основы нашего исследования выступает концепция диалога культур, которая широко представлена в трудах

многих отечественных и зарубежных ученых, занимающихся проблемами межкультурной коммуникации и обучением иностранным языкам.

Труды П.В. Сысоева, В.В. Сафоновой, С.Г. Тер-Минасовой в значительной степени способствовали изучению поликультурного лингвистического образования. Однако данные работы, предоставляя серьезную научную базу для размышления, не затрагивают проблему обучения устной иноязычной речи студентов лингвистических направлений подготовки в ситуации «не-диалога культур», тогда как мы ставим перед собой задачу исследовать процесс организации обучения, направленного на выход в реальное межкультурное взаимодействие.

«Не-диалог культур» может привести к отрицательному влиянию как на отдельных индивидов, так и на социокультурную общность в целом. Рассмотрим ряд последствий, которые могут возникать в результате существующего «не-диалога культур»:

1. *Стереотипы и предрассудки.* В условиях отсутствия диалога и обмена между культурами возникают стереотипы и предрассудки, которые могут приводить к неправильным представлениям о других культурах, что может усугублять межкультурные конфликты и создавать обстановку недоверия.

Стереотипы и предрассудки играют значительную роль в ситуации «не-диалога культур», поскольку оказывают негативное влияние на восприятие и понимание другого уклада жизни. Стереотипы – это упрощенные и предвзятые представления о членах той или иной культурной группы, которые часто основаны на общих представлениях или узком кругозоре. Предрассудки, в свою очередь, являются негативными оценочными суждениями о других культурах, которые ведут к дискриминации и непониманию [6].

В контексте обучения устной иноязычной речи стереотипы и предрассудки могут препятствовать развитию адекватных коммуникативных навыков и умений, что приводит к неправильному, ложному толкованию иноязычной речи, а также к недостаточной способности налаживать эффективное взаимодействие с представителями других культур.

Для преодоления стереотипов в ситуации «не-диалога культур» необходимо включать проведение межкультурных тренингов, обсуждение и анализ устоявшихся предрассудков [7].

2. *Отсутствие взаимопонимания.* «Не-диалог культур» препятствует развитию взаимопонимания и уважения между разными культурами, что приводит к конфликтам и недоразумениям, а также к созданию барьеров для сотрудничества и взаимодействия.

При обучении устной иноязычной речи особое внимание следует уделять разнообразным культурным практикам, истории, литературе и искусству [8, 9].

Задачей преподавателя иностранного языка является вооружение обучающихся репертуаром речевого и неречевого поведения, включающим умения аргументировать свою позицию в ситуациях стресса, не допуская при этом развития межкультурного конфликта.

3. *Утрата культурного наследия.* В отсутствие диалога и обмена между культурами существует риск потери культурного наследия. Ценные традиции, языки и обычаи могут быть забыты или заменены влиянием других культур. Это может приводить к потере уникальности и разнообразия.

В ситуации «не-диалога культур» часто возникает проблема утраты или забвения культурного наследия. В случаях, когда студенты оказываются в контексте чужой культуры, они могут столкнуться с проблемой сохранения собственных традиций и ценностей, результатом чего является постепенная потеря уникальных культурных идентичностей и создание гомогенизированной межкультурной среды [10].

4. *Ограниченная интеграция.* «Не-диалог культур» может затруднить интеграцию между разными культурами в обществе. Без понимания и уважения друг к другу люди могут ощущать себя изолированными и не вписывающимися в общество.

В данном случае существенная роль принадлежит большому образовательному потенциалу, содержащемуся в предмете «Иностранный язык».

5. *Пропаганда конфликта и насилия.* В тех случаях, когда нет диалога и обмена, отношения между культурами могут оставаться напряженными и подверженными влиянию пропаганды конфликта и насилия, результатом чего является усиление межкультурных конфликтов и дестабилизация общества.

Пропаганда, основанная на распространении стереотипов, предрассудков и враждебности, может породить непонимание и враждебность между различными культурами, что создает преграды для эффективного общения [11]. Преподаватель иностранного языка не должен допускать на занятиях вышеобозначенный феномен.

В целом «не-диалог культур» является препятствием для взаимопонимания, уважения и развития взаимодействия между разными сообществами. Следовательно, необходимо поощрять открытый и включающий диалог, образование и осознанное изучение различных культур и их ценностей.

Для преодоления проблем, связанных с «не-диалогом культур» при обучении устной речи на иностранном языке, существуют различные технологии, призванные развивать навыки общения и культурную компетентность:

1. *Контекстное обучение.* Мы считаем необходимым создавать ситуации обучения, которые отражают реальные жизненные условия, в

которых возникают конфликты культур. Студентам следует предоставлять возможность практиковать устную речь в контекстах, где могут возникать различные культурные разногласия и непонимание. Например, ролевые игры, дебаты и дискуссии могут помочь студентам развить навыки аргументации и умение высказывать свою точку зрения на иностранном языке [12].

В ситуации «не-диалога культур» контекстное обучение является серьезной технологией, которая помогает студентам лингвистических направлений эффективно обучаться устной иноязычной речи. Данный вид обучения подразумевает создание и реализацию учебной среды, в которой студенты подвергаются разнообразным культурным ситуациям, соответствующим реальным ситуациям общения, чтобы развивать навыки адаптации и взаимодействия в межкультурной среде [13].

2. *Интеркультурная технология обучения.* Учебные программы должны включать в себя изучение культурной информации, традиций и норм общения, связанных с языком, который изучается. Студентам следует предоставлять информацию о культурных различиях и обычаях, чтобы они могли лучше понять и уважать культуру, на которой базируется изучаемый язык. Это поможет им адаптироваться к различным культурным контекстам и эффективно общаться с представителями других культур [14].

Цель интеркультурного обучения – развитие коммуникативных компетенций с включением единиц информации, которые позволяют извлекать культурный компонент значения из языковых форм. Это помогает снизить барьеры между культурами и создать более гармоничное и взаимопонимающее общество [15].

3. *Технология развития межкультурной компетенции.* Перед преподавателями иностранного языка стоит задача развить межкультурную компетенцию студентов, которая включает в себя умение понимать и адаптироваться к различиям в культуре, взаимодействовать с представителями других культур и преодолевать преграды в коммуникации. Поставленная цель достигается через изучение истории цивилизаций разных стран, проведение межкультурных тренингов и стимулирование рефлексии студентов.

Технология развития межкультурной компетенции включает:

1. Культурное осознание: понимание собственной культуры и ее влияния на мышление, поведение и коммуникацию, а также осознание различий между культурами.

2. Межкультурное понимание: развитие эмпатии и способности видеть мир из перспективы других культур, узнавание и ценность различий в культурных нормах, верованиях и ценностях.

3. Межкультурная коммуникация: развитие навыков эффективного общения и взаимодействия с представителями других культур, умение применять разные стратегии и стили коммуникации.

4. Межкультурная адаптация: способность адаптироваться к различным культурным средам, гибкость в поведении и принятии других культурных норм.

Развитие межкультурной компетенции не только способствует успешному межкультурному общению, но и помогает уменьшить разногласия и конфликты, создавая более гармоничное и взаимопонимающее общество [4].

Текущий конфликт между Россией и странами Запада является примером ситуации «не-диалога культур», где различия в культурных ценностях и восприятии мира создают преграды для взаимопонимания и обмена информацией. В таких условиях обучение устной речи на иностранном языке становится особенно важным, поскольку оно может способствовать преодолению языкового и культурного барьера, а также созданию возможностей для диалога и сотрудничества.

Следует предоставить студентам возможность исследования и обсуждения актуальных событий и проблем, связанных с конфликтом культур, с целью поощрить критическое мышление и развить навыки аргументации на иностранном языке. Это может быть достигнуто через обсуждение новостей, презентации и проведение межкультурных проектов.

Более того, использование аутентичных материалов, таких как статьи, видеоролики, фильмы и литература, поможет обучающимся лучше понять культурные особенности и различия, что сделает их обучение более релевантным и позволит развить умения говорения на более высоком уровне.

Мы предлагаем определенные стратегии для развития умений говорения на иностранном языке в условиях конфликта культур.

1. *Создание поддерживающей и инклюзивной атмосферы.* Преподаватели должны создавать дружелюбную обстановку, где студенты будут чувствовать себя комфортно, выражать свои мысли и идеи. Это включает уважение и принятие разнообразия культур и точек зрения.

2. *Использование мультимедиа.* Возможности для изучения языка в условиях конфликта культур отличаются от стандартных учебных ситуаций. Использование мультимедийных средств, таких как фильмы, музыка, видео и интернет-ресурсы, помогает студентам погрузиться в реальный мир языка и лучше понять его культурный контекст.

3. *Использование аутентичных материалов.* Важно предоставлять студентам аутентичные материалы, такие как аудиозаписи, видео или тексты, иллюстрирующие точку зрения на мировые процессы, существующие в странах «не-диалога культур».

4. *Ролевые игры и дебаты.* Включение ролевых игр и дебатов помогает студентам развивать умения говорения и уверенность в выраже-

нии своих мыслей на иностранном языке. Можно предложить им рассматривать разные точки зрения, связанные с конфликтом культур, и привлекать их критическое мышление и способность аргументировать свою позицию.

5. *Работа над разрешением конфликтов.* В учебный процесс следует добавлять упражнения и ситуации, моделирующие конфликт культур. Студентам предлагается рассмотреть различные точки зрения и найти конструктивные способы разрешения конфликта, используя иностранный язык. Это поможет им развить навыки аргументации, выражать и отстаивать собственную точку зрения и находить компромиссы.

Исследование и результаты

Студентам третьего курса лингвистических направлений подготовки мы предлагаем следующие дебаты о российской и западной культурных ценностях.

Мы делим обучающихся на две группы и предлагаем им провести дебаты на английском языке о различиях между российскими и западными культурными ценностями.

1. Traditional Family Values:

– Should traditional family values be preserved or should society adapt to more progressive views?

– What are the primary differences between traditional Russian family values and Western family values?

– How can the clash between traditional and modern family values be resolved?

2. Freedom of Speech and Media:

– Is freedom of speech more restricted in Russia compared to Western countries?

– What are the reasons behind the differences in media regulations and censorship between Russia and the West?

– How can these differences be bridged to ensure the freedom of expression without compromising national security or public interests?

3. LGBTQ + Rights:

– Analyze the differences in attitudes and rights for the LGBTQ + community in Russia and Western countries.

– Discuss the potential reasons for the divergence in LGBTQ + acceptance and rights between the two cultures.

– How can mutual understanding and tolerance be fostered in this context?

4. Cultural Preservation vs. Globalization:

– Should Russia prioritize the preservation of its cultural heritage over embracing globalization and Western influences?

– Discuss the benefits and challenges of maintaining cultural traditions while being part of the global community.

– How can a balance be struck between preserving cultural identity and embracing global diversity?

Студентам предлагается выразить свои аргументы и отстоять позицию, представляющую российскую культуру.

1. «Межкультурный брак: поддержание традиций или принятие вторичной культуры в полном объеме?».

Группа А будет выступать за полный отказ от родного языка (русского) и погружение во вторичную культуру, тогда как группа В будет отстаивать сохранение в семье языка одного из супругов и поддержание традиций собственной родины.

2. «Одежда и выражение личности: традиционный стиль против мировой моды».

Группа А будет защищать традиционный стиль одежды, подчеркивающий их культурную идентичность (хиджаб, паранджа и т.д.), тогда как группа В будет аргументировать тезис о том, что пребывание на новой родине диктует стиль одежды и поведения в соответствии с устоявшимися обычаями и традициями коренного населения. Студенты могут обсудить, как одежда отражает культурные ценности и что значит для них выражение личности через одежду.

3. «Россия как многонациональное государство».

Группа А должна доказать, что разнообразие народов и культур в России является силой, способствующей единству и укреплению государства, в то время как группа В должна аргументировать, что этот фактор может привести к разделению и конфликтам.

4. «Роль русского языка в сохранении и развитии российской идентичности».

Группа А должна защищать тезис о том, что русский язык является основой российской культуры и сближает народы России, в то время как группа В может утверждать, что подчеркивание значимости русского языка может привести к маргинализации других языков и народов.

5. «Сохранение традиционных ценностей». Каждая страна имеет собственные культурные ценности. Должны ли они их сохранять или интегрироваться в навязанные извне?

Группа А выдвигает тезис о том, что необходимо приспосабливаться к тенденциям, отмечающимся в большинстве стран Запада. Группа В, напротив, может выдвинуть идею о том, что сохранение традиционных ценностей является ключевым элементом любой социокультурной общности.

6. «Патриотизм и национальная гордость».

Группа А должна аргументировать, что излишнее выражение патриотизма может привести к исключению и насилию, а также подавлению меньшинств. Группа В должна доказать, что выражение патриотизма и

национальной гордости помогает укреплению российской идентичности, сплочению общества и развитию страны.

Эти дебаты помогут студентам улучшить навыки говорения на английском языке, развить критическое мышление и увидеть разные точки зрения на конфликт культур.

Приведем еще несколько заданий, которые помогут обучающимся отстоять собственные культурные ценности на английском языке:

1. Представление фактов российской культуры иноязычным собеседникам.

Попросите студентов рассказать иноязычному собеседнику о родной культуре. Предлагаются темы на выбор: описание традиций, праздников, национальных блюд и искусства. Затем предложите им представить презентацию на английском языке, обращая внимание на важность и уникальность этих культурных ценностей.

2. Представление русской литературы.

Предложите студентам выбрать произведение русской литературы и рассказать на английском языке о значимости этого произведения для российской культуры и его влиянии на мировую литературу.

3. Презентация человека, внесшего большой вклад в российскую культуру (изобретатель, писатель, художник, спортсмен). Например, С.П. Королёв, В.П. Чкалов, В.И. Суриков и др.

4. Представление творчества и заслуг нашего современника, имеющего мировое признание. Например, В.Т. Спиваков и др.

После окончания презентаций студенты задают неожиданные («провокационные») вопросы, на которые докладчик призван адекватно среагировать.

Опытное обучение проводилось в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова в период 2022/23 учебного года. В нем приняли участие 64 обучающихся третьего курса по направлениям «Лингвистика» и «Зарубежное регионоведение», изучающих английский язык как второй иностранный.

Обучающимся предлагалось выполнить следующее разработанное нами задание, имеющее целью демонстрацию диалогического умения в ситуации «не-диалога культур» на тему семейных ценностей, существующих в российской культуре и культуре США.

Title: Exploring Family Values: A Dialogue Between Russian and American Cultures.

Instructions:

1. Divide students into pairs, ensuring that each pair consists of one student representing Russian culture and the other representing American culture.

2. Assign the students to research and prepare arguments and insights about family values from their respective cultures.

3. Instruct the pairs to engage in a dialogue where they discuss and compare traditional family values, focusing on aspects such as marriage, gender roles, intergenerational relationships, and importance of family cohesion.

4. Encourage the students to ask questions, share personal experiences, and explore the differences and similarities between Russian and American cultural perspectives on traditional family values.

5. Allow time for the students to reflect on the dialogue and discuss the significance of understanding and respecting cultural differences in family values.

Критериями оценки устной иноязычной диалогической речи в ситуации «не-диалога культур» явились:

I. Объективные критерии:

- 1) *объем высказывания* (количество реплик с каждой стороны);
- 2) *длительность беседы*;
- 3) *функциональная грамотность* (лексико-грамматическая правильность оформления высказывания, влияющая на смысл).

II. Субъективные критерии:

- 1) *эмоциональная окрашенность* (выразительность речи);
- 2) *наличие ошибок, не влияющих на смысл высказывания*;
- 3) *достижение цели высказывания, выход из ситуации «не-диалога культур»*.

На рис. 1–6 показаны средние результаты по каждому критерию среди 5 пар студентов НГЛУ им. Н.А. Добролюбова на начало и конец опытного обучения.

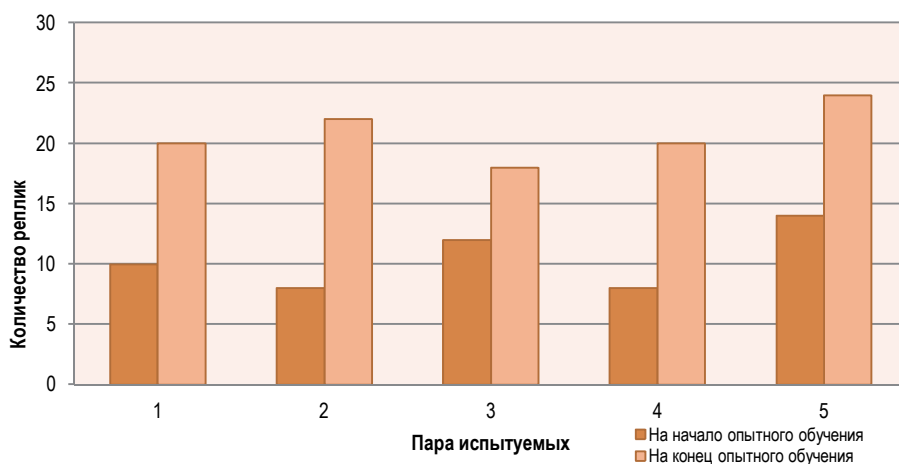


Рис. 1. Результаты опытного обучения по критерию 1
«Объем высказывания»

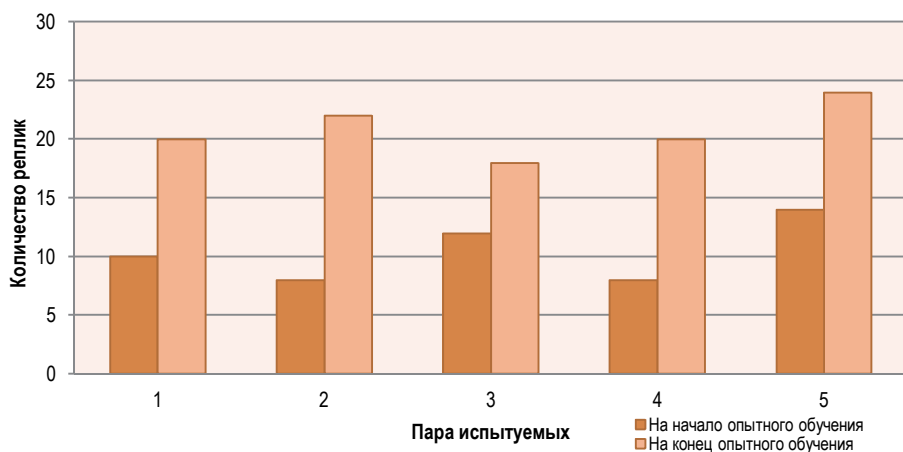


Рис. 2. Результаты опытного обучения по критерию 2
«Длительность беседы»



Рис. 3. Результаты опытного обучения по критерию 3
«Функциональная грамотность»

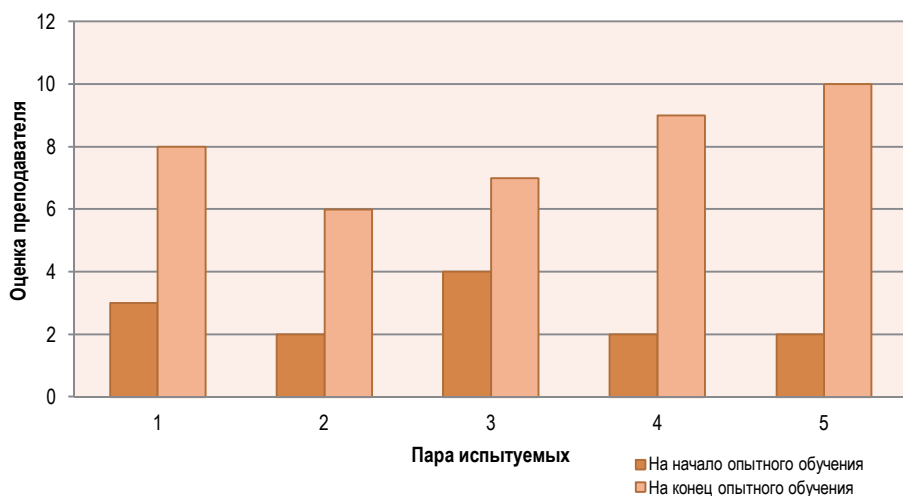


Рис. 4. Результаты опытного обучения по критерию 4
«Эмоциональная окрашенность»

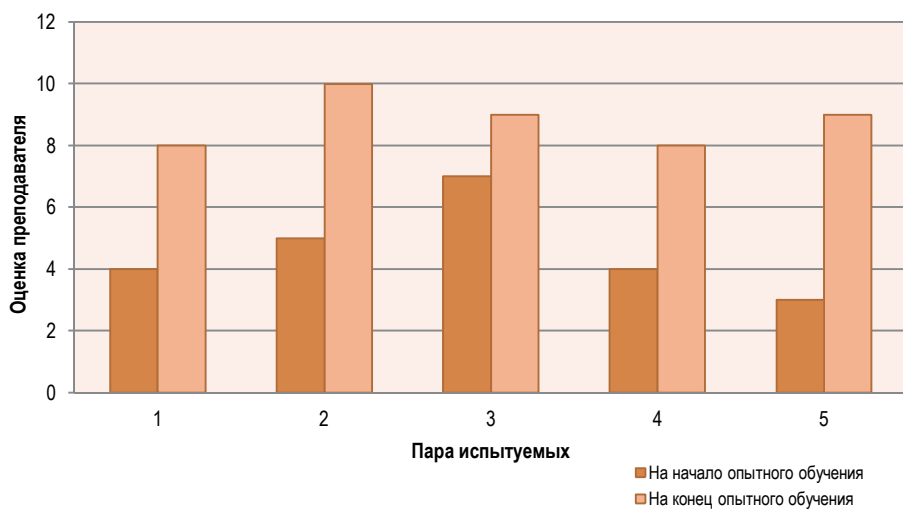


Рис. 5. Результаты опытного обучения по критерию 5
«Наличие ошибок, не влияющих на смысл высказывания»

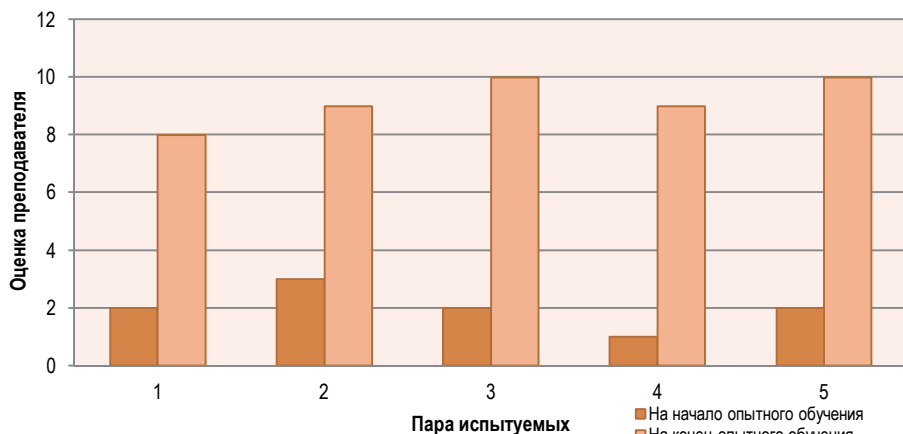


Рис. 6. Результаты опытного обучения по критерию 6
«Достижение цели высказывание, выход из ситуации
“не-диалога культур”»

Анализ результатов опытного обучения по шести критериям показал, что уровень языковых и речевых достижений испытуемых существенно вырос, а значит, предлагаемые нами задания, направленные на обучение устной иноязычной речи студентов третьего курса лингвистических направлений подготовки в ситуации «не-диалога культур», можно считать эффективными.

Заключение

По итогам изучения современных отечественных и зарубежных научных исследований, ознакомления с государственными стандартами, отражающими основные тенденции высшего лингвистического образования, а также непосредственного наблюдения за процессом обучения иностранному языку студентов была обоснована актуальность исследования и выявлена значимость развития умений говорения на иностранном языке в ситуациях «не-диалога культур».

Российская культурная идентичность основывается на знаниях своей страны и о своей стране, специфики собственного региона. Однако ощущается необходимость четкого понимания ментальности партнера по общению, иначе донести собственную точку зрения на иностранном языке до иноязычного собеседника невозможно. Человек, любящий собственную страну и убежденный в своих взглядах, пытаясь донести свои позиции до собеседника, часто не достигает успеха, поскольку он осуществляет это таким образом, что его иноязычный собеседник не способен воспринять его взгляды. Это происходит в условиях недостаточного

учета особенностей речевых партнеров. Следовательно, донести собственные убеждения и взгляды, отстоять свои идеи, найти выход из конфликтных межкультурных ситуаций не представляется возможным без понимания образа мышления иноязычного партнера по коммуникации.

Проведя опытное обучение студентов третьего курса лингвистических направлений подготовки с целью развития у них умений устного иноязычного общения в ситуациях «не-диалога культур», мы отметили следующие изменения:

1. Повышение качества устной иноязычной речи. В результате выполнения предложенных заданий в условиях моделирования ситуаций «не-диалога культур» студенты показали повышение общего уровня обученности.

2. Умение достигать цели высказывания и аргументированно выходить из ситуации межкультурной напряженности.

3. Развитие собственной культурной идентичности, умение изложить собственную позицию, умение представить родную страну в различных цивилизационных проявлениях, умения парировать комментарии, не совпадающие с собственной точкой зрения.

Студенты показали способность представить свою страну, заявить о себе, отстоять собственную точку зрения на иностранном языке, избегая при этом межкультурного и межэтнического конфликта.

Анализируя результаты опытного обучения, мы отмечаем, что уровень языковых и речевых достижений испытуемых значительно вырос, следовательно, разработанные нами задания, стратегии и технологии, направленные на обучение устной иноязычной речи студентов третьего курса лингвистических направлений подготовки в ситуации «не-диалога культур», можно считать эффективными.

Список источников

1. *Данилин Р.А.* Развитие умений иноязычного межкультурного взаимодействия студентов в целях обучения иностранному языку в языковом вузе // *Неофилология*. 2021. Т. 7, № 25. С. 127–136.
2. *Сафонова В.В.* Философская бинарная оппозиция «диалог культур – не-диалог культур» в лингводидактическом рассмотрении // *Преподаватель XXI век*. 2018. № 2-1. С. 20–39.
3. *Сысоев П.В.* Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // *Язык и культура*. 2018. № 43. С. 261–281.
4. *Гураль С.К., Обдалова О.А.* Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // *Язык и культура*. 2012. № 4 (20). С. 83–96.
5. *Шаткин М.А.* Национальная идентичность России и диалог культур в современном мире // *Межрегиональные Пименовские чтения*. 2013. № 10. С. 31–34.
6. *Добротворская Л.Л.* Диалог культур как методологическая основа анализа кросс-культурных коммуникаций // *Философия и наука*. 2013. Т. 12. С. 88–92.
7. *Оберемко О.Г., Малютина Е.А.* Развитие устной речи взрослых обучающихся на курсах иностранных языков в условиях неопределенности // *Язык и культура*. 2023. № 61. С. 256–272.

8. **Степашкина О.И., Зеленева В.И.** Формирование межкультурной толерантности у школьников на основе цитат в процессе обучения говорению на иностранном языке // *Филология и культура*. 2022. № 4 (70). С. 209–215.
9. **Родионова Е.В.** Языковые и культурные барьеры межкультурной коммуникации // *Вестник Тульского государственного университета. Серия: Лингвистика и лингводидактика*. 2017. № 3. С. 192–196.
10. **Петрова Т.К.** О некоторых методах обучения взрослых иностранным языкам // *Мир педагогики и психологии*. 2022. № 5 (70). С. 29–36.
11. **Поршнев Е.Р., Краснова М.А., Лебедева М.В.** Формирование личностного капитала как основы обучения диалогу культур в цифровой среде // *Язык и культура*. 2022. № 59. С. 75–93.
12. **Светличная А.С.** Использование интернет-ресурсов при обучении говорению на иностранном языке // *Студенческий*. 2023. № 22-4 (234). С. 23–25.
13. **Сороковых Г.В.** Межкультурный конфликт и приемы его разрешения в обучении языкам и культуре // *Север и молодежь: здоровье, образование, карьера : сб. материалов Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Ханты-Мансийск, 2020*. С. 699–706.
14. **Тарева Е.Г.** Диалог культур и не-диалог культур в обучении иностранным языкам // *В диалоге языков и культур : материалы VI Междунар. науч.-дидакт. конф.* 2017. С. 439–450.
15. **Janusik L., Keaton S.** Toward Developing a Cross-Cultural Metacognition Instrument for Listening in First Language Contexts: The (Janusik-Keaton) Metacognitive Listening Instrument // *Journal of Intercultural Communication Research*. 2015. Vol. 44, Is. 4. P. 288–306.

References

1. Danilin R.A. (2021) Razvitie umenij inoyazychnogo mezhkul'turnogo vzaimodejstviya studentov v celyah obucheniya inostrannomu yazyku v yazykovom vuze [Development of students' foreign language intercultural interaction skills for the purpose of teaching a foreign language at a language university] // *Neofilologiya*. Vol. 7 (25). pp. 127–136.
2. Safonova V.V. (2018) Filosofskaya binarnaya oppozitsiya "dialog kul'tur – ne-dialog kul'tur" v lingvodidakticheskom rassmotrenii [Philosophical binary opposition “dialogue of cultures – non-dialogue of cultures” in linguodidactic consideration] // *Prepodavatel' XXI vek*. 2-1. pp. 20–39.
3. Sysoev P.V. (2018) Peresmatrivaya konstrukt mezhkul'turnoj kompetencii: obuchenie mezhkul'turnomu vzaimodejstviyu v usloviyah "dialoga kul'tur" i "ne-dialoga kul'tur" [Reconsidering the construct of intercultural competence: teaching intercultural interaction in the conditions of “dialogue of cultures” and “non-dialogue of cultures”] // *Yazyk i kul'tura*. 43. pp. 261–281.
4. Gural' S.K., Obdalova O.A. (2012) Konceptual'nye osnovy razrabotki obrazovatel'noj sredy dlya obucheniya mezhkul'turnoj kommunikacii [Conceptual bases for the development of an educational environment to teach intercultural communication] // *Yazyk i kul'tura*. 4 (20). pp. 83–96.
5. Shatkin M.A. (2013) Nacional'naya identichnost' Rossii i dialog kul'tur v sovremennom mire [National identity of Russia and dialogue of cultures in the modern world] // *Mezhregional'nye Pimenovskie chteniya*. 10. pp. 31–34.
6. Dobrotvorskaya L.L. (2013) Dialog kul'tur kak metodologicheskaya osnova analiza krosskul'turnyh kommunikacij [Dialogue of cultures as a methodological basis for the analysis of cross-cultural communications] // *Filosofiya i nauka*. Vol. 12. pp. 88–92.
7. Oberemko O.G., Malyutina E.A. (2023) Razvitie ustnoj rechi vzroslykh obuchayushchisya na kursah inostrannyh yazykov v usloviyah neopredelennosti [Development of oral speech in adults studying foreign languages in conditions of uncertainty] // *Yazyk i kul'tura*. 61. pp. 256–272.

8. Stepashkina O.I., Zeleneva V.I. (2022) Formirovanie mezhetnicheskoy tolerantnosti u shkol'nikov na osnove citat v processe obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke [Building of interethnic tolerance among schoolchildren on the basis of quotes in the process of learning to speak a foreign language] // *Filologiya i kul'tura*. 4 (70). pp. 209–215.
9. Rodionova E.V. (2017) Yazykovye i kul'turnye bar'ery mezhkul'turnoy kommunikacii [Language and cultural barriers of intercultural communication] // *Vestnik Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i lingvodidaktika*. 3. pp. 192–196.
10. Petrova T.K. (2022) O nekotorykh metodah obucheniya vzroslykh inostrannym yazykam [On some methods of teaching foreign languages to adults] // *Mir pedaogiki i psihologii*. 5 (70). pp. 29–36.
11. Porshneva E.R., Krasnova M.A., Lebedeva M.V. (2022) Formirovanie lichnostnogo kapitala kak osnovy obucheniya dialogu kul'tur v cifrovoj srede [Formation of personal capital as the basis for teaching dialogue of cultures in a digital environment] // *Yazyk i kul'tura*. 59. pp. 75–93.
12. Svetlichnaya A.S. (2023) Ispol'zovanie internet-resursov pri obuchenii govoreniyu na inostrannom yazyke [The use of Internet resources when teaching speaking in a foreign language] // *Studencheskij*. 22-4 (234). pp. 23–25.
13. Sorokovyh G.V. (2020) Mezhkul'turnyj konflikt i priemy ego razresheniya v obuchenii yazykam i kul'ture [Intercultural conflict and methods of its resolution in teaching languages and culture] // *Sever i molodezh': zdorov'e, obrazovanie, kar'era. sbornik materialov Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoy konferencii. Hanty-Mansijsk*. pp. 699–706.
14. Tareva E.G. (2017) Dialog kul'tur i ne-dialog kul'tur v obuchenii inostrannym yazykam [Dialogue of cultures and non-dialogue of cultures in teaching foreign languages] // *V dialoge yazykov i kul'tur. Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-didakticheskoy konferencii*. pp. 439–450.
15. Janusik L., Keaton S. (2015) Toward Developing a Cross-Cultural Metacognition Instrument for Listening in First Language Contexts: The (Janusik-Keaton) Metacognitive Listening Instrument // *Journal of Intercultural Communication Research*. Vol. 44 (4). pp. 288–306.

Информация об авторах:

Оберемко О.Г. – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Ниžний Новгород, Россия). E-mail: ogoberemko@lunn.ru, dolober@rambler.ru

Лукьянова Е.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Высшей школы перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Ниžний Новгород, Россия). E-mail: eamalutina@lunn.ru, exert91@ya.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Oberemko O.G., Professor, D.Sc. (Education), Professor of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages, Pedagogy and Psychology of the Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: ogoberemko@lunn.ru, dolober@rambler.ru

Lukianova E.A., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of English at the Higher School of Translation of the Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: eamalutina@lunn.ru, exert91@ya.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 12.01.2024; принята к публикации 28.05.2024

Received 12.01.2024; accepted for publication 28.05.2024

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/66/15

Методические возможности мультимедийных платформ в обучении иностранному языку курсантов

Светлана Николаевна Сорокоумова^{1,2},
Татьяна Анатольевна Самошкина³, Галина Ивановна Аксенова⁴,
Ирина Сергеевна Ганишина⁵

¹ Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний
(ФКУ НИИ ФСИН России), Москва, Россия

² Российская академия образования, Москва, Россия

^{3, 4, 5} Академия ФСИН России, Рязань, Россия

^{1, 2} 4013@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8339-6597>

³ e.bennet2016@yandex.ru

⁴ polinaax@mail.ru

⁵ irinaganishina@yandex.ru

Аннотация. Описаны методические возможности мультимедийных платформ в обучении иностранному языку курсантов ведомственной образовательной организации. Рассмотрены преимущества использования мультимедийных платформ в ходе организации практических занятий по иностранному языку для курсантов, а именно: оказывают влияние на повышение учебной мотивации курсантов; развивают их коммуникативную компетентность; позволяют расширить их знания в области профессиональной коммуникации, культуры и истории зарубежных стран; способствуют качественно новому уровню организации взаимодействия преподавателя и курсантов. Отмечено, что использование ресурсов мультимедийных платформ при организации практических занятий по иностранному языку способствует обмену информацией, а также повышает качество обучения. Применение мультимедийных платформ в процессе обучения иностранному языку курсантов неязыковых ведомственных образовательных организаций позволяет повысить их познавательный интерес, погрузить их в языковую среду за счет использования различных методов и форм активного обучения.

Изложены результаты экспериментальной работы по использованию мультимедийных платформ BBC Languages, Puzzle English при организации практических занятий по иностранному языку с курсантами юридического и экономического факультетов Академии ФСИН России. Платформы BBC Languages и Puzzle English предназначены для изучения английского языка. Среди преимуществ данных платформ следует отметить доступность, уровневое ранжирование учебных материалов, наличие аудио- и видеоматериалов, тематические конспекты и др. Предложены варианты этапов работы с курсантами на платформах BBC Languages и Puzzle English в ходе практических занятий по иностранному языку, а также в процессе организации их самостоятельной работы. Описаны примеры конспектов занятий по формированию навыков чтения, говорения, аудирования и закрепление лексического материала. По результатам экспериментальной работы сделан вывод о том, что использование мультимедийных платформ в процессе обучения иностранному языку значительно повышает эффективность данного процесса, способствует развитию коммуникативной компетенции курсантов, их познавательного интереса, а также повышению учебной мотивации.

Ключевые слова: мультимедийные платформы, иностранный язык, курсы, коммуникативная компетенция, мотивация, интерес

Для цитирования: Сорокоумова С.Н., Самошкина Т.А., Ганишина И.С., Аксенова Г.И. Методические возможности мультимедийных платформ в обучении иностранному языку курсантов // Язык и культура. 2024. № 65. С. 282–291. doi: 10.17223/19996195/66/15

Original article

doi: 10.17223/19996195/66/15

Methodological capabilities of multimedia platforms in foreign language teaching of cadets

**Svetlana N. Sorokoumova^{1,2}, Tatyana A. Samoshkina³,
Galina I. Aksenova⁴, Irina S. Ganishina⁵**

¹ *Scientific Research Institute of the Federal Penal Service of Russia, Moscow, Russia*

² *Russian Academy of Education, Moscow, Russia*

^{3, 4, 5} *Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia*

^{1, 2} 4013@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8339-6597>

³ e.bennet2016@yandex.ru

⁴ polinaax@mail.ru

⁵ irinaganishina@yandex.ru

Abstract. The methodological possibilities of multimedia platforms in teaching a foreign language to cadets of a departmental educational organization are described. The advantages of using multimedia platforms in the course of organizing foreign language tutorials for cadets are considered, namely: the increase in learning motivation of cadets; communicative competence development; the expand of knowledge in the field of professional communication, culture and history of foreign countries; contribution to a qualitatively new level of organization of interaction between the teacher and cadets. It is noted that the use of multimedia platform resources in the organization of foreign language tutorials contributes to the exchange of information, and also improves the quality of education. The authors emphasize that the use of multimedia platforms in the process of a foreign language teaching to cadets of non-linguistic departmental educational organizations can increase their cognitive interest, immerse them in the language environment through the use of various methods and forms of active learning.

The article presents the results of experimental work on the use of multimedia platforms BBC Languages, Puzzle English in the organization of foreign language tutorials with cadets of the law and economic departments of the Academy of the Federal Penal Service of Russia. The BBC Languages and Puzzle English platforms are designed for learning English. Among the advantages of these platforms, it should be noted: accessibility, level ranking of educational materials, the availability of audio and video materials, thematic notes, etc. Variants of the stages of work with cadets on the BBC Languages and Puzzle English platforms during foreign language tutorials, as well as in the process of organizing their extracurricular work, are proposed. Examples of class notes on the formation of reading, speaking, listening skills and the consolidation of lexical material are described. Based on the results of the experimental work, the authors came to the conclusion that the use of multimedia platforms in the process of teaching a foreign language significantly increases the efficiency of this process, contributes to the

development of the communicative competence of cadets, the development of their cognitive interest, and the increase in learning motivation.

Keywords: multimedia platforms, foreign language, cadets, communication competence, motivation, interest

For citation: Sorokoumova S.N., Samoshkina T.A., Aksenova G.I., Ganishina I.S. Methodological capabilities of multimedia platforms in foreign language teaching of cadets. *Language and Culture*, 2024, 66, pp. 282-291. doi: 10.17223/19996195/66/15

Введение

В настоящее время вся система образования проходит период цифровой трансформации. Внедрение мультимедийных платформ в образовательный процесс ведет к более широкому применению различных интернет-технологий, направленных на повышение эффективности процесса обучения иностранному языку в неязыковых образовательных организациях.

В последние годы преподаватели иностранных языков все чаще применяют в образовательном процессе различные мультимедийные платформы. Среди таких платформ следует назвать BBC Languages и Puzzle English. Данные платформы находят широкое применение в образовательном процессе благодаря наличию большого количества разнообразного учебного материала (видеоматериалы, аудиозаписи, статьи и др.), а также его распределению по уровню сложности. Использование ресурсов данных платформ позволяет погрузить обучающихся в «языковую среду», повысить их познавательный интерес к изучению иностранного языка за счет применения таких современных методов обучения, как подкастинг, веб-квесты, кейс-метод и др. [1].

Важно отметить, что применение мультимедийных платформ в образовательном процессе полностью отвечает требованиям новых образовательных стандартов, в соответствии с которыми будущие специалисты должны обладать знаниями в области цифровых технологий, владеть навыками работы с различными цифровыми средствами и программами, использовать их для получения новых знаний [2].

Использование мультимедийных платформ в обучении иностранному языку курсантов позволяет реализовать такие дидактические принципы, как активность, доступность, наглядность, взаимодействие основных видов речевой деятельности, коммуникативная и профессиональная направленность обучения.

Процесс обучения иностранному языку, включающий в себя применение ресурсов мультимедийных платформ, направлен на формирование языковой и профессиональной компетенции, развитие познавательного интереса курсантов, повышение их учебной мотивации, формирование навыков в сфере межкультурной коммуникации. В то же самое время следует отметить, что мы рассматриваем мультимедийные платформы лишь

как один из элементов целостной методической системы обучения иностранному языку, который обеспечивает условия для создания интерактивного, языкового образовательного процесса [3].

Методология исследования

Методология исследования представлена анализом научной отечественной и зарубежной литературы, который позволил установить эффективные способы и подходы к использованию мультимедийных платформ в образовательном процессе, апробацией методов и технологий обучения иностранному языку, реализованных на платформах BBC Languages, Puzzle English.

Анализ литературы выявил, что в настоящее время многие преподаватели уделяют большое внимание изучению и внедрению методик и технологий обучения, подразумевающих использование мультимедийных платформ. С быстрым развитием науки и технологий использование мультимедийных платформ в обучении иностранному языку создало благоприятный контекст для изучения новых методов обучения. Эта тенденция включает использование звуковых, визуальных и анимационных эффектов на занятиях по иностранному языку.

Мультимедийные платформы повышают активность и инициативность курсантов на занятиях. Поскольку модели обучения иностранному языку быстро меняются, наблюдается значительный рост литературы, посвященной использованию мультимедийных платформ в обучении иностранному языку [4]. Преподаватели могут использовать ресурсы мультимедийных платформ для создания более красочных и стимулирующих языковых занятий.

Проведенный нами анализ литературы дал возможность определить ряд преимуществ использования мультимедийных платформ в процессе обучения иностранному языку курсантов. Рассмотрим подробно данные преимущества.

1. Мотивируют курсантов к изучению иностранного языка. Традиционные методы обучения непопулярны и менее эффективны в процессе обучения иностранному языку. Мультимедийные платформы, сочетая в себе аудио-, визуальные и анимационные эффекты, мотивируют курсантов к быстрому и эффективному изучению иностранного языка. Благодаря таким характеристикам, как разнообразие информации, пересечение времени и пространства, мультимедийные технологии создают «языковой контекст, что значительно повышает интерес курсантов и внутреннюю мотивацию к изучению языка» [4].

2. Развивают коммуникативную компетентность курсантов. Традиционные методы и технологии обучения иностранному языку не в полной мере позволяют достичь основной цели, а именно развития коммуникатив-

ной компетенции. Такие методы и технологии обучения превращают курсантов в «пассивных получателей знаний». Использование ресурсов мультимедийных платформ позволяет сделать процесс обучения более интегрированным. Организация работы курсантов на платформе Puzzle English активизирует мышление учащихся и способность понимать язык. Звуковые и визуальные эффекты помогают им превратить изучение иностранного языка в развитие своих коммуникативных и цифровых способностей [5]. Просмотр видео, прослушивание тематических подкастов и их обсуждение повышают интерес курсантов, а также побуждают их к коммуникации.

3. Расширяют знания курсантов о культуре, истории, традициях, правовой и экономической системе зарубежных стран. Использование мультимедийных платформ предоставляет курсантам больше информации, чем учебники, и помогает ознакомиться с культурным наследием и реальными языковыми материалами, которые могут помочь им в освоении профессиональных знаний. Курсанты не только развивают навыки слушания и говорения, но и знакомятся с различными аспектами права зарубежных стран, особенностями их экономики и др.

4. Способствуют повышению эффективности взаимодействия преподавателя и курсантов. Организация учебного процесса с использованием мультимедийных платформ стимулирует курсантов к активному участию, а также повышает важность взаимодействия между курсантами и преподавателем. Одна из основных целей использования ресурсов мультимедийных платформ на практических занятиях заключается в совершенствовании навыков аудирования и говорения курсантов и развитии их коммуникативной компетенции. Работа с ресурсами мультимедийных платформ создает контекст для обмена информацией между обучающимися, а также между преподавателем и обучающимися. Это возможность улучшить традиционную модель обучения в классе.

В целом большинство преподавателей отмечают, что использование мультимедийных платформ в преподавании иностранных языков, особенно в неязыковых образовательных организациях, позволяет повысить мотивацию и познавательный интерес обучающихся, создать необходимые условия для их погружения в языковую среду, применять современные методы и формы активного обучения [6].

Однако мы не можем не отметить, что существует ряд недостатков использования данных платформ в обучении иностранному языку. В первую очередь, они связаны с уровнем языковой подготовки курсантов: не все курсанты владеют достаточным уровнем коммуникативных, лексических и грамматических навыков, достаточных для работы с ресурсами мультимедийных платформ. Поэтому преподавателю приходится тратить много времени для поиска оптимальных заданий, коррелирующих с уровнем языковой подготовки курсантов. Помимо этого,

следует отметить, что не всегда можно найти подходящие тематические учебные материалы на данных платформах.

Несмотря на ряд преимуществ и недостатков мультимедийных платформ, они предоставляют ряд функциональных возможностей, отвечающих требованиям системы обучения иностранному языку [7]. Использование мультимедийных платформ позволяет использовать аудио- и видеоматериалы в образовательном процессе и поддерживать такие виды деятельности, как диалогическая и монологическая речь, чтение, аудирование.

Исследование и результаты

Возросший интерес к возможностям цифровых инструментов подтолкнул разработчиков к расширению функциональности, которая положительно влияет на технологические качества. Рассмотрим и сравним функциональность платформ BBC Languages и Puzzle English.

Платформа BBC Languages предназначена для изучения иностранных языков. Среди уникальных характеристик данной платформы можно назвать всеобщую доступность, аутентичность и различный уровень сложности материалов, мультимедийное сопровождение, широкий спектр тем. Указанные характеристики дают возможность системно использовать эту платформу в процессе обучения английского языка в неязыковых ведомственных образовательных организациях. На платформе BBC Languages представлены специальные разделы для изучения английского, французского, немецкого, итальянского и других языков.

При организации работы на данной платформе задача преподавателя состоит в отборе учебного контента в зависимости от уровня подготовки обучающихся, а также тематики рабочей программы дисциплины.

Данную платформу целесообразно использовать для развития у курсантов фонетических навыков и навыков аудирования. Данные разделы представлены на платформе разнообразными аудио- и видео-подкастами, сопровождающимися текстовыми материалами, которые способствуют формированию коммуникативной компетенции курсантов. При проведении практических занятий нами были использованы серии подкастов «Inventions that made the modern economy», «New economy». Следует отметить раздел, в котором представлены короткие ролики, посвященные различным нюансам английской грамматики, а также переводу идиом и устойчивых выражений.

На платформе Puzzle English также представлены задания для развития навыков письма, чтения и аудирования. Большинство заданий направлено на изучение лексического материала и перевод предложений на английский язык. Помимо этого, одним из интересных и полезных, с точки зрения изучения иностранного языка, ресурсов данной платформы

является наличие видеоматериалов, представленных отрывками из фильмов на английском языке. На платформе содержится большое количество уроков различной тематики. «Каждый урок состоит из небольшого видео по теме, статьи с правилом и упражнений для закрепления пройденного» [8]. Ресурсы данной платформы лучше всего использовать при обучении с помощью метода «перевернутый класс», т.е. когда обучающиеся получают задания для самостоятельной работы, а на практических занятиях вместе с преподавателем отрабатывают материал и применяют его на практике. Использование аудио- и видеоматериалов способствует повышению мотивации и интереса к изучению английского языка.

Практические занятия, организованные с использованием платформ BBC Languages и Puzzle English, включали три основных этапа: 1) работа над лексикой; 2) чтение и говорение; 3) аудирование.

Первый этап был нацелен на изучение нового лексического материала по изучаемым темам: «Преступление и наказание», «Экономика как наука», «Право», «Экономика стран изучаемого языка». Курсантам было предложено ознакомиться с лексическим минимумом по данным темам. На платформах были подобраны подкасты, а также короткие видеоролики, которые позволили им уточнить особенности произношения изучаемых лексических единиц, а также их значение в контексте учебных тем.

Для проверки усвоения лексического материала нами были использованы тесты, квизы и короткие диктанты, которые курсанты выполняли как онлайн, так и офлайн.

Второй этап был направлен на развитие навыков чтения и говорения, а также закрепления уже изученных лексических единиц. На данном этапе нами были использованы рабочие листы, содержащие тексты для чтения, предтекстовые и послетекстовые упражнения. Курсантам были предоставлены ссылки на материалы для самостоятельного ознакомления, а вся практическая часть была выполнена непосредственно на занятиях.

Третий этап включал в себя задания для развития навыков аудирования. Нами были использованы тематические квизы, отрывки из художественных фильмов, видеоклипы. Курсантам были предложены задания, направленные на понимание иноязычной речи, а именно: определение видовременных форм глаголов, случаи употребления наречий и прилагательных, общие и специальные вопросы и др.

В данной статье приведены примеры заданий, которые были апробированы в работе с курсантами в ходе экспериментальной работы на платформах BBC Languages и Puzzle English. Рассмотрим их подробнее.

Работа над лексикой

Конспект по теме «Law» содержит статью для чтения, за которой следует упражнение, содержащее вопросы для проверки понимания, два лексических упражнения, ролевую игру и некоторые вопросы для обсуждения в классе.

Конспект по теме «The economy of the English-speaking countries» состоит из основного текста для ознакомительного чтения, упражнения для закрепления лексики (подбор дефиниций предложенных терминов), упражнения на понимание содержания текста («правда или ложь»).

Конспект «Vocabulary games and activities» включает различные кроссворды по практике/тестированию лексического материала, ссылки на онлайн-игры, квизы, квесты.

Чтение и говорение

Конспект по теме «Crime» включает в себя задания для повторения грамматического материала по теме «Предлоги места», текст для чтения «Death penalty», выполнение подготовительных упражнений для проведения дебатов по данной теме.

Конспект по теме «Offenders» направлен на развитие навыков говорения и состоит из коротких текстов, описывающих различные преступления. Курсантам предлагается работа в парах: им необходимо представить себя в роли судей и высказать свое мнение о наказаниях за данные преступления.

Аудирование

Конспекты «Types of punishments» способствуют развитию навыков аудирования. Курсантам предлагается просмотреть фрагмент фильма «CDPRC: dancing inmates» и выполнить упражнения, направленные на проверку понимания содержания видеоматериала. В ходе выполнения данного задания курсанты повторяют лексику по теме «Виды наказаний», а также расширяют свои представления о способах реабилитации заключенных в зарубежных тюрьмах.

Заключение

Анализ научных источников, а также реализация на практике разработанных заданий позволили нам утверждать, что использование мультимедийных платформ в процессе обучения иностранному языку курсантов способствует более эффективному формированию их коммуникативных навыков, повышает учебную мотивацию и познавательный интерес. Использование платформ BBC Languages, Puzzle English в процессе аудиторной и внеаудиторной работы с курсантами расширило представления об эффективном обучении курсантов иностранному языку.

Апробация предложенных заданий, реализуемых на мультимедийных платформах BBC Languages и Puzzle English, подтвердила их эффективность в процессе развития речевых навыков курсантов в сфере профессиональной коммуникации, формирования языковой культуры. Использование ресурсов мультимедийных платформ способствовало взаимодействию преподавателя и курсантов. Помимо развития коммуникативной компетенции курсантов, использование мультимедийных платформ в процессе обучения иностранному языку курсантов направлено на развитие их цифровой компетенции [9]. Занятия, организованные с помощью мультимедийных платформ, поддерживают системное и методическое содействие образовательному процессу, включая взаимодействие и мониторинг результатов обучающихся.

Список источников

1. *O'Dowd R.A.* transnational model of virtual exchange for global citizenship education // Language Teaching. 2019. № 52 (4). P. 1–14.
2. *Aravena P.C., Schulz K., Parra A., Perez-Rojas F., Rosas C.F., Cartes-Velasquez R.* Use of electronic versus print textbooks by Chilean dental students: a national survey // J. Dent. Educ. 2017. № 81. P. 293–299.
3. *Chen H.* The influence of online English writing platform on writing metacognitive strategies and writing performance – a study based on English majors in vocational colleges // Journal of Shaanxi Xueqian Normal University. 2019. Vol. 35, № 3. P. 97–100.
4. *Зоткина Т.А.* Влияние мотивации на познавательный интерес курсантов и студентов // Высшее образование сегодня. 2019. № 6. С. 36–39.
5. *Мухеева С.В.* Цифровые технологии в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30570> (дата обращения: 19.07.2022).
6. *Мустафаева Н.И.* The use of multimedia technologies in teaching foreign language // Молодой ученый. 2017. № 14 (148). С. 728–730.
7. *Vadivel B., Mathuranjali M., Khalil N.R.* Online teaching: insufficient application of technology // Materials Today Proceedings. 2021. Vol. 23, № 1. P. 10–18.
8. *Тимова С.* Цифровые технологии в языковом образовании: теория и практика. М. : Эдитус, 2017. 240 с.
9. *Егорова П.А., Прохорова А.А., Сорокоумова С.Н.* Применение мультилингвального подхода при инклюзивном обучении в высшей школе // Язык и культура. 2021. № 54. С. 152–166.

References

1. O'Dowd R.A. (2019) transnational model of virtual exchange for global citizenship education. Language Teaching, 52 (4). pp. 1–14.
2. Aravena P.C., Schulz K., Parra A., Perez-Rojas F., Rosas C.F., Cartes-Velasquez R. (2017) Use of electronic versus print textbooks by Chilean dental students: a national survey J Dent Educ, 81. pp. 293–299.
3. Chen H. (2019) The influence of online English writing platform on writing metacognitive strategies and writing performance – a study based on English majors in vocational colleges. Journal of Shaanxi Xueqian Normal University. Vol. 35 (3). pp. 97–100.
4. Zotkina T.A. (2019) Vliyanie motivacii na poznavatel'nyj interes kursantov i studentov // Vysshee obrazovanie segodnya [The influence of motivation on the cognitive interest of cadets and students]. 6. pp. 36–39.
5. Miheeva S.V. (2021) Cifrovye tekhnologii v prepodavanii inostrannyh yazykov v neyazykovom vuze [Digital technologies in teaching foreign languages at non-linguistic

- universities] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30570> (Accessed: 19.07.2022).
6. Mustafaeva N.I. (2017) The use of multimedia technologies in teaching foreign language // *Molodoj uchenyj*. 14 (148). pp. 728–730.
 7. Vadivel B., Mathuranjali M., Khalil N.R. (2021) Online teaching: insufficient application of technology. *Materials Today Proceedings*. Vol. 23 (1). pp. 10–18.
 8. Titova S. (2017) *Cifrovye tekhnologii v yazykovom obrazovanii: teoriya i praktika* [Digital technologies in language education: theory and practice]. M.: Editus. 240 p.
 9. Egorova P.A., Prokhorova A.A., Sorokoumova S.N. (2021) *Primeneniye mul'tilingval'nogo podkhoda pri inklyuzivnom obuchenii v vysshey shkole* [Application of a multilingual approach to inclusive education in higher school] // *Yazyk i kul'tura*. 54. pp. 152–166.

Информация об авторах:

Сорокумова С.Н. – профессор, доктор психологических наук, главный научный сотрудник, Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний (ФКУ НИИ ФСИН России) (Москва, Россия); профессор, Российская академия образования (Москва, Россия). E-mail: 4013@bk.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8339-6597>

Самошкина Т.А. – старший преподаватель, Академия ФСИН России (Рязань, Россия). E-mail: e.bennet2016@yandex.ru

Аксенова Г.И. – доктор педагогических наук, профессор, Академия ФСИН России (Рязань, Россия). E-mail: polinaax@mail.ru

Ганишина И.С. – доктор психологических наук, начальник кафедры юридической психологии и педагогики, Академия ФСИН России (Рязань, Россия). E-mail: irinaganishina@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Sorokoumova S.N., Professor, D.Sc. (Psychology); Chief Researcher, Scientific Research Institute of the Federal Penal Service of Russia (Moscow, Russia); Professor, Russian Academy of Education (Moscow, Russia). E-mail: 4013@bk.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8339-6597>

Samoshkina T.A., senior lecturer, the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia (Ryazan, Russia). E-mail: e.bennet2016@yandex.ru

Aksenova G.I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia (Ryazan, Russia). E-mail: polinaax@mail.ru

Ganishina I.S., D.Sc. (Psychology), Head of the Department of Legal Psychology and Pedagogy, the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia (Ryazan, Russia). E-mail: irinaganishina@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.12.2023; принята к публикации 28.05.2024

Received 27.12.2023; accepted for publication 28.05.2024

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/66/16

Подготовка будущих учителей к использованию современных информационных технологий

Наталья Сергеева Шкитина¹, Гульсина Якуповна Гревцева²,
Марина Владимировна Циулина³

^{1, 3} Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия

² Челябинский государственный институт культуры, Челябинск, Россия

¹ shkitinans@cspu.ru

² yakupovna@rambler.ru

³ ciulinamv@cspu.ru

Аннотация. Раскрывается актуальность проблемы подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию современных информационных технологий, позволяющих реализовать достаточно широкий спектр задач для организации взаимодействия субъектов образовательного процесса. Основными задачами являются: интенсификация учебно-воспитательного процесса; развитие личности обучаемого; реализация социального заказа. Информационные технологии обладают значительным потенциалом, поддерживают и стимулируют мотивацию к учебному предмету у обучающихся, способствуют развитию профессиональной компетентности. На основе анализа научных исследований выделены основные требования, которым должны отвечать информационные технологии. Особый акцент делается на соответствии темы исследования государственному заказу, отраженному в Указе Президента Российской Федерации «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». Обоснованы методологические подходы (аксиологический, информационный и рефлексивно-деятельностный), на основе которых построена модель подготовки студентов факультета иностранных языков к использованию современных информационных технологий. Аксиологический подход обеспечивает построение модели с единых ценностных позиций, информационный подход позволяет рассмотреть особенности циркуляции информации в данной педагогической системе, охарактеризовать механизмы получения, передачи, обработки и хранения информации, используемой на уроке иностранного языка. Рефлексивно-деятельностный дает возможность анализировать основные компоненты деятельности педагога и обучаемых с единых методологических позиций, тем самым раскрыть природу и содержание их взаимодействия.

Охарактеризованы этапы реализации модели подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию современных информационных технологий: 1) мотивационно-ценностный (I шаг – мотивация; II шаг – формирование ценностей-знаний; студенты факультета иностранных языков знакомятся с понятиями «коммуникация» и «общение», «информатизация», «цифровизация» в психологической и педагогической областях знания, получают знания о современных информационных технологиях в целом и тех, которые могут применяться на

уроке иностранного языка; III шаг – формирование ценностей-отношений; предполагает анализ коммуникативных отношений и коммуникативного поведения педагога, а также применение на учебных занятиях ИТ на основе трансформации в сознании обучающихся образцов поведения, а также методов, приемов и средств современных информационных технологий в той или иной ситуации общения на уроке иностранного языка; IV шаг – формирование ценностей-качеств); 2) содержательно-деятельностный (I шаг – формирование базовых коммуникативных компетенций; II шаг – формирование продвинутых коммуникативных компетенций; III шаг – формирование креативных коммуникативных компетенций); 3) рефлексивно-корректирующий (I шаг – диагностика; II шаг – прогнозирование и перспективное планирование).

Выделены принципы реализации модели профессиональной субъектности, ориентации на ценности информационной среды, рефлексивности общения. Особое внимание уделяется анализу различных сайтов и их применению на уроке иностранного языка (Free printables for teachers (<https://www.mes-english.com>), Learn English kids. British council (<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/parents>, WebQuests <https://webquest.org/index.php> и др.). Следует отметить, что на начальном этапе осуществляется репродуктивная деятельность обучающихся, затем квазипрофессиональная, за которой следует учебно-профессиональная деятельность.

Ключевые слова: информация, информатизация, цифровизация, цифровая среда, информационные технологии, модель, процессная модель, ценности, коммуникация компетенция

Для цитирования: Шкитина Н.С., Гревцева Г.Я., Циулина М.В. Подготовка будущих учителей к использованию современных информационных технологий // Язык и культура. 2024. № 66. С. 292–307. doi: 10.17223/19996195/66/16

Original article
doi: 10.17223/19996195/66/16

Training of would-be teachers to use state-of-the-art information technologies

Natal'ya S. Shkitina¹, Gul'sina Ya. Grevtseva², Marina V. Tsiulina³

^{1,3} *South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia*

² *Chelyabinsk State Institute of Culture, Chelyabinsk, Russia*

¹ *shkitinans@cspu.ru*

² *yakupovna@rambler.ru*

³ *ciulinamv@cspu.ru*

Abstract. The actual character of the problem of would-be English language teachers' training to use state-of-the-art information technologies is revealed, allowing implementation of a wide range of tasks to organize the subjects' interaction in educational process. The main tasks are: educational process intensification; student's personality development; social order implementation. Information technologies have significant potential in shaping students' educational success, support and they stimulate motivation for academic subject, and contribute to professional competence development. Based on analysis of the scientific research, the main requirements are highlighted that information technologies must meet. A special emphasis is made by the authors on compliance of the research topic with the state requirements reflected in the Decree of the President of the Russian Federation on the Strategy for the Development of the

Information Society in the Russian Federation for 2017-2030. Methodological approaches (axiological, informational and reflexive and activity approaches) are substantiated, on the basis of which the model of foreign languages students' training to use of modern information technologies is constructed. The axiological approach provides the construction of a model from common value positions, the information approach allows us to consider the features of information circulation in this pedagogical system, to characterize the mechanisms of receiving, transmitting, processing and storing information, used in English classes. The reflexive and activity approach makes it possible to analyze the main components of teacher' and his students' activity from the same methodological positions, thereby revealing the nature and their interaction content.

The article describes the stages of implementation the model of would-be foreign language teachers' training to use state-of-the-art information technologies: 1) motivation and values (I step – motivation; II step – formation of values-knowledge, Foreign Languages faculty students get acquainted with concepts of “communication”, “informatization”, “digitalization” in psychological and pedagogical spheres of science, they gain knowledge of state-of-the-art information technologies in general and those that can be used in foreign language lesson; III step – formation of values-relationships, it involves communicative relations analysis and teacher's communicative behavior, as well as use of IT in training classes based on transformation of behavioral patterns in minds of students, as well as methods, techniques and means of state-of-the-art information technologies in a given communication situation in foreign language lesson; IV step – formation of values-qualities); 2) content and activity (step I – formation of basic communicative competencies; step II – formation of advanced communicative competencies; step III – formation of creative communicative competencies); 3) reflexive and corrective (step I – diagnostics; step II – forecasting and long-term planning).

The principles of implementing the model are also highlighted – professional subjectivity, orientation to information environment values, reflexivity of communication. Special attention is paid by the authors to various sites analysis and their use in foreign language lesson (Free printables for teachers (<https://www.mes-english.com>), Learn English kids. British council (<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/parents>, WebQuests <https://webquest.org/index.php>, etc.). It should be noted that at initial stage, students' reproductive activities are carried out, later quasi-professional activities, followed by educational and professional activities.

Keywords: information, informatization, digitalization, digital environment, information technologies, model, process model, values, communication

For citation: Shkitina N.S., Grevtseva G.Ya., Tsiulina M.V. Training of would-be teachers to use state-of-the-art information technologies. *Language and Culture*, 2024, 66, pp. 292-307. doi: 10.17223/19996195/66/16

Введение

Повышение качества образования – одна из главнейших задач. Информационные технологии – один из факторов, влияющих на успешность обучения, развитие творческих способностей обучающихся и повышение качества образования.

Информатизация образования поставила перед системой образования ряд новых задач, которые определены в нормативных документах, например, в «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [1]. Становится очевидно, что для

эффективного использования преимуществ цифровизации современный человек должен быть способен к применению электронных ресурсов и активному взаимодействию в новой технологической среде.

Информационные технологии являются фактором социальных трансформаций современного российского общества. Современное развитие цифровых технологий и социальные сети – порождение Интернета в его саморазвитии как социально-технологической системы. Всемирная сеть Интернет сегодня является социально-политическим, идеологическим, духовным, экономическим, культурным и образовательным фактором, фоном и средой повседневной жизни сотен миллионов людей в мире [2].

В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в школе, в том числе и на уроках иностранного языка. Информационные технологии – это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новые подходы к процессу обучения. Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия для каждого обучающегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, творчество. Кроме того, активизировать познавательную деятельность обучающегося в процессе овладения знаниями, умениями и навыками. Современные педагогические технологии, такие как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, интернет-ресурсов и другие, помогают реализовать личностно ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей учащихся, их уровня обученности.

Особое значение приобретает использование информационных технологий в самостоятельной работе студентов. Внедрение информационных технологий в цифровой среде подразумевает изменение и совершенствование принципов и методов обучения, необходимых для обеспечения полноценного образовательного процесса.

Целью исследования является разработка модели подготовки студентов педагогического вуза – будущих учителей иностранного языка к использованию современных информационных технологий в своей профессиональной деятельности. Для достижения поставленной цели использовались методы анализа и синтеза научных публикаций и литературных источников по рассматриваемой теме, а также метод моделирования, посредством которого была разработана процессная модель подготовки студентов педагогического вуза к использованию современных информационных технологий на уроках иностранного языка.

В представленной процессной модели подготовки студентов педагогического вуза к использованию современных информационных техно-

логий на уроках иностранного языка выделены этапы: мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный, рефлексивно-корректирующий. Каждый этап охарактеризован пошагово. Особое внимание уделено мотивации, формированию ценностей-знаний, ценностей-отношений, ценностей-качеств; формированию базовых, продвинутых и креативных коммуникативных компетенций; диагностике, прогнозированию и перспективному планированию педагогической деятельности по совершенствованию процесса подготовки будущих учителей к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка.

Методология исследования

Состояние вопроса в науке. Интересующие нас проблемы представлены в ряде диссертационных исследований (Г.А. Абумова, С.Д. Каракозов, Т.Б. Новикова и др.), в которых анализируются некоторые тенденции развития современных образовательных технологий и теоретические концепции. П.В. Беспалова, О.Ю. Вербина, Т.Г. Головкин, Л.А. Леонтьева, К.В. Коробкова, О.И. Статирова опираются на личностно-деятельностный, компетентностный, информационный, герменевтический, модульный, деятельностный, проблемный, рефлексивный, междисциплинарный, андрагогический, контекстный методологические подходы.

Так, например, С.Д. Каракозов предлагает концепцию развития предметной подготовки учителей информатики в контексте информатизации образования [3]. Г.А. Абумовой определены взаимосвязь элементов мирового информационного пространства на уровне целей, содержания и форм организации учебного процесса; основные направления международного сотрудничества в области использования информационных технологий, в том числе и возможности использования зарубежного опыта; разработана система управления учебным заведением в новом информационном поле; определены пути формирования информационной культуры преподавательского корпуса [4].

Т.Б. Новикова выделяет принципы реализации модели подготовки будущего учителя к использованию новых информационных технологий в формировании имиджа образовательного учреждения: междисциплинарной интеграции, контекстности, проблемности, конструктивного взаимодействия, сотворчества, гибкости, объективности, динамичности, обратной связи [5. С. 10].

Научная новизна исследования Е.В. Гридиной состоит в том, что она выявила педагогические условия реализации модели подготовки будущих учителей к использованию автоматизированных информационных технологий в педагогической диагностике: включение будущих учителей в совместную продуктивную деятельность по разработке и

внедрению диагностических программ с использованием современного компьютерного программного обеспечения; междисциплинарную интеграцию, исследовательскую направленность подготовки будущих учителей к педагогической диагностике [6. С. 7].

Видение проблемы исследователи представляют через системы, модели, технологии; большинство ученых выявляют условия, влияющие на результативность образовательного процесса. Так, например, В.А. Стрельников [7] справедливо отмечает, что эффективным условием подготовки студентов является использование приемов автодидактики с учетом принципов обратной связи, проективности; использование теоретико-методического потенциала педагогической эргономики с учетом принципов гуманизации, психологической комфортности, эргодизайна.

Информационные технологии должны отвечать определенным требованиям:

- достижение гарантированного результата [8];
- обеспечение высокой степени разделения всего процесса обработки информации на этапы, операции, действия [9];
- включение всего набора элементов, необходимых для достижения поставленной цели;
- стандартизация и унификация этапов, действий, операций технологического процесса, что позволит более эффективно осуществлять целенаправленное управление информационными процессами [10].

Анализ работ исследователей показал, что проблема развития и внедрения в учебный процесс образовательных технологий заняла видное место в современной педагогической науке. В педагогике накоплен определенный опыт подготовки студентов к использованию современных информационных технологий. Однако данная проблема требует дальнейшего исследования с учетом изменений цифровой среды. Необходимо исследование ценностной составляющей технологий в их деятельности на критическое мышление.

Обоснование методологических подходов. *Аксиологический подход* направляет внимание на исследование ценностей, определяет роль социально-нравственных ценностных ориентаций в системе формирования готовности будущих учителей к использованию информационных технологий. Аксиологический подход обеспечил принятие таких ценностей-знаний, ценностей-отношений, ценностей-качеств, как свои личностные смыслы. *Информационный подход* позволяет «рассмотреть особенности циркуляции информации в педагогических системах и описать их на языке теории информации, оценить степень информационной насыщенности образовательного процесса, охарактеризовать механизмы получения, передачи, распознавания, преобразования и хранения информации, значимой для достижения запланированных результатов» [11. С. 88].

Информационный подход представляет собой «способ абстрактно-обобщенного описания и изучения информационного аспекта функционирования и структурообразования сложных систем, информационных связей и отношений на языке теории информации» [12. С. 31].

Выбор *рефлексивно-деятельностного подхода* обоснован «способностью рефлексивно-деятельностного подхода в разработке деятельностно-результативного аспекта достижения студентом уровня сознательного присвоения профессионально-педагогических ценностей в результате профессионально-творческой подготовки и освоения соответствующих компетенций, обеспечивающих рост его самоорганизованности и составляющих основу его гармоничного личностного, социального, профессионального становления» [13. С. 158].

Рефлексивно-деятельностный подход позволяет охарактеризовать образовательный процесс через совместную деятельность его субъектов в процессе освоения информационных технологий, обеспечивающих развитие информационной культуры.

С.С. Ермаков выделяет специальные практики развития рефлексивных способностей педагогов, основанные на использовании цифровых инструментов и сервисов, способствующих выходу в рефлексивную позицию по отношению к своей профессиональной деятельности и самому себе как ее субъекту, среди которых особое место занимают практики геймификации [14].

Исследование и результаты

Наиболее объемно и детально можно представить подготовку студентов педагогического вуза к использованию современных информационных технологий в виде модели.

Понятие «модель» является базовым, а моделирование – одной из важнейших исследовательских процедур. Моделирование неразрывно связано не только с экспериментом, но и с творческим процессом исследователя, действующего в рамках своего эксперимента. Вслед за В.В. Краевским мы определяем модель как систему компонентов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования [15]. Так как подготовка студентов к использованию информационных технологий является аспектом (видом) общей профессионально-педагогической подготовки будущего учителя, для нашего исследования наиболее подойдет процессная модель.

Процесс в исследуемом явлении – непрерывный ход его развития, некая управляемая последовательность смены состояний явления, у которого есть цель, задачи, закономерности. Говоря о структуре исследуемого процесса, мы имеем ввиду этапы, которые представляют собой серию переломных моментов, последовательных состояний.

В исследовании мы пытаемся обосновать переход от одного этапа к другому, выявить направления развития явления в целом. В то же время для данного процесса характерна определенная устойчивость, неизменность сущности объекта, так как остаются постоянными его существенные стороны: структурные компоненты, закономерные связи и зависимости между ними, особенности функционирования и др.

Для того чтобы представить содержание исследуемого явления более наглядно, в частности каждый этап модели, необходимо дать характеристику целевым ориентациям, особенностям деятельности субъектов, методам, средствам и формам деятельности преподавателя на каждом этапе, выделить показатели эффективности проделанной работы.

На первом этапе – мотивационно-ценностном – подготовки будущих учителей к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка создаются мотивы предстоящей деятельности, происходит формирование широкой социальной, а также операционально-инструментальной мотивации.

Ценностный аспект представлен на данном этапе в сфере формирования профессионально-групповых и индивидуально-личностных ценностей, которые рассматриваются на трех уровнях:

- как ценности-знания, раскрывающие значение и смысл знаний о современных информационных технологиях, применяемых на уроке иностранного языка;
- ценности-отношения, раскрывающие значение и смысл отношений к информационным технологиям;
- ценности-качества, раскрывающие значение и смысл индивидуальных, личностных качеств педагога, владеющего современными информационными технологиями, применяемыми на уроке иностранного языка.

Детализируя процесс подготовки студентов педагогического вуза к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка на данном этапе, следует выделить основные шаги [16].

1 шаг – мотивация предстоящей деятельности на социальном, поведенческом и операциональном уровнях. Мотивация определяется мотивами, связанными с сотрудничеством и общением с партнерами, способностью присоединиться к группе, а также она формируется в процессе усвоения будущими учителями иностранного языка образцов и норм профессионального поведения, в основе которого лежит коммуникативный метод обучения иностранному языку.

Наиболее эффективно ценностно-мотивационные установки реализуются при использовании методов и приемов педагогической суггестии. Данные методы педагогического воздействия обеспечивают осознание будущими учителями своих возможностей в усвоении ценностей,

связанных с педагогической коммуникативной деятельностью. Педагогическая суггестия осуществляется с помощью четких формулировок повторяющегося характера.

II шаг – формирование ценностей-знаний. Формирование ценностей-знаний предполагает «свертывание» мыслительных процессов студентов, связанных с процессами актуализации, идентификации, сравнения «норм», образцов применения информационных технологий (ИТ) на уроке иностранного языка с собственными.

Студенты знакомятся с понятиями «коммуникация» и «общение» в психологической и педагогической областях знания, получают знания современных информационных технологий в целом и тех, которые могут применяться на уроке иностранного языка. Наиболее эффективным в формировании ценностей-знаний представляется прием демонстрации контрастирующих признаков профессионального поведения педагога, обладающего знаниями современных информационных методов и средств.

III шаг – формирование ценностей-отношений – предполагает анализ коммуникативных отношений и коммуникативного поведения педагога, а также применения им на учебных занятиях ИТ на основе трансформации в сознании обучающихся образцов поведения и методов, средств обучения в той или иной ситуации общения, которая соответствует жизненной ситуации по той или иной изучаемой теме.

IV шаг – формирование ценностей-качеств. На данном шаге целесообразной представляется реализация деятельностного отношения будущих педагогов к объектам, имеющим личностный смысл, что предполагает воздействие на следующие подструктуры личности будущего педагога:

- информационную – взгляды на учебную ситуацию и образ такого поведения, к которому будущий учитель иностранного языка должен стремиться;

- эмоционально-оценочную – антипатии и симпатии к изучаемым объектам;

- поведенческую – готовность действовать по отношению к объекту, имеющему личностный смысл с точки зрения профессионально-педагогической деятельности, основанной на коммуникативном подходе в обучении и применении ИТ на уроке иностранного языка.

На втором этапе подготовки – *содержательно-деятельностном* – происходит обучение нормам коммуникации при изучении иностранного языка с применением современных ИТ. При детализации данного этапа мы выделили три шага.

I шаг – формирование базовых коммуникативных компетенций будущего учителя по использованию современных ИТ. На данном шаге осу-

ществляется регулирование форм поведения студентов на основе усвоения ими образцов коммуникации преподавателя, использующего современные информационные технологии при обучении иностранному языку. Это предполагает устойчивый, последовательный, целенаправленный характер процесса обучения на репродуктивном уровне. Эффективным, на наш взгляд, на данном шаге является *коммуникативный тренинг*.

Любой тренинг в большей степени направлен на формирование умений. Основной задачей коммуникативного тренинга является организация самостоятельной работы, в процессе которой участники осваивают определенный набор коммуникативных умений, на которых базируется коммуникативный метод обучения иностранному языку.

Мы рассматриваем тренинг как практическую область науки, ориентированную на использование *активных методов групповой работы* с целью развития коммуникативной компетентности.

Итак, коммуникативный тренинг основывается на групповой форме работы. Группа представляет собой временное объединение студентов, имеющее руководителя, общую цель исследования, обучения, роста и самораскрытия.

Для успешности проведения тренинга важно соблюдение следующих требований:

- персонификация высказываний, т.е. все участники тренинга не должны использовать безличные речевые формы, так как они помогают в повседневной жизни и общении скрыть занимаемую позицию: необходимо не прибегать к речевым оборотам, таким как «Обычно подразумевается...»;

- речевой основой становятся обороты «Я считаю...», «Мое мнение...»;

- необходимо делать акцент на языке чувств: пытаться экспрессивно выразить свои эмоции и принять эмоции другого участника при помощи различных методов и приемов экспрессии для того, чтобы была установлена обратная связь;

- диалогизация обучения (организация общения, в основе которого лежит внешний и внутренний диалог, базирующийся на партисипативных, равноправных, уважительных отношениях);

- постоянная обратная связь (систематическое информирование каждого участника другими членами группы о результатах его деятельности);

- исходя из обратной связи, осуществляемой в течение всего тренинга, а именно после выполнения каждого задания, в основе которого лежит правило неприкосновенности личности, участник получает возможность коррекции своего поведения;

- проявление, демонстрация ответственности: участники берут на себя ответственность за принятые решения, которые реализуются в дальнейшей деятельности, и т.д.

II шаг – формирование продвинутых коммуникативных компетенций будущего учителя иностранного языка по использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка. На этом этапе применяются такие методы, формы организации и средства, как *методы контекстного обучения* (метод конкретных ситуаций, мозговой штурм и др.) и *методы обучения в сотрудничестве* (метод проектов, разноуровневое обучение и др.). Многие методы и приемы заимствованы из содержания английских сайтов, которые подробно изучаются и анализируются на занятиях, например мозговой штурм.

Следует отметить, что выбор методов контекстного обучения и обучения в сотрудничестве обусловлен тем фактом, что данные технологии обучения не только активизируют познавательную деятельность студентов, но и создают условия индивидуальной и коллективной ответственности за результаты учебной деятельности, а также индивидуально-коллективной заинтересованности в высоком качестве приобретаемых знаний и умений, которые базируются на личностно ориентированном подходе, гуманизации и демократизации образовательного процесса.

В ходе исследования мы придерживаемся определения контекстного обучения А.А. Вербицкого: «...*контекстное обучение* – это моделирование с помощью знаковых средств на языке учебных дисциплин предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности молодого специалиста» [17. С. 29].

Отсюда следует, что основной единицей работы преподавателя и студентов становится не только порция информации, но и ситуация в ее предметной и социальной определенности; деятельность обучающихся приобретает черты сложной квазипрофессиональной деятельности, в которой проявляются интересы, склонности и потребности к учебной и будущей профессиональной деятельности.

В контекстном обучении во многом снимаются трудности мотивационного характера учебной работы студентов. Она приобретает для них личностный смысл, поскольку через нее просвечивают контуры будущей профессиональной деятельности, действия студентов становятся сугубо личностными и социально значимыми: каждый отвечает не только за себя, но и за другого, за весь коллектив обучающихся, за общее дело и за развитие каждого. Кроме того, и в контекстном обучении, и в обучении в сотрудничестве четко просматривается как личная, так и коллективная ответственность. На этом этапе студенты используют различные сайты на английском языке, с которыми они ознакомились ранее: Free printables for teachers (<https://www.mes-english.com>), Learn English kids. British council (<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/parents>), WebQuests <https://webquest.org/index.php> и др.

Немаловажно, что в этой технологии логика будущей профессиональной деятельности становится приоритетной, на нее и делается ак-

цент, а не только на логику изучаемого предмета, следовательно, большое внимание уделяется модели специалиста. Это обеспечивает целостность созданной системы и делает усваиваемые знания и умения личностно значимыми, что усиливает мотивацию обучаемых.

III шаг – формирование креативных коммуникативных компетенций будущего учителя. На этом шаге обеспечивается формирование креативных компетенций. У студентов сформированы ключевые и продвинутое компетенции использования современных информационных технологий на уроке иностранного языка, и они готовы использовать свои индивидуальные стратегии для их реализации.

Процесс формирования креативных коммуникативных компетенций осуществляется за счет применения *метода деловой игры*. Этот метод не только является связующей функцией между учебной и профессиональной деятельностью, но и «погружает» будущих учителей в творческий педагогический процесс личностного и коллективного характера, формирует потребность в постоянном поиске новых форм, методов и приемов педагогического воздействия при использовании современных информационных технологий [18].

Третий этап – рефлексивно-корректирующий. На этом этапе осуществляется мониторинг, целью которого является диагностика уровней сформированности вышеуказанных компетенций. Мы выделяем два шага, отражающих сущность и последовательность мониторинговой деятельности преподавателя.

I шаг – диагностика эффективности процесса подготовки будущих учителей к использованию современных информационных технологий. Этот шаг начинается с анализа и оценки тех факторов, которые являются устойчивыми, периодичными и влияют на исследуемый процесс. Затем полученная информация интерпретируется, уточняется и намечаются необходимые корректировки в дальнейшем.

Критерии и уровни, т.е. критериально-уровневый базис исследования, лежат в основе педагогической диагностики, которая предполагает использование маркировочной таблицы, способствующей самооценке деятельности студентов.

II шаг – прогнозирование и перспективное планирование педагогической деятельности по совершенствованию процесса подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка.

Прогнозирование учитывает основные тенденции развития образовательного процесса, а также особенностей современного этапа. Мы выделяем два вида прогнозирования – ближайшее и актуальное.

Ближайшее прогнозирование заключается в предсказании возможных действий участников при анализе процесса подготовки студентов

педвуза к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка.

Актуальное прогнозирование имеет целью предсказание направленности взаимодействия участников процесса подготовки (направленность на сотрудничество, участие в учебно-воспитательном процессе, выбор позиции по отношению к другому, четкое определение пространственных и временных границ ситуаций взаимодействия и др.).

Перспективное планирование педагогической деятельности по совершенствованию исследуемого процесса предполагает разработку перспективного плана, в котором обоснованы пути всемерного развития положительных тенденций, способы предупреждения и блокирования негативных тенденций на основе гибкого сочетания методов и приемов реализации образовательного процесса.

Заключение

Актуальность исследуемой проблемы определяется повышением требований к уровню сформированности готовности студентов к использованию информационных технологий. Возрастающие информационные потоки делают процессы восприятия, понимания и оценки информации все более сложными. В сложившейся ситуации возникла необходимость использовать информационные технологии, критически оценивая полученную информацию.

Процесс подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка можно охарактеризовать как активное взаимодействие между преподавателем и студентами, в результате которого у студентов формируется готовность. Этот процесс взаимодействия протекает с использованием методов, форм и средств обучения, применение которых в комплексе позволит сформировать информационную культуру.

Список источников

1. **Указ** Президента Российской Федерации 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». URL: <http://government.ru/docs/all/111459/> (дата обращения: 28.03.2023).
2. **Беляев Г.Ю.** Социально-цифровая среда как источник новых возможностей и новых рисков для современного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 109–123.
3. **Каракозов С.Д.** Развитие предметной подготовки учителей информатики в контексте информатизации образования : дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2005. 622 с.
4. **Абумова Г.А.** Информационные технологии как основа развития современной общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 143 с.
5. **Новикова Т.Б.** Подготовка будущего учителя к использованию новых информационных технологий в формировании имиджа образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2009. 24 с.

6. **Гридина Е.В.** Подготовка будущих учителей к использованию автоматизированных информационных технологий в педагогической диагностике : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2004. 20 с.
7. **Стрельников В.А.** Автодидактика как одно из условий формирования информационно-коммуникационной культуры // Вестник культуры и искусств. 2015. № 2 (42). С. 55–61.
8. **Hutain J., Machinov N.** Improving student engagement during in-person classes by using functionalities of a digital learning environment // Computers & Education. 2022. Vol. 183. P. 104496. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104496> (дата обращения: 30.03.2023).
9. **Mitic S., Nikolic M., Jankov J., Vukonjanski J., Terek E.** The Impact of information technologies on communication satisfaction and organizational learning in companies in Serbia // Computers in Human Behavior. 2017. Vol. 76. P. 87–101. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.012> (дата обращения: 30.03.2023).
10. **Болотина Г.К., Рыбка А.Г.** Управление процессами : учеб. пособие. Тюмень, 2012. 240 с.
11. **Яковлева Н.О., Яковлев Е.В.** Диссертация как результат педагогического исследования. Краснодар, 2019. 304 с.
12. **Штанько В.И.** Информация. Мышление. Целостность. Харьков, 1992. 144 с.
13. **Циулина М.В.** Теоретические основы рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза. Челябинск, 2021. 265 с.
14. **Ермаков С.С.** Современные технологии электронного обучения: анализ влияния методов геймификации на вовлеченность учащихся в образовательный процесс // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9, № 3. С. 47–58.
15. **Краевский В.В.** Общие основы педагогики : учеб. пособие для студентов и аспирантов вузов. Москва ; Волгоград, 2002. 163 с.
16. **Герасимова А.Г.** Подготовка студентов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 7. С. 136–140.
17. **Вербицкий А.А.** Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 12–30.
18. **Шкитина Н.С., Касаткина Н.С.** Подготовка студентов педагогического вуза к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка. Челябинск, 2022. 201 с

References

1. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii 09.05.2017 g. No. 203 'O Strategii razvitiya informacionnogo obshchestva v Rossijskoj Federacii na 2017–2030 gody' [Decree of the President of the Russian Federation No. 203 dated 09.05.2017 "On Strategy for Development of Information Society in the Russian Federation for 2017-2030"]. URL: <http://government.ru/docs/all/111459/> (Accessed: 28.03.2023).
2. Belyaev G.Yu. (2020) Social'no-cifrovaya sreda kak istochnik novyh vozmozhnostej i novyh riskov dlya sovremennogo obrazovaniya [Socio-digital environment as source of new opportunities and new risks for modern education]. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. Vol. 1, 4 (69). pp. 109–123.
3. Strel'nikov V.A. (2015) Avtodidaktika kak jedno iz uslovij formirovaniya informacionno-kommunikacionnoj kul'tury [Autodidactics as condition formation of information-communications culture]. Vestnik kul'tury i iskusstv. 2 (42). pp. 55–61.
4. Karakozov S.D. (2005) Razvitie predmetnoj podgotovki uchitelej informatiki v kontekste informatizacii obrazovaniya [Development of subject training for computer science teachers in the context education informatization]. Pedagogics cand. dis. Barnaul. 622 p.

5. Abumova G.A. (2001) Informacionnye tekhnologii kak osnova razvitiya sovremennoj obshcheobrazovatel'noj shkoly [Information technologies as basis for modern secondary school development]. Abstract of Pedagogics cand. dis. M. 143 p.
6. Novikova T.V. (2009) Podgotovka budushchego uchitelya k ispol'zovaniyu novyh informacionnyh tekhnologij v formirovanii imidzha obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Preparation of a future teacher to use new information technologies in shaping educational institution image]. Abstract of Pedagogics cand. dis. Magnitogorsk. 24 p.
7. Gridina E.V. (2004). Podgotovka budushchih uchitelej k ispol'zovaniyu avtomatizirovannyh informacionnyh tekhnologij v pedagogicheskoy diagnostike [Preparing future teachers to use automated information technologies in pedagogical diagnostics]. Abstract of Pedagogics cand. dis. Magnitogorsk. 20 p.
8. Hutain J., Machinov N. (2022) Improving student engagement during in-person classes by using functionalities of a digital learning environment // Computers & Education. 183. p. 104496. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104496>. (Accessed: 30.03.2023).
9. Mitic S., Nikolic M., Jankov J., Vukonjanski J., Terek E. (2017) The Impact of information technologies on communication satisfaction and organizational learning in companies in Serbia // Computers in Human Behavior. 76. pp. 87–101. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.012>. (Accessed: 30.03.2023).
10. Bolotina G.K., Rybka A.G. (2012) Upravlenie processami: uchebnoe posobie [Process management: tutorial]. Tyumen'. 240 p.
11. Yakovleva N.O., Yakovlev E.V. (2019) Dissertaciya kak rezul'tat pedagogicheskogo issledovaniya [Dissertation as a result of pedagogical research]. Krasnodar. 304 p.
12. Shtan'ko V.I. (1992) Informaciya. Myshlenie. Celostnost': monografiya [Information. Thinking. Integrity: monograph]. Khar'kov. 144 p.
13. Tsiulina M.V. (2021) Teoreticheskie osnovy refleksivno-cennostnogo soprovozhdeniya professional'no-tvorcheskoy podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza: monografiya [Theoretical foundations of reflexive and value support of professional and creative training of pedagogical university students: monograph]. Chelyabinsk. 265 p.
14. Ermakov S.S. (2020) Sovremennye tekhnologii elektronnoho obucheniya: analiz vliyaniya metodov gejmifikacii na вовлеченность учащихся в образовательный процесс [Modern e-learning technologies: analysis of the impact of gamification methods on student involvement into educational process]. Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya. Vol. 9 (3). pp. 47–58.
15. Kraevskij V.V. (2002) Obshchie osnovy pedagogiki: ucheb. posobie dlya stud. i aspirantov vuzov [General fundamentals of pedagogy: manual for university students and graduate students]. M. – Volgograd. 163 p.
16. Gerasimova A.G. (2020) Podgotovka studentov k professional'noj deyatel'nosti v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya [Preparing students for professional activity in education digitalization context]. Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 7. pp. 136–140.
17. Verbickij A.A. (1997) Problema transformacii motivov v kontekstnom obuchenii [Motives transformation problem in contextual learning]. Voprosy psihologii. 3. pp. 12–30.
18. Shkitina N.S., Kasatkina N.S. (2022) Podgotovka studentov pedagogicheskogo vuza k ispol'zovaniyu sovremennyh informacionnyh tekhnologij na uroke inostrannogo yazyka: monografiya [Pedagogical university students' preparation for modern information technologies use in foreign language lesson: monograph]. Chelyabinsk. 201 p.

Информация об авторах:

Шкитина Н.С. – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск, Россия). E-mail: shkitinans@cspu.ru

Гревцева Г.Я. – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и этнокультурного образования, Челябинский государственный институт культуры (Челябинск, Россия). E-mail: yakupovna@rambler.ru

Циулина М.В. – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск, Россия). E-mail: ciulinamv@cspu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Shkitina N.S., Associate Professor, Ph.D. (Education), Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia). E-mail: shkitinans@cspu.ru

Grevtseva G.Ya., Professor, D.Sc. (Education), Professor of Pedagogy and Psychology Department, Chelyabinsk State Institute of Culture (Chelyabinsk, Russia). E-mail: yakupovna@rambler.ru

Tsiulina M.V., Associate Professor, Ph.D. (Education), Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia). E-mail: ciulinamv@cspu.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 29.12.2023; принята к публикации 28.05.2024

Received 29.12.2023; accepted for publication 28.05.2024

НАШИ ПОЗДРАВЛЕНИЯ

doi: 10.17223/19996195/66/17

К 88-летию со дня рождения заслуженного декана факультета иностранных языков Томского государственного университета С.К. Гураль

Павел Викторович Сысоев^{1,2}

¹ *Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тамбов, Россия*

² *Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия*
^{1, 2} *psysoyev@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-7478-7828*

Светлана Константиновна Гураль – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы, заслуженный декан факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета – признанный педагог, лингвист и филолог, широко известный своими исследованиями не только в России, но и далеко за ее пределами.

Одной из ключевых вех профессиональной деятельности С.К. Гураль явилось создание в мае 1995 г. Томском университете факультета иностранных языков, объединяющего специалистов в области преподавания иностранных языков студентам неязыковых и языковых специальностей. Профессора С.К. Гураль на протяжении десятилетий связывает дружба с основателем, деканом и президентом факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова доктором филологических наук, профессором С.Г. Тер-Минасовой. Поэтому открытый на базе ТГУ новый факультет во многом был хорошим подобием своего побратима – первого вуза страны. За несколько лет Светлане Константиновне удалось объединить вокруг себя большую команду единомышленников и открыть ряд кафедр: кафедру английской филологии (1995 г.), кафедру английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов (1996 г.) (в настоящее время – кафедра английского языка в сфере научной коммуникации (2023 г.)), кафедру романских языков (2003 г.), кафедру китайского языка (2009 г.) (в настоящее время – кафедра лингводидактики восточных языков (2023 г.)), кафедру перевода и языковых коммуникаций (2019 г.).

Профессор С.К. Гураль всегда понимала, что настоящее профессиональное развитие сотрудников факультета и качество предлагаемого

студентам образования возможны только через постоянный научный поиск и научные контакты с ведущими педагогическими и лингвистическими центрами страны и мира. В 1990 г. С.К. Гураль провела первую международную научную конференцию «Язык и культура», которая за уже 34-летнюю историю стала настоящим научным брендом Томска и сделала Томский университет крупнейшей и наиболее известной отечественной площадкой для обсуждения актуальных вопросов развития методики обучения иностранным языкам, педагогики, психологии, филологии, лингвистики и культурологии.

Научная методическая школа, возглавляемая профессором С.К. Гураль, также получила широкую известность в России исследованиями в области дискурсивного и синергетического подходов к обучению иностранным языкам, методики обучения иностранному языку для специальных целей и интегрированного обучения, обучения компонентам иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Результаты успешного научного руководства достаточно внушительные – подготовлено более 30 кандидатов и докторов педагогических и филологических наук, которые в настоящее время работают в высших учебных заведениях в различных уголках страны, продвигая идеи научной школы Томского университета.

С 2008 г. Светлана Константиновна является научным редактором международного научного журнала «Язык и культура». За высочайший академический уровень журнал снискал большую известность в профессиональном сообществе и стал одним из ключевых в стране общепризнанных научных публикаторов современных исследований в области филологии и методики обучения иностранным языкам. С 2012 г. журнал индексируется в международной наукометрической базе Web of Science Core Collection и входит в RSCI и K1 ВАК России.

Научный кругозор и опыт экспертной оценки позволили профессору С.К. Гураль принимать регулярное участие в работе диссертационных советов при МГУ им. М.В. Ломоносова, МГЛУ, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, ТГУ им. Г.Р. Державина и стать причастной к присуждению ученых степеней кандидата и доктора наук в качестве официального оппонента или члена совета. В настоящее время Светлана Константиновна работает в составе диссертационного совета Д 24.2.409.09 по научной специальности 5.8.2 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки), созданном при Тамбовском государственном университете имени Г.Р. Державина.

В свои красивые 88 Светлана Константиновна продолжает активно работать, читая лекции и консультируя аспирантов и докторантов, полна новых замыслов и идей.

Искренне желаю Светлане Константиновне здоровья, талантливых учеников, новых амбициозных проектов во славу российской науки и достижения всех поставленных целей!

Информация об авторе:

Сысоев П.В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия); профессор кафедры иноязычного образования Московского педагогического государственного университета (Москва, Россия). E-mail: psysoyev@yandex.ru. ORCID ID: 0000-0001-7478-7828. Scopus Author ID: 8419258800. Researcher ID: I-6136-2016

Information about the author:

Sysoyev P.V., D.Sc. (Education), Professor, Head of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia); Professor, Department of Language Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia). E-mail: psysoyev@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-7478-7828. Scopus Author ID: 8419258800. Researcher ID: I-6136-2016

Научный журнал

Язык и культура

№ 66 2024

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 28.05.2024 г.
Формат 70×108^{1/16}. Печ. л. 19,2. Усл. печ. л. 25. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 5903. Цена свободная.

Дата выхода в свет 28.06.2024 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