

Язык и культура

№ 67

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).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Founder – TOMSK STATE UNIVERSITY

Editor-in-Chief, chairman of editorial board

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

Deputy Editor-in-Chief

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

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).

Anastasiya 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>Алексеев А.В., Ленец А.В.</i> Коннотативно-прагматическое описание цифровой лексики в виртуальном пространстве: метод семантического дифференциала (на примере социально-политической кампании <i>Black Lives Matter</i>)	8
<i>Ларионова М.В.</i> Латиноамериканский цивилизационный дискурс: топонимы как паттерны культурной идентичности	32
<i>Морева А.В.</i> Роль носителя исходного языка в редактировании перевода художественного текста (из опыта работы автора)	58
<i>Чудинов А.П., Сегал Н.А., Будаев Э.В.</i> Театральная метафора как основа моделирования образа России в украинских СМИ 2014–2024 гг.	76
<i>Ширяева А.А., Новицкая И.В.</i> Преимущества и недостатки использования нейросетей для обработки естественного языка (NLP)	89

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Брыксина И.Е., Сидорова А.А., Кузнецова И.А., Пустовалова М.С.</i> Формирование прагматической компетенции поликультурной языковой личности в подготовке учителя английского и французского языков	102
<i>Викулина М.А., Вилкова Л.В.</i> Обучение иностранным языкам с использованием мобильных технологий	130
<i>Гурулева Т.Л.</i> Типология речевых ошибок при порождении высказывания на китайском языке	148
<i>Жигалев Б.А., Косолапова Л.А., Тимкина Ю.Ю.</i> Педагогические условия формирования профессионального мировоззрения студентов в процессе иноязычной подготовки	169
<i>Комарова Э.П., Гудкова О.В., Боброва О.А.</i> Особенности формирования опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов технического вуза в лингвопрофессиональной подготовке	190
<i>Лазарева А.С., Путьгина Л.Ю.</i> Анализ эффективности применения прямого метода в мультилингвальном обучении взрослых с использованием техник логопедического чтения	203
<i>Левитан К.М., Югова М.А.</i> Формирование готовности студентов-юристов к профессиональному саморазвитию и самореализации личности в ситуации неопределённости	213
<i>Мерзлякова О.А., Хаусманн-Ушкова Н.В.</i> Воспитательный потенциал урока иностранного языка: к постановке проблемы	233
<i>Новоселов М.Н., Безукладников К.Э.</i> Методологические и технологические основы системы межкультурного взаимодействия в пространстве российского педагогического вуза	249
<i>Сысоев П.В., Харин В.В., Гаврилов М.В.</i> Методика обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов искусственного интеллекта в рамках интегрированного курса	272

CONTENTS

PHILOLOGY

<i>Alekseev A.V., Lenets A.V.</i> Connotative pragmatic description of digital vocabulary in virtual space: semantic differential method (in terms of the social-political campaign <i>Black Lives Matter</i>)	8
<i>Larionova M.V.</i> Latin American civilizational discourse: toponyms as patterns of cultural identity	32
<i>Moreva A.V.</i> The role of a native speaker of the source language in editing literary translations (from the author's experience)	58
<i>Chudinov A.P., Segal N.A., Budaev E.V.</i> Theatrical metaphor as the basis for modeling the image of Russia in the ukrainian media 2014-2024	76
<i>Shiryayeva A.A., Novitskaya I.V.</i> Advantages and disadvantages of using neural networks for natural language processing (NLP).....	89

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Bryxina I.Y., Sidorova A.A., Kuznetsova I.A., Pustovalova M.S.</i> Development of pragmatic competence of a multicultural linguistic personality in the training of teachers of English and French	102
<i>Vikulina M.A., Vilkova L.V.</i> Teaching foreign languages using mobile technologies	130
<i>Guruleva T.L.</i> Typology of speech errors in the process of generating utterances in Chinese	148
<i>Zhigalev B.A., Kosolapova L.A., Timkina Y.Y.</i> Pedagogical conditions of students' professional outlook formation in the process of foreign language training	169
<i>Komarova E.P., Gudkova O.V., Bobrova O.A.</i> Features of forming the experience of constructive and critical activity of undergraduates of a technical university in linguistic and professional training	190
<i>Lazareva A.S., Putyatina L.Yu.</i> Analysis of the effectiveness of the direct method in multilingual adult education using speech therapy reading techniques	203
<i>Levitan K.M., Yugova M.A.</i> Formation of law students' readiness for professional self-development and personal self-realization in the situation of uncertainty	213
<i>Merzlyakova O.A., Hausmann-Ushkova N.V.</i> Educational potential of a foreign language lesson: a problem statement	233
<i>Novoselov M.N., Bezukladnikov K.E.</i> Methodological and Technological Foundations of the System of Intercultural Interaction in the Environment of Russian University	249
<i>Sysoyev P.V., Kharin V.V., Gavrilov M.V.</i> Method of teaching law students to draft international legal documents based on artificial intelligence tools as part of an integrated course	272

ФИЛОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 81'44

doi: 10.17223/19996195/67/1

Коннотативно-прагматическое описание цифровой лексики в виртуальном пространстве: метод семантического дифференциала (на примере социально-политической кампании *Black Lives Matter*)

Александр Владимирович Алексеев¹,
Анна Викторовна Ленец²

¹ *Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Россия,
alexander1990alekseev@gmail.com*

² *Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия,
annalenets@sfedu.ru*

Аннотация. Исследуются коннотативные значения цифровых лексических единиц, составляющих тематическую группу общественного протестного движения Black Lives Matter, созданного с целью отстаивания позиции афроамериканцев в США по противостоянию этнической дискриминации. Актуальность исследования обусловлена цифровизацией коммуникативного взаимодействия, унификацией понятий, а также возрастающей ролью социально-политических протестных движений в последние десятилетия. Новизна работы заключается в сопоставлении результатов контекстуального анализа и результатов, полученных машинными алгоритмами. Новым является раскрытие коммуникативно-прагматического потенциала цифровых лексических единиц, проявляющегося на семантическом и стилистическом уровнях, а также обоснование взаимосвязи между содержанием цифровых лексических единиц и возможностью манипулятивного воздействия в период социальной напряженности.

Объясняются причины интереса ученых к исследованию цифровых лексических единиц в социальных сетях виртуального пространства в период социальной напряженности. Рассматривается потенциал моделирования взаимоотношений семантических и стилистических элементов, входящих в структуру значения цифровой лексической единицы, подверженной процессу языковой компрессии. Обосновывается понятие цифровой лексической единицы, включающей в себя различные медиафайлы (фото, изображения, аудио, видеоряд, гипертекстовые ссылки и т.п.) и активно функционирующей в современной виртуальной коммуникации. Верификация и последующая корреляция исследуемых цифровых лексических единиц, подверженных процессу языковой компрессии, с микротекстами осуществляются на примере хештегов #BlackLivesMatter, #blm, #racism, #ICantBreathe, которые являются элементами ядра и периферии лексико-семантического поля движения Black Lives Matter. Общий объем исследуемого материала составил 503 контекста с указанными хештегами, отобранных на социальных платформах. Представлен детальный анализ указанных хештегированных единиц.

В качестве методов применялись наблюдение, контекстуальный анализ, сопоставительный анализ, которые способствовали выявлению коннотативного значения рассматриваемых цифровых лексических единиц. Контекстуальный анализ позволяет продемонстрировать нюансы коннотативных значений исследуемых цифровых лексических единиц, зафиксированных в современной виртуальной коммуникации. Метод семантического дифференциала позволяет смоделировать градацию коннотативных значений тематического поля групповой социальной напряженности. Для определения нюансов функционирования цифровых лексических единиц в период социальной напряженности использовались также методы машинных алгоритмов сети Интернет Social Searcher и Onemilliontweetmap, метод количественного и статистического подсчета. Демонстрируется возможность интеграции машинных алгоритмов для определения коннотативного значения цифровых лексических единиц на социальных платформах. Особый интерес представляет манифестируемое несовпадение оценок коннотативных значений посредством данного контекстуального анализа и предлагаемых машинных алгоритмов. Конвергенция предложенных подходов к анализу коннотативного значения цифровых лексем позволила зафиксировать отсутствие прямой корреляции между их коннотативными значениями и контекстами, степень доверительной вероятности исследования с погрешностью выборки, которая равна 4,37%. Техническая градация коннотации лексических единиц подвергается сомнению, что является важным для последующих научных изысканий.

Характер взаимодействия коммуникантов в социальной сети определяется уровнем их знания коннотативного значения цифровых лексических единиц протестного движения и их коммуникативными интенциями. Выявлено, что в большей части контекстов с исследуемыми цифровыми лексическими единицами заявленный протест не транслируется. Делается вывод о том, что данный выбор обусловлен коммуникативным опытом участников общения, знанием обстоятельств речевой ситуации. Продемонстрированное свободное функционирование протестного настроения в виртуальном пространстве позволяет инфлюенсерам такой социально-политической повестки не только сформировать, но и манипулировать общественным сознанием. Потенциал предлагаемой модели исследования заключается в возможности объяснения, каким образом осуществляется выбор коммуникантом исходного коннотативного значения актуализированной цифровой лексической единицы, а также в раскрытии механизмов социальной инженерии с позиции лингвистики. Предлагаемая модель приложима и к другим протестным движениям, которые получили широкое распространение в современном виртуальном пространстве.

Ключевые слова: коннотативное значение, цифровая лексическая единица, хештег, семантический дифференциал, социальные сети, #BlackLivesMatter, протестные движения, машинные алгоритмы

Для цитирования: Алексеев А.В., Ленец А.В. Коннотативно-прагматическое описание цифровой лексики в виртуальном пространстве: метод семантического дифференциала (на примере социально-политической кампании *Black Lives Matter*) // Язык и культура. 2024. № 67. С. 8–31. doi: 10.17223/19996195/67/1

Original article

doi: 10.17223/19996195/67/1

Connotative pragmatic description of digital vocabulary in virtual space: semantic differential method (in terms of the social-political campaign *Black Lives Matter*)

Alexander V. Alekseev¹, Anna V. Lenets²

¹ *Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia, alexander1990alekseev@gmail.com*

² *Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, annalenets@sfsedu.ru*

Abstract. The article is devoted to the investigation of the gradation of connotative meanings of digital lexical units that make up the thematic group of the public protest movement Black Lives Matter, created to defend African Americans' position in combating ethnic discrimination in the United States. The relevance of the study is due to the digitalization of communicative interaction, the unification of concepts, as well as the growing role of socio-political protest movements in recent decades. The novelty of the study is in the comparison of the results of contextual analysis and the results obtained by machine algorithms. The novelty of this work is the disclosure of the communicative and pragmatic potential of digital lexical units, manifested at the semantic and stylistic levels, as well as the substantiation of the relationship between the content of digital lexical units and the possibility of manipulative influence in times of social tension.

The article explains the reasons for the scientists' interest in the study of digital lexical units on social networks of the Internet space throughout the period of social tension. The potential of modeling the correlation between semantic and stylistic elements included in the structure of the meaning of a digital lexical unit subject to the process of language compression is considered. The concept of a digital lexical unit is substantiated. This unit includes various media files (photos, images, audio, video, hypertext links, etc.) and actively functions in the modern virtual communication. Verification and subsequent correlation of the studied digital lexical units subject to the process of language compression with microtexts is carried out using the example of the hashtags #BlackLivesMatter, #blm, #racism, #ICan'tBreathe which are elements of the core and periphery of the lexical-semantic field of the Black Lives Matter movement. The total number of the studied material was 503 contexts with the specified hashtags, selected on social platforms. A detailed analysis of these hashtagged units is presented.

The methods that were used contain observation, contextual analysis, and comparative analysis, which helped to identify the connotative meaning of the digital lexical units under consideration. Contextual analysis allows demonstrating the nuances of the connotative meanings of the studied digital lexical units recorded in modern virtual communication. The semantic differential method allows modeling the gradation of connotative meanings of the thematic field of group social tension. Methods of computer algorithms on the Internet Social Searcher and Onemilliontweetmap, a method of quantitative and statistical calculation were also used to determine the nuances of the digital lexical units functioning throughout periods of social tension. The possibility of integrating machine algorithms to determine the connotative meaning of digital lexical units on social platforms is demonstrated. Particular emphasis is put on the manifest discrepancy between the estimates of connotative meanings through this contextual analysis and the proposed machine algorithms. The convergence of the proposed approaches to the analysis of the connotative meaning of digital lexemes made it possible to record the absence of a direct connection between their connotative meanings and

contexts. There is a confidence figure of the study with a sampling error of 4.37%. The technical gradation of connotation of lexical units is questioned, which is important for subsequent scientific research.

The nature of interaction between communicants on a social network is determined by their level of knowledge of the connotative meaning of digital lexical units of the protest movement and their communicative intentions. It was revealed that in most contexts with the studied digital lexical units the declared protest is not transmitted. It is concluded that this choice is determined by the participants' communicative experience in communication and knowledge of the circumstances of the speech situation. The demonstrated free functioning of the protest mood in the virtual space allows influencers of such a socio-political agenda not only to shape, but also to manipulate public consciousness. The potential of the proposed research model is in the possibility of explaining how the communicant chooses the initial connotative meaning of an updated digital lexical unit, as well as in revealing the mechanisms of social engineering from the perspective of linguistics. The proposed model is also applicable to other protest movements that have become widespread in the modern virtual space.

Keywords: connotative meaning, digital lexical unit, hashtag, semantic differential, social networks, #BlackLivesMatter, protest movements, machine algorithms

For citation: Alekseev A.V., Lenets A.V. Connotative pragmatic description of digital vocabulary in virtual space: semantic differential method (in terms of the social-political campaign *Black Lives Matter*). *Language and Culture*, 2024, 67, pp. 8-31. doi: 10.17223/19996195/67/1

Введение

Современная мобильная связь и многочисленные социальные сети обеспечивают не только стремительное распространение информации, но и приводят к эскалации политической нестабильности и социальной напряженности. Содержание социальной напряженности изучалось в социальной, политической, психологической и лингвистической литературе. Исследователями отмечается, что социальные сети становятся при этом транслятором общественных настроений в различных сферах деятельности человека, среди которых политика [1. С. 12; 2. С. 646], культура [3. С. 24; 4. С. 473], экономика [5. С. 569; 6. С. 26], затрагивают интересы большинства участников коммуникативного процесса. В виртуальной коммуникации социальная напряженность выражается в виде речевой агрессии, кибербуллинга, манипуляции и протестных движений [7].

Протестные движения как проявление социальной напряженности отражают негативное состояние общественного сознания. В связи с данным фактом в сети Интернет все чаще начинают формироваться определенные протестные кампании, целью которых становится трансформация общества посредством изменения политики государств [8; 9. С. 665]. Протестные движения имеют как конструктивный характер, выражая мнение общества относительно сложных политических изменений, так и деструктивный, когда основным инструментом становится продвижение интересов конкретной группы.

Все эти особенности современного общения находят отражение в модификациях дискурсивных практик коммуникации, которые проявляются на уровне лексического состава языка [10. С. 63]. С лингвистической точки зрения, современные протестные движения подвергаются процессу экономии речевых усилий, выраженных в социальных сетях с помощью хештегов. Основные принципы экономии речевых усилий в языке и речи были описаны в середине прошлого века А. Мартине [11. С. 366]. Результатом данного процесса становится на сегодняшний момент использование цифровых лексических единиц, выраженных по форме хештегами. Под *цифровой лексической единицей* (ЦЛЕ) понимается лексическая единица, включающая в себя различные медиафайлы (фото, изображения, аудио, видеоряд, гипертекстовые ссылки и т.п.) и активно функционирующая в виртуальной коммуникации. Обладая гипертекстуальностью, данные лексемы достаточно быстро распространяются на социальных платформах, предоставляя коммуникантам широкий пласт не только текстовой информации, но и обилие данных, охватывающих аудиофайлы сети, видеоматериалы, фото, изображения и др. Все вышесказанное подтверждает актуальность исследования, которая обусловлена также и тем, что социальные сети и платформы стали неотъемлемой частью жизни современного социума, и тексты, написанные в данных сетях, представляют большой эмпирический материал для лингвистических исследований.

Новизна исследования заключается в том, что тексты тематической группы общественного протестного движения *Black Lives Matter* («Жизни черных имеют значение») исследуются в контексте метода семантического дифференциала впервые. Принцип данного метода базируется на измерении субъективной оценки объекта с помощью биполярной шкалы посредством построения групповых семантических пространств. Новым является раскрытие функционального потенциала цифровых лексических единиц, проявляющегося на семантическом и стилистическом уровнях, а также обоснование взаимосвязи между содержанием ЦЛЕ и возможностью манипулятивного воздействия.

Целью настоящего исследования является раскрытие значимой корреляции коннотативного значения ЦЛЕ, подверженных процессу языковой компрессии, составляющих тематическую группу общественного протестного движения *Black Lives Matter*. В процессе исследования решается ряд задач: 1) определение коннотативного значения элементов семантического поля, включающего ЦЛЕ; 2) анализ ЦЛЕ группы общественного протестного движения *Black Lives Matter* в виртуальной коммуникации с помощью ресурсов сети Интернет, предоставляющих машинные алгоритмы исследования; 3) интерпретация полученных показателей контекстуального анализа с результатами, предоставленными машинными алгоритмами различных интернет-ресурсов.

Методология исследования

Теоретической основой для данного изыскания послужили работы, в которых освещаются вопросы различных методик исследования коннотативного значения слова, где указывается «связь лексического значения с внеязыковыми факторами, наблюдаемыми в предметно-логической части семемы» [12. С. 78]. Положение коннотации как объекта систематического анализа в языкознании определилось в результате «коннотативной семиологии» датского лингвиста Л. Ельмслева [13. С. 436; 14. С. 83]. В языкознании толкование коннотации получает атрибутивное со-означение, когда указывают на соотношение коннотации с грамматическим понятием валентности, предполагающим в тексте наличие еще одной лексемы (так, предлог может свидетельствовать о падеже, в котором коммуниканты используют существительное) [15]. Разработка теории коннотации с позиций коммуникативно-прагматического подхода к языковым явлениям в цифровом виртуальном пространстве представляется актуальной, что обуславливает системность, целостность и новизну исследования.

В настоящем исследовании было проанализировано одно из наиболее важных протестных социально-политических движений XXI в., направленное против расизма и насилия в отношении чернокожих и сформированное в результате многочисленных случаев полицейского насилия в США. Протестное движение зародилось в США и затем распространилось в других странах мира в виде хештегированной лексической единицы *#BlackLivesMatter* в социальных сетях. Данное протестное движение стало набирать популярность в англоязычном сегменте Интернета, в американской социальной сети Instagram* и американском сервисе микроблогов Twitter (в настоящий момент X из-за ребрендинга), а в дальнейшем и во многих странах мира. Это послужило основанием для составления лингвистического корпуса примеров из указанных социальных сетей. Представленность данного протестного движения на других ресурсах Интернета (например, Facebook, YouTube и др.) является для исследования нерелевантным, так как в Facebook много закрытой текстовой информации, а в YouTube минимальное количество текстовых данных. Общее количество проанализированных примеров протестной социально-политической кампании *Black Lives Matter* в сформированном корпусе составляет 503 текстовых фрагмента первой половины 2023 г. В качестве ключевых ЦЛЕ для анализа были выбраны: *#BlackLivesMatter*, *#blm* (как ядро семантического поля протестного движения), а также единицы ближней: *#racism* и дальней периферии:

* Внесена Роскомнадзором в реестр сайтов, запрещенных на территории России.

#ICan'tBreathe. Исследование данной кампании обусловлено как ее широким распространением, так и дискретным характером (вспышки социально-политических протестов по данной тематике происходили в США в 2013, 2016 и 2020 гг.). Общее количество проанализированного материала отвечает требованиям, которые были обоснованы Х. Тахердустом [16. Р. 237].

Методика исследования включала следующие этапы: 1) отбор эмпирического материала (ЦЛЕ, относящиеся к социально-политической кампании *Black Lives Matter*). Выбор именно данных лексем обусловлен результатами исследования протестного движения афроамериканцев в США через денотативные и коннотативные значения хештегов (более подробно см. об этом: [17. С. 1210]) и последующее формирование корпуса ЦЛЕ; 2) классификация отобранного эмпирического материала в результате контекстуального анализа каждой ЦЛЕ в микротекстах для определения зависимости коннотативного значения ЦЛЕ от специфики контекста (которая впоследствии сопоставлялась с коннотацией, идентифицированной с помощью машинных алгоритмов упомянутых выше ресурсов); 3) статистический анализ ЦЛЕ с помощью машинных алгоритмов ресурсов сети Интернет *Social Searcher* (<https://www.social-searcher.com/>) и *Onemilliontweetmap* (<https://onemilliontweetmap.com/>) и интерпретация результатов.

В ходе исследования использовались методы семантического, контекстуального, сопоставительного анализа. При обработке полученных результатов применялись количественные методы (подсчет процентных и абсолютных величин), статистические методы верификации полученных результатов. Для количественных подсчетов использовались ресурсы сайта <https://fdfgroup.ru/>, ориентированного на точность статистического анализа. Доверительная вероятность достигла почти 95% (погрешность выборки составляла 4,37%). Методы квантитативной лингвистики [18], включающие количественные методы, позволили интерпретировать полученные результаты, начиная от элементарных процедур статистики до общего моделирования процесса протеста. Различия в определении коннотативного значения исследуемых ЦЛЕ были установлены с помощью сопоставительного анализа полученных результатов с помощью машинного алгоритма и контекстуального анализа.

Исследование и результаты

В XXI в. интерес исследователей привлекает именно цифровое пространство, создаются корпуса текстов, твитов, хештегов и т.п. (например, корпус хештегов «*Hashtag Emotion Corpus*» С. Мохаммада и С. Кириченко) [19]. Все это побуждает ученых к исследованию больших объемов текстов в виртуальном пространстве и интерпретации полученных данных с лингвопрагматической и коммуникативной позиций.

При этом учеными отмечается рост микроблогов, анализ языковых единиц которых с помощью различных методик позволяет установить лексическое значение, которое обращено к внеязыковой действительности и выражено с помощью эмотивных конструкций. Разработанный классификатор на основе аннотированного корпуса способен автоматически распознавать эмотивные конструкты в твитах [20. С. 3806]. Так, исследователи приходят к интересным выводам о взаимодействии коммуникантов не через их непосредственное общение, а взаимный обмен многочисленными эмоджонами и хештегами, используемыми в текстовом посте [21. С. 48]. Использование современных методик позволяет исследователям с помощью регрессионного анализа определить, какие функции выполняют те или иные эмоджоны, хештеги в тексте, каковы показатели их интенсивности, в чем их схожесть и различие, каковы их коннотативные значения [22].

Особый интерес здесь представляют исследования по измерению коннотативного значения лексических единиц, где особое положение занимает метод «семантического дифференциала» Ч. Осгуда [23]. Разработанная Ч. Осгудом трехступенчатая семибалльная шкала применялась для анализа проблемы постоянства факторного строения семантического пространства [24. С. 283], при изучении вербального и невербального аспекта семантических дифференциалов [25. С. 117], для разработки дифференциальной шкалы в сфере социометрии [26. С. 43], для анализа принципов восприятия обществом различных объектов и понятий [27. С. 209]. На сегодняшний день процесс исследования семантического дифференциала переходит на совершенно иной уровень, что объясняется целым рядом объективных, с точки зрения времени, причин. Во-первых, современная коммуникация существует преимущественно в цифровом пространстве социальных сетей, мессенджеров и др. Во-вторых, современный виртуальный дискурс представляет большой объем эмпирического материала, который возможно анализировать без временных затрат на поиск. В-третьих, актуальность изучения тематики повышается из-за количества коммуникантов, задействованных в данной сфере. Кроме того, определение коннотации имеет структурную бинарную модель, технически удобную для применения именно в цифровой среде, важную роль в которой сегодня играют хештеги или ЦЛЕ.

Одной из характеристик современного виртуального дискурса является активное использование единых ЦЛЕ, с помощью которых конструируется единое коммуникативное пространство. К этому феномену относятся, например, социально-политическая кампания *Black Lives Matter*. В контексте ее семантического поля было отмечено, что многие посты, опубликованные коммуникантами в социальных сетях, и их градация в контексте коннотации в одном из секторов (по шкале отрицательная–нейтральная–положительная) не всегда совпадают с их истинной тональностью.

В связи с этим представляется целесообразным выявить, насколько инструментарий семантического дифференциала корректен для его использования в процессе исследования цифровых лексем и сочетаний.

Цифровизация коммуникации усилила тенденцию в обществе на выражение протеста в онлайн-форме. Так, изучая движение *Fees Must Fall* (Сборы должны снизиться), которое достигло широкого распространения в цифровых социальных сетях, исследователи отмечают возможность манипулирования коммуникантами посредством эмоционального настроения [28]. Эмотивный аспект в протестных движениях в социальных сетях отмечается и при анализе различных протестов в рамках требований политической и экономической справедливости при отсутствии какой бы то ни было политической мобилизации [29]. Протесты отражают просоциальное поведение умной толпы. Это еще раз подтверждает тот факт, что наличие эмоциональной окраски текстов в социальных сетях, обеспечивает широкий охват протестного движения [30. С. 17]. Однако, ученые приходят к выводу о трансформации протеста в инструмент снижения напряженности, когда протест выступает в роли политического инструмента, с помощью которого происходит смещение фокуса внимания социума с наиболее значимых событий на менее важные [31. С. 81].

К объяснению самого коннотативного значения обращаются в языковой действительности всякий раз, когда возникает такая необходимость и когда создаются тексты и взаимодействуют между собой коммуниканты и создаваемые ими тексты. В своем исследовании мы обратились к текстам, созданным в виртуальном пространстве на площадках социальных сетей. Для комплексного понимания проделанной нами работы мы начнем с некоторых примеров проанализированных контекстов с помощью метода семантического дифференциала машинным алгоритмом по шкале «отрицательная оценка – нейтральная оценка – положительная оценка» и нашим определением эмотивной составляющей текста. Следует подчеркнуть, что в процессе исследования нами рассматривался ряд цифровых лексем, являющихся частью семантического поля протестного движения *Black Lives Matter* для получения более точных результатов, чем в случае с одной цифровой лексемой. Такими лексемами стали не только элементы семантического ядра (*#BlackLivesMatter* и *#blm*), но и периферии (*#racism* и *#ICantBreathe*). В результате нами были проанализированы отобранные методом сплошной выборки 503 контекста с ЦЛЕ на предмет коннотации, определена корректность работы алгоритмов по формированию эмотивной составляющей. Затем было проведено сравнение результатов сервиса *Social Searcher* с результатами нашего исследования. Кроме того, полученные результаты сравнивались с аналогичными показателями интернет-ресурса *Onemilliontweetmap*. У элементов семантической периферии (*#racism* и *#ICantBreathe*) коннотативное значение не определялось ввиду отсутствия примеров.

Обратимся к описанию ядра семантического поля протестного социально-политического движения Black Lives Matter, которое состоит из двух ЦЛЕ, выраженных хештегами **#BlackLivesMatter** и **#BLM**. В ходе предварительного анализа нами было отмечено, что в сети Instagram и других социальных сетях функционирует достаточно большое число контекстов, которые являются нейтральными, даже когда в их составе присутствуют цифровые лексемы, отображающие тематику протестных движений. Это происходит, когда коммуниканты пытаются реализовать свой товар посредством социальных сетей и публикуют популярные (часто протестные) хештеги для привлечения внимания; для увеличения популярности своего аккаунта, что приводит к его последующей монетизации и повышению влияния на аудиторию владельца. Следует отметить, что коммуниканты часто используют хештеги, противоречащие друг другу. Как следствие, теряется смысл основного сообщения. Так, в примере ниже намерение отправителя заключается в реализации товара. Содержание самого поста предполагает и латентную интенцию поддержки данного товара (рубашка с текстом **#BlackLivesMatter**), где отправитель указывает на важные события (*designed during the 2020 protests in response to the murders mistreatment and negative attitudes towards Black Americans*), повлиявшие на надпись на рубашке, и тем самым призывает поддержать протестное движение (*Wear a shirt and send a message*):

*The human shirt was **designed during the 2020 protests in response to the murders mistreatment and negative attitudes towards Black Americans. Wear a shirt and send a message. At the most basic level we are human too.** (Дизайн рубашки был разработан в период протестов 2020 года как реакция на нарушение прав, убийства и негативное отношение к чернокожим американцам. Сделайте заявление, наденьте рубашку. На самом базовом уровне мы тоже являемся людьми).*

Согласно данным алгоритмов платформы Social Searcher, этот пост идентифицирован как негативный по настроению (Sentiment – отношение, настроение). Однако очевидно, что он должен быть охарактеризован как положительный по отношению к исследуемому нами протестному движению в целом и в частности к цифровой лексеме **#BlackLivesMatter**, так как весь текст сообщения одобряет *Black Lives Matter* или даже агитирует коммуникантов социальной сети стать его частью, надев рубашку с лозунгом движения. Задача исследователя нам видится в определении коннотативного значения именно с точки зрения его общей семантики, которая сводится либо к положительному отношению, либо к отрицательному, либо к отсутствию четко выраженной реакции не только по отношению к ЦЛЕ, выраженной по форме хештегом исследуемой тематики, но и по отношению к социально-политической кампании в целом. Данным принципом будем руководствоваться в процессе всего анализа элементов семантического поля движения Black Lives Matter.

Следующий текст алгоритм Social Searcher идентифицирует как нейтральный по коннотации. На наш взгляд, отправитель ассоциирует историю афроамериканцев с частью истории Америки, что подтверждает ярко выраженную положительную коннотацию по отношению к движению Black Lives Matter:

Black history is American history. ALL YEAR LONG! #blackhistory #blacklivesmatter #blackhistorymonth #blackhistory365 #blackhistoryeveryday #americanhistory #blackhistoryisamericanhistory (Черная история является американской историей... КРУГЛЫЙ ГОД! #чернаяистория #черныежзтзнииимеютзначение #месяцчернойистории #чернаяистория365 #чернаяисториякаждыйдень #американскаяистория #чернаяисторияамериканскаяистория).

Следующий пример, содержащий цифровую лексику #BlackLivesMatter, который мы разберем в социальной сети Instagram, будет относиться к нейтральной тематике, где коммуникант описывает свой воскресный день. Алгоритм Social Searcher определяет данный текст как положительный. Данный факт объясняется тем, что аналитический механизм оценивает первое словосочетание (*Happy Sunday!*) и автоматически определяет весь текст положительно. Однако текст содержит мало информации об исследуемом нами движении (упоминается в конце публикации), что указывает, на наш взгляд, на нейтральное отношение:

Happy Sunday! What's your go-to drink on a warm day? «– It's hard for us to decide between our Kefir and our Kombucha! Find a store near you! Link in bio. #olykraut #womenowned #supportlocal #shoplocal #olympiawa #sauerkraut #kombucha #lgbtq #lgbtqrighs #womensrights #blm #blacklivesmatter (Счастливого воскресенья! Что вы предпочитаете пить в теплый день? «–Нам сложно выбрать между нашим Кефиром и Комбучей! Найдите магазин неподалеку! Ссылка в био. #olykraut [магазин органики] #womenowned [организация по поддержке бизнеса женщин] #поддерживайтеместноепроизводство #местныймагазин #ОлимпияВашингтон #кисляякапуста #комбуча #лгбтк #правалгбтк #праваженщин #blm #blacklivesmatter ...).

Обратимся к примерам из социальной сети Twitter. Пост посвящен теме противостояния двух протестных движений, семантика которых была изучена ранее [17. С. 1210]:

#BlueLivesMatter #BlackLivesMatter A little perspective on what is more dangerous. (#BlueLivesMatter и #BlackLivesMatter Небольшой взгляд на то, что более опасно).

Аналитический сервис характеризует данное сообщение как негативное. В то же время мы понимаем, что в тексте содержится риторическое высказывание, которое по предложенной нам шкале «положительно–нейтрально–отрицательно» мы относим к нейтральной оценке,

так как оно приглашает получателя сообщения к размышлению. Также в публикации нет других хештегов, которые могли бы внести бóльшую ясность в семантику.

В качестве нейтрального хештега машинный алгоритм рассматривает текст, где адресант не только высказывается в отношении дискриминации чернокожего населения Америки, но и выступает с призывами и лозунгами. Данный текст мы определили как сообщение с положительной коннотацией по отношению к рассматриваемому движению:

African Americans Black Americans African Diaspora Black Diaspora Africans. It's time for us to liberate ourselves seize our destiny and BUILD OUR MODERN SOCIETIES! #BlackPantherWakandaForever #BlackPanther #BlackPeople #BLM #BlackLivesMatter #TheDecade (Афроамериканцы, черные американцы, Африканская диаспора, черная диаспора и Африканцы! Настало время нам освободить себя, взять судьбу в свои руки и ВОЗДВИГНУТЬ НАШИ СОВРЕМЕННЫЕ ОБЩЕСТВА! #ЧернаяПантераВакандаНавсегда (Ваканда является вымышленной страной в комиксах о Черной Пантере) #ЧернаяПантера #ЧерныеЛюди #BLM #BlackLivesMatter #Декада).

На следующем этапе нашего анализа мы рассмотрим цифровую лексему #BlackLivesMatter посредством ресурса, который на карте отражает появление хештегов в режиме реального времени. В связи с этим исследование искомым элементов семантического поля будет ограничено данным критерием и временем. Кроме того, следует принимать во внимание, что данный ресурс не обладает обширными данными относительно выявления коннотативных значений. Так цифровая лексема #BlackLivesMatter встречалась всего два раза, учитывая отображение материала в реальном времени. #BLM отображалась 30 раз, #Racism – шесть, #ICan'tBreathe выявлено не было. Результатов по негативной коннотации сервис Onemilliontweetmap не обнаружил. Распределение позитивных и негативных, соответственно, равно 50% на 50%.

Обратимся к анализу следующей ЦЛЕ – #BLM. Пример, приводимый ниже, описывает ситуацию о пожарной станции, в составе которой были только афроамериканцы:

*Almost 80 years ago #gordonparks photo-documented the **first all-black** fire company at #dcfirehouse4 and **helped pave the way for** #desegregation and #blackrights #blm photo credit: (Почти 80 лет назад #gordonparks задокументировал на фотографиях первую черную пожарную команду, состоящую полностью из афроамериканцев в #dcfirehouse4 (пожарная часть № 4 в г. Вашингтон (Округ Колумбия)) и этим самым открыл дорогу к #десегрегации и #правам чернокожих #blm фото).*

Машинный алгоритм системы в Интернете маркирует данное сообщение как негативное, хотя по общей семантике текста и по отноше-

нию автора к вопросу дискриминации темнокожего населения США очевидно, что автор положительно относится к движению за права афроамериканцев (*first all-black; helped pave the way for*). Следующий пример, который мы зафиксировали в лингвистическом корпусе, затрагивает риторический вопрос о борьбе между полицейскими и темнокожим населением. Данный пример машинный алгоритм определяет как нейтральный, хотя, судя по тематике и риторическим вопросам в сообщении, явно выражающих эмотивную составляющую, становится понятно, что автор публикации выступает в поддержку протестного движения, распространяемого в социальных сетях благодаря ЦЛЕ #blm:

Again? Are black bodies merely target practice for police on the job training!/? #BlackLivesMatter #blacklivesmatter #blm #blmcampaign #blmmovement blackhistorymonth2021 #blackhistory #blackhistorymonth #blackhistoryisa... (Опять? Являются ли черные тела просто целью для полицейской практики на тренировке! blm #blmcampaign #blmmovement blackhistorymonth2021 #blackhistory #blackhistorymonth #blackhistoryisa...).

Рассматривая примеры сообщений с коннотацией, определяемой машинным алгоритмом как положительная, важно упомянуть о знаках для привлечения отправителем внимания пользователей без трансляции определенной тематики. Данный пример является нейтральным по отношению к #blm, а компьютерный алгоритм маркировал его как положительно оценочный из-за знака-лайк «сердечко», который присутствует в тексте:

Don't skip without dropping a comment ❤️. Save share and repost your favorite slide #explore #explorepag #exploremore #fyp #viral #blm #trend (Не пролистывайте ленту, не оставив комментарий ❤️. Сохраняйте, делитесь и размещайте свой любимый слайд #исследуйте #страница исследования #исследуйтебольше #страницадлявас #популярный #blm #тренд).

Похожую ситуацию в рамках определения коннотативных значений цифровой лексемы #blm можно наблюдать и в социальной сети Twitter. Пример указанная выше система определяет как негативный. В тексте сообщения присутствует информация об искусстве темнокожего художника. Текст однозначно предоставляет позитивную коннотацию, так как публикация отражает творческое начало всех темнокожих в лице одного заключенного М. Салмана, а также пост находится на странице поддержки протестных движений в XXI в.

Neo Jim Crow Art on Instagram: "Fake Justice" is a work by Rialto prisoner artist. Arnold Citizen aka Musafir. It's an homage to 21st century Protest movements; #blm #ados #justice #blackartist #jimcrow #art #prison #prisonart (Искусство Нео Джима Кроу «Фальшивое правосудие» в Instagram: является работой заключенного художника из Риальто. Ар-

нольд Ситизен, также известный как Мусафир, таким образом выражает уважение протестным движениям 21 века; #blm #ados (American Descendants of Slavery – американские потомки рабства) #правосудие #темнокожийхудожник #джимкроу #искусство #тюрьма #искусствовед(ы)).

Следующий лаконичный пост в Twitter затрагивает тематику протестных движений. В данном случае следует отметить, что автор говорит о слактивизме (пассивном протестном движении). В то же время понятно, что автор поддерживает идеи #blm и хочет их реализации не только в социальных сетях, но и в реальной жизни, поэтому данный текст идентифицирован нами как нейтральный, как это делает машинный алгоритм:

A lot of you'll be like #blm on your profiles and yet don't say word when black women are discriminated. (Многие из вас будут позиционировать себя на своих страницах в соцсетях как представителей #blm, но и при этом вы не говорите ни слова, когда происходит дискриминация темнокожих женщин в реальности).

Особенно интересным для анализа нам представляется текст о справедливости для всех. После основного текста присутствует хештег #blm. Однако семантика всего текста свидетельствует о нейтральной, а не положительной коннотации. По всей видимости, данный факт такого определения машинным алгоритмом следует объяснить использованием словосочетания *I want justice for everyone*:

„I'm not anti-American. I want justice for everyone”. – Olympian Gwen Berry #BLM #VoteBlue2022 #Fresh («Я не являюсь антиамериканцем. Я хочу правосудия для всех». – Олимпийская чемпионка Гвен Берри #BLM #Голосуйтезадемократов2022 #свежесть).

Для завершения анализа цифровой лексической единицы #BLM рассмотрим еще два примера относительно положительной и нейтральной коннотации в интернет-сервисе Onemilliontweetmap. Отрицательная коннотация (как и в случае с хештегом #BlackLivesMatter) не была обнаружена. Первое сообщение относительно атаки полицейских на темнокожего мужчину создано У. Лахенс (@LahensWill). Однако интернет-ресурс Onemilliontweetmap определил данную публикацию как нейтральную, хотя пользователь явно поддерживает протестное движение, выражая положительную коннотацию против дискриминации темнокожих, так как в текст сообщения помещает цифровую лексему #BLM. Можно было бы считать, что алгоритм сервиса определяет отношение к ситуации, но тогда становится не совсем понятным, почему данный текст нейтрален:

HIS IS WHATS TRENDING IN METHUEN MASS OFFICER SAWYER AND YOUNG ATTACKED ON A BLACK MAN #BLM (Это то, что сейчас находится в тренде в Метуэне (штат Массачусетс), офицеры Соьер и Янг напали на темнокожего мужчину #blm).

К положительной коннотации Onemilliontweetmap относит другое сообщение, где, на наш взгляд, автор не разделяет идей движения BLM. Так, пользователь под никнеймом Sports Fanatic (@clutch_ig) считает, что движение является лишь политическим ресурсом:

#BLM and #Reparations was a ploy to get votes. Infrastructure Bill may end up doing more indirectly for our community versus waiting on the direct handout. (#BLM и #Reparations стали уловкой для того, чтобы получить голоса. Инфраструктурный законопроект может в итоге оказать помощь более косвенно нашему сообществу, чем при ситуации, когда необходимо ждать информацию для освещения напрямую).

Следующим элементом семантического поля #BlackLivesMatter, который мы рассмотрим, станет лексическая единица, выраженная хештегом #Racism. На платформе Social Searcher не представлено примеров употребления данного хештега в Instagram, поэтому обратимся к примерам в социальной сети Twitter. Особенностью анализа информации ЦЛЕ #racism является то противоречие, которое заложено в использовании данной ЦЛЕ. Так, мы рассматриваем коннотацию как положительную, когда речь идет о поддержке расизма, и отрицательной, когда расизм осуждается, так как сама ЦЛЕ носит отрицательный характер. В этом состоит принципиальное отличие от анализа предыдущих элементов лексико-семантического поля движения Black Lives Matter. Первый пример связан с вопросом использования дебетовых карт. Машинный алгоритм определяет коннотацию текста как негативную. Однако из примера видно, что информация о протестных движениях и о расизме отсутствует:

Do you know that @AmazonEG prevent debit card holders to subscribe to Prime membership #PrimeDay2022 #Racism (А вы знаете, что @AmazonEG не разрешает держателям дебетовых карт приобретать членство в Prime #PrimeDay2022 #Racism).

Другой текст в сети Twitter связан с проявлением бытового расизма. Однако алгоритм сайта Social Searcher идентифицирует его в качестве нейтрального, хотя семантика всего сообщения отражает явное негодование автора относительно описываемой ситуации:

My white male friend called straight after me only gave his name & was offered a viewing immediately This is everyday #racism +/- #sexism for a woman of colour (Мой белый друг сразу после меня позвонил, и только он назвал свое имя – ему тотчас предложили просмотр. Это и есть бытовой #расизм +/- #сексизм для цветной женщины).

В качестве следующего примера нами был выбран текст о продаже билетов на мероприятие «Facing Race», которое выступает против дискриминации по расовому признаку. Нами данный пример классифицируется как негативный по отношению к теме расизма, а не положительный, как это было сделано машинным алгоритмом:

REGISTER NOW FOR FACING RACE! Tickets are available now at <https://t.co/hN6Fkw2sZL> or <https://t.co/SZlqX2LaeK> #racism #justice #peace #love #friday #wisdom #sunday #inspiration #community #lgbt #lgbtq #faith #education #equity #equality #racist #sundaymorning (РЕГИСТРИРУЙТЕСЬ СЕЙЧАС ДЛЯ УЧАСТИЯ В FACING RACE! Билеты уже доступны на сайтах <https://t.co/hN6Fkw2sZL> и <https://t.co/SZlqX2LaeK> #расизм #правосудие #мир #любовь #пятница #мудрость #восресенье #вдохновение #сообщество #лгбт #лгбтк #вера #образование #справедливость #равенство #расист #воскресное утро).

Цифровая лексема, выраженная по форме хештегом **#ICantBreathe** [#Янемогудышать], представляет для нас особый интерес именно с точки зрения определения коннотации. Движение выражает протест-лозунг, к которому люди присоединяются, что определяется нами как положительная коннотация. Однако данная ЦЛЕ используется для осуждения. Принимая во внимание экстралингвистическую составляющую, следует отметить, что данный хештег коррелирует с движением Black Lives Matter и появился как лозунг, повторяющий слова чернокожего Э. Гарнера в последние минуты жизни после задержания полицией США. В соцсети Instagram примеры использования хештега **#ICantBreathe** нами обнаружены не были, поэтому обратимся к примерам в Twitter. В качестве первого примера рассмотрим пост, который машинный алгоритм идентифицирует как негативный. В сообщении видно, что речь идет не о движении Black Lives Matter, а о коронавирусе, который также не дает дышать, как и в случае Гарнера при его противостоянии полиции. Однако автор поста параллели между этими двумя событиями не проводит, в связи с этим определяем коннотацию сообщения нейтральной:

I'm still struggling with #COVID #ICantBreathe (Я все еще борюсь с #COVID #Янемогудышать).

Следующее сообщение в социальной сети необычно тем, что основная часть текста отсутствует, и весь текст состоит только из хештегов. Машинный алгоритм классифицирует данную публикацию как нейтральную. Однако очевидно, что в данном тексте содержится информация о протестном социально-политическом движении Black Lives Matter, что обусловлено в первую очередь хештегами **#GeorgeFloyd** и **#BlackLivesMatter**:

#Solidarity #GeorgeFloyd #ICantBreathe #IAmListening #BlackLivesMatter #Justice (#Солидарность #ДжорджФлойд #Янемогудышать #Яслушаю #BlackLivesMatter #Правосудие).

К категории текстов с положительной коннотацией по отношению к социально-политической кампании машинный алгоритм также причисляет еще один случай употребления **#ICantBreathe** в контексте заболевания астмой. Как нами было указано выше, данный пост определяем

как нейтральный из-за отсутствия связи с движением против дискриминации темнокожих:

#love your #lungs #respiratech #respira #asthma #asthmaattack #asthmaawareness #asthmainhaler #asthmaproblems #asthmasucks #asthmawarrior #breathe #breathing #copd #copdawarness #copdproblems #copdsucks #fightforbreath #icantbreathe #inhaler #asma #bpco (#заботь-тесьсо своихлегких #респиратор #дыхание #астма #приступастмы #астмаосведомленность #ингаляторотастмы #проблемыастмой #астмаотстой #астмавоин #дышите #дышите #хроническаяобструк-тивнаяболезньлегких #осведомленностьхобл #проблемыхобл #хоблот-стой #боритесьзадыхание #янемогудышать #ингалятор #астма #хро-ническаяобструктивнаябронхопневмопатия).

В связи с тем, что платформа Onemilliontweetmap не располагает обширной базой данных по нашей тематике, нами было решено провести сопоставительный анализ 503 текстов, включающих ЦЛЕ, проанализи-рованных компьютерным алгоритмом и методом контекстуального ана-лиза. Результаты проведенного сопоставительного анализа полученных данных на базе машинного алгоритма ресурса Social Searcher представ-лены на рис. 1.

Результаты оценки элементов коннотативного значения семанти-ческого поля Black Lives Matter на базе машинного алгоритма ресурса Social Searcher демонстрируют преобладание нейтрального значения ЦЛЕ семантического ядра (*#BlackLivesMatter* и *#blm*) в Instagram (71 и 59% соответственно) и только *#BlackLivesMatter* в Twitter (56%). На наш взгляд, это свидетельствует о репрезентативном векторе хештега ввиду отсутствия крупномасштабных политических акций в США в исследуе-мый период времени. Интересно, что у хештега *#blm* в социальной сети Twitter превалирует негативная коннотация (47%). Самый высокий по-казатель отрицательного отношения коммуникантов зафиксирован к элементу семантической периферии *#racism* (78%), тогда как у хештега *#ICantBreathe* такой показатель намного ниже (32%). Следует заклю-чить, что у всех рассматриваемых ЦЛЕ показатели отрицательного от-ношения коммуникантов в сети Twitter намного выше, чем те же в Insta-gram. На наш взгляд, это объясняется характеристиками данных соцсе-тей. Так, Twitter больше ориентирован на краткие сообщения, скоростью обмена и распространения информацией в виде хештегов (в том числе и негативной для манипулирования и воздействия на пользователей). В Insta-gram пользователи больше нацелены на создание, распространение и обмен фотоконтентом и т.п., а также использование ЦЛЕ.

Также были проанализированы тексты, содержащие ЦЛЕ соци-ально-протестного движения Black Lives Matter. Идентификация конно-таций осуществлялась при непосредственном участии исследователя. Результаты исследования представлены на рис. 2.

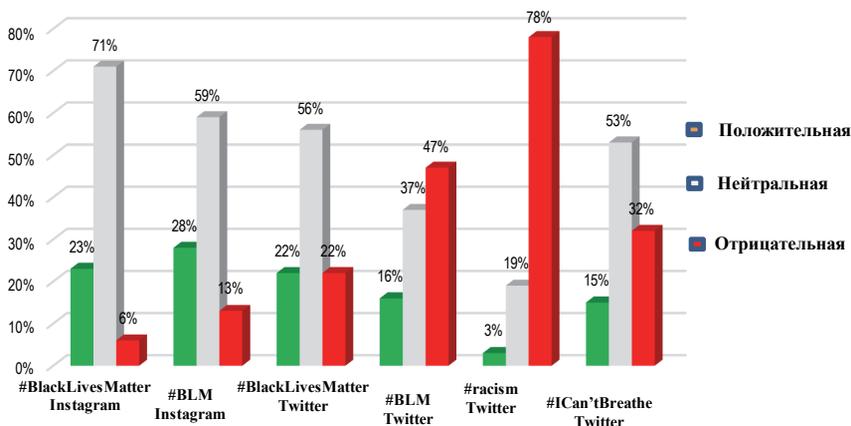


Рис. 1. Оценка коммуникантами элементов семантического поля Black Lives Matter на основе машинного алгоритма Social Searcher

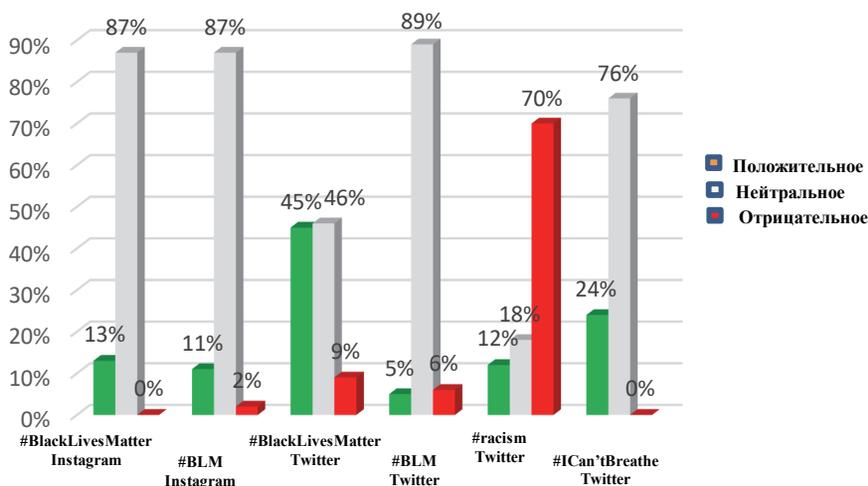


Рис. 2. Отношение коммуникантов к элементам семантического поля Black Lives Matter на основе лингвистического корпуса посредством контекстуального анализа

На основании данных графиков продемонстрировано, что практически все столбцы (за исключением столбца с цифровой лексемой *#racism*) имеют различие в показателях более чем на 10%, что является крайне существенным фактором при анализе настроений коммуникантов относительно определенного социально-политического протестного движения. В соответствии с этим считаем контекстуальный анализ лексических единиц, выраженных по форме хештегами, более корректным.

Кроме того, нами было решено сопоставить коннотативные значения элементов семантического поля *Black Lives Matter* за исключением цифровой лексической единицы *#racism*, так как по эмотивному маркеру она противопоставлена всем остальным. Коммуниканты в целом положительно относятся к движению *Black Lives Matter* (13% положительных коннотаций против 0% отрицательных в Instagram, 45% положительных коннотаций против 9% отрицательных в Twitter) и *I Can't Breathe* (24% против 0% в Twitter) и отрицательно к *#racism* (70% отрицательных коннотаций против 12% положительных в Twitter).

При составлении общей таблицы следовало бы поменять результаты «положительно–отрицательно» в категории «расизм», но во избежание путаницы мы решили данной цифровой лексемой пренебречь. Таким образом, у нас получились рис. 3, базирующейся на присвоении коннотативной составляющей на базе алгоритма Social Searcher, и рис. 4, основанный на статистических подсчетах, осуществленных на базе контекстуального анализа.

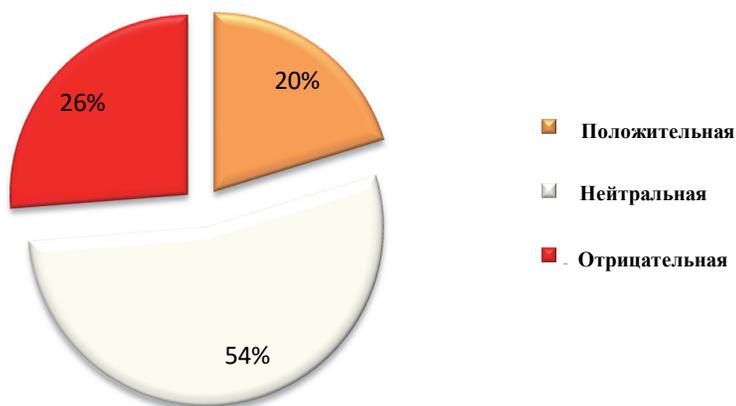


Рис. 3. Оценка коммуникантами элементов семантического поля *Black Lives Matter*, основанная на выделении коннотативного компонента алгоритма Social Searcher

На основании сопоставления представленных выше диаграмм следует заключить, что распространенным отношением к текстам с ЦЛЕ протестной кампании *Black Lives Matter* является нейтральное. Результаты проведенного контекстуального анализа демонстрируют, что нейтральное отношение встречается практически в полтора раза чаще (75% против 54%), чем при оценке алгоритмом Social Searcher. Положительное отношение коммуникантов к протестной кампании *Black Lives Matter*, зафиксированное в социальных сетях, практически совпадает и составляет 21% (в результате контекстуального анализа) и 20% (по расчетам алгоритма Social Searcher).

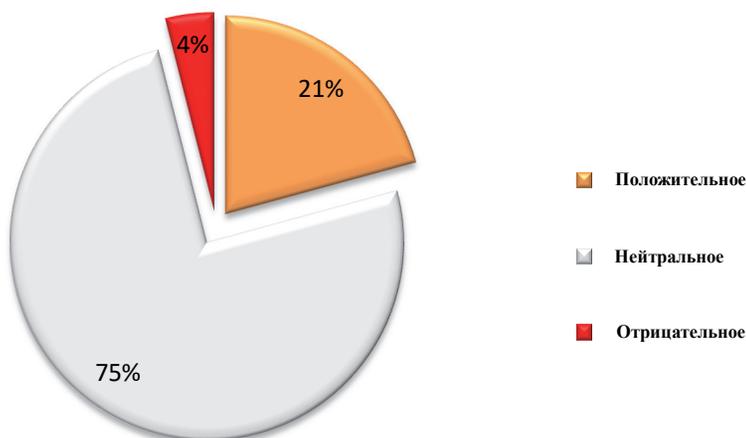


Рис. 4. Отношение коммуникантов к элементам семантического поля Black Lives Matter на основе расчетов контекстного анализа

В то же время важно отметить, что доля отрицательной коннотации по отношению к протестным кампаниям более чем в шесть раз выше (см. рис. 4) в системе на основании алгоритмов Social Searcher, чем в системе нашего контекстуального анализа, которую считаем более корректной в связи с обширным количеством проанализированных примеров текстов, где коннотативная составляющая определена неточно алгоритмом программы Social Searcher, подтверждением чего выступают представленные выше примеры. Это свидетельствует о том, что коммуниканты избегают конфликтов в социальных сетях, когда речь идет о широкомасштабных протестных движениях в мирное время.

Заключение

Таким образом, представленный подход к измерению коннотативного значения с помощью метода семантического дифференциала наглядно демонстрирует «расхождение» компонентов смысла в использовании ЦЛЕ социально-политического движения Black Lives Matter. Характер взаимодействия коммуникантов в социальной сети определяется уровнем их знания коннотативного значения ЦЛЕ протестного движения и их коммуникативными интенциями.

В результате проведенного анализа было установлено, что машинные алгоритмы (Social Searcher и OneMilliontweetmap) некорректно отображают информацию относительно коннотативных значений микротекстов с ЦЛЕ. Поэтому здесь важна роль исследователя и его работа в процессе контекстуального анализа для определения верной коннотации. Выявлено, что в большей части контекстов с исследуемыми ЦЛЕ заявленный протест не транслируется. Основная цель коммуникантов, использующих ЦЛЕ, заключается в привлечении внимания к собственному контенту в социальной сети. Небольшое количество контекстов с

положительной (21%) и отрицательной (4%) коннотацией, которое было получено в результате проведенного анализа, объясняется периодом исследования – временем, когда массовые протестные движения Black Lives Matter уже шли на спад. Обнаружено, что процент коммуникантов, выступающих против распространения идей, предложенных протестными движениями, на социальных платформах достаточно низок (4%). Данный факт объясняется не только свободным функционированием протестных кампаний в виртуальном пространстве, но и формированием инфлюенсерами такой социально-политической повестки, которая позволяет в результате манипулировать общественным сознанием. Перспектива данного исследования видится в создании модели анализа взаимодействия коннотативных значений с их содержательными признаками в цифровом пространстве.

Список источников

1. **Zhou A.Y.** Book Reviews: #Republic: Divided democracy in the age of social media // Journal of Communication. 2017. № 67 (6). P. 12–14.
2. **Barbas A., Postill J.** Communication activism as a school of politics: lessons from Spain's Indignados Movement // Journal of Communication. 2017. № 67 (5). P. 646–664.
3. **Kircher R., Kutlu E.** Multilingual realities, monolingual ideologies: social media representations of Spanish as a Heritage Language in the United States // Applied Linguistics. 2023. P. 1–24.
4. **De Fina A.** Storytelling and audience reactions in social media // Language in Society. 2016. № 45 (4). P. 473–498. doi: 10.1017/S0047404516000051
5. **Fuoli M., Clarke I., Wiegand V., Ziezold H., Mahlberg M.** Responding effectively to customer feedback on Twitter: A mixed methods study of webcare styles // Applied Linguistics. 2021. № 42 (3). P. 569–595.
6. **Baruh L., Secinti E., Cemalcilar Z.** Online privacy concerns and privacy management: A meta-analytical review // Journal of Communication. 2017. № 67 (1). P. 26–53.
7. **Социальные сети: комплексный лингвистический анализ** // Бушев А.Б., Гнедаш А.А., Голев Н.Д. [и др.]. Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2022. 384 с.
8. **Leistert O.** Mobile media: protest and surveillance. On the political rationality of ubiquitous individual connectivity. (Doctoral dissertation, Paderborn University, Germany) Paderborn University Archive. 2012. 296 p.
9. **Brunner E.** Wild public networks and affective movements in China: Environmental activism, social media, and protest in Maoming // Journal of Communication. 2017. № 67 (5). P. 665–677.
10. **Нефедова Л.А.** Дискурсивные практики коммуникации в условиях социального дистанцирования (взгляд сквозь призму немецкого языка) // Язык и культура. 2021. № 56. С. 62–75.
11. **Мартине А.** Основы общей лингвистики. Новое в лингвистике. Вып. 3. М. : Изд-во иностранной литературы, 1963. С. 366–566.
12. **Кислицына Н.Н.** Интегративная методика исследования коннотативного значения // Вестник Челябинского государственного университета. Филологические науки. 2019. № 6 (428). С. 77–86.
13. **Ревзина О.Г.** О понятии коннотации. Архивная копия от 15 марта 2010 года на Wayback Machine // Языковая система и ее развитие во времени и пространстве : сб. науч. ст. к 80-летию профессора Клавдии Васильевны Горшковой. М. : Изд-во МГУ, 2001. С. 436–446.

14. **Говердовский В.И.** История понятия коннотации. Архивная копия от 29 марта 2008 на Wayback Machine // Филологические науки. 1979. № 2. С. 83–86.
15. **Прохоров А.М.** Коннотация // Большая советская энциклопедия : в 30 т. 3-е изд. М. : Советская энциклопедия, 1969–1978. 719 с.
16. **Taherdoost H.** Determining sample size; how to calculate survey sample size // International Journal of Economics and Management System. 2017. № 2. P. 237–239.
17. **Alekseev A.V., Yazov Y.K., Sychev A.M. [et al.]** Analysis of the protest movement of African Americans in the United States through denotative and connotative meanings of Hashtags // Journal of Language and Linguistic Studies. 2021. Vol. 17, № S2. P. 1210–1219.
18. **Köhler R., Altmann G., Piotrovski R.** Quantitative Linguistics – Quantitative Linguistik // An International Handbook – Ein internationales Handbuch. 2005. 1041 p.
19. **Mohammad S., Kiritchenko S.** Using hashtags to capture fine emotion categories from Tweets // Computational Intelligence. 2014. № 31. P. 301–326.
20. **Roberts K., Roach M., Johnson J., Guthrie J., Harabagiu S.** EmpaTweet: annotating and detecting emotions on Twitter // Proceedings of the International Conference on Language Resources and Evaluation. 2012. P. 3806–3813.
21. **Erz A., Marder B., Osadchaya E.** Hashtags: Motivational drivers, their use, and differences between influencers and followers // Computers in Human Behavior. 2018. № 89. P. 48–60.
22. **Mohammad S.M., Bravo-Marquez F.** Emotion intensities in Tweets // Proceedings of the 6th Joint Conference on Lexical and Computational Semantics (*SEM 2017). Vancouver, Canada : Association for Computational Linguistics, 2017. P. 65–77.
23. **Osgood C.E.** The nature and measurement of meaning // Psychological Bulletin. 1952. № 49 (3). P. 197–237.
24. **Piotrowski C.** Factor structure on the semantic differential as a function of method of analysis // Educational and Psychological Measurement. 1983. № 43. P. 283–288.
25. **Tzeng O.C.S.** The comparability of verbal and nonverbal semantic differential scales in a joint semantic space // Journal of Psycholinguistic Research. 1986. № 15. P. 117–125.
26. **Powell E.R.** Sociometric semantic differential assessment // Small Group Research. 1982. № 13. P. 43–52.
27. **Kee P., Darroch R.K.** Perception of methods of contraception: a semantic differential study // Journal of Biosocial Sciences. 1981. № 13. P. 209–218.
28. **Silitile B.** Digital protest and the use of #hashtags on social media platforms // Social Sciences. 2022.
29. **Kumar J.V.R., Jishamol B., Maya R.K.** Role of social media in protest movements: a global perspective // Towards Excellence. 2022. № 14 (1). P. 667–668.
30. **Lim S.S., Bouffanais R.** Tuning networks for prosocial behavior: from senseless swarms to smart mobs // IEEE Technology and Society Magazine. 2019. № 38 (4). P. 17–19.
31. **Горюшина Е.М., Поцелуев С.П.** Социальный протест – показатель политической нестабильности или инструмент снижения напряженности? // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского: серия «Философия. Политология. Культурология». 2019. Т. 5 (71), № 1. С. 81–93.

References

1. Zhou A.Y. (2017) Book Reviews: Republic: Divided democracy in the age of social media // Journal of Communication. 67 (6). pp. 12-14.
2. Barbas A., Postill J. (2017) Communication activism as a school of politics: lessons from Spain's Indignados Movement // Journal of Communication. 67 (5). pp. 646-664.
3. Kircher R., Kutlu E. (2023) Multilingual realities, monolingual ideologies: social media representations of Spanish as a Heritage Language in the United States // Applied Linguistics. 1. pp. 1-24.

4. De Fina A. (2016) Storytelling and audience reactions in social media // *Language in Society*. 45 (4). 473-498.
5. Fuoli M., Clarke I., Wiegand V., Ziezold H., Mahlberg M. (2021) Responding effectively to customer feedback on Twitter: A mixed methods study of webcare styles // *Applied Linguistics*. 42 (3). pp. 569-595.
6. Baruh L., Secinti E., Cemalcilar Z. (2017) Online privacy concerns and privacy management: A meta-analytical review // *Journal of Communication*. 67 (1). pp. 26-53.
7. Bushev A., Gnedash A., Golev N. et al. (2022) Social'nye seti: kompleksnyj lingvisticheskiy analiz [Social networks: comprehensive linguistic analysis] // Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyj universitet. 384 p.
8. Leistert O. (2012) Mobile media: protest and surveillance. On the political rationality of ubiquitous individual connectivity // Paderborn University Archive (Doctoral dissertation, Paderborn University, Germany). 296 p.
9. Brunner E. (2017) Wild public networks and affective movements in China: Environmental activism, social media, and protest in Maoming // *Journal of Communication*. 67 (5). pp. 665-677.
10. Nefjodova L.A. (2021) Diskursivnye praktiki kommunikacii v uslovijah social'nogo distancirovanija (vzgljad skvoz' prizmu nemeckogo jazyka) [Discursive communication practices in conditions of social distancing (view through the prism of the German language)] // *Yazyk i kul'tura*. 56. pp. 62-75.
11. Martine A. (1963) Osnovy obshej lingvistiki. Novoe v lingvistike [Fundamentals of general linguistics. New issues in linguistics]. M.: Izdatel'stvo inostranoj literatury. pp. 366-566.
12. Kislitsyna N.N. (2019) Integrativnaja metodika issledovanija konnotativnogo znachenija [Integrative methodology for studying connotative meaning] // *Bulletin of Chelyabinsk State University. Philological Science*. 6 (428). pp. 77-86.
13. Revzina O.G. (2001) O ponjatii konnotacii. Arhivnaja kopija ot 15 marta 2010 na Wayback Machine [About the concept of connotation. Archival copy dated March 15, 2010 on Wayback Machine]. Jazykovaja sistema i ejo razvitie vo vremeni i prostranstve: sbornik nauchnyh statej k 80-letiju professora Klavdii Vasil'evny Gorshkovej. M.: Izd-vo MGU. pp. 436-446.
14. Goverdovskij V.I. (1979) Istorija ponjatija konnotacii. Arhivnaja kopija ot 29 marta 2008 na Wayback Machine. [History of the concept of connotation. Archived copy from March 29, 2008 on the Wayback Machine] // *Philological Sciences*. 2. pp. 83-86.
15. Prohorov A.M. (1969-1978) Konnotacija [Connotation] // *Bol'shaja sovetskaja enciklopedija*: (30 t.) - 3-e izdanie. M.: Sovetskaja enciklopedija. 719 p.
16. Taherdoost H. (2017) Determining sample size; how to calculate survey sample size // *International Journal of Economics and Management System*. 2. pp. 237-239.
17. Alekseev A.V., Yazov Y.K., Sychev A.M. [et al.] (2021) Analysis of the protest movement of African Americans in the United States through denotative and connotative meanings of Hashtags // *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol. 17 (2). pp. 1210-1219.
18. Köhler R., Altmann G., Piotrovski R. (2005) Quantitative Linguistics – Quantitative Linguistik // *An International Handbook – Ein internationales Handbuch*. 1041 p.
19. Mohammad S., Kiritchenko S. (2014) Using hashtags to capture fine emotion categories from Tweets // *Computational Intelligence*. 31. pp. 301-326.
20. Roberts K., Roach M., Johnson J., Guthrie J., Harabagiu S. (2012) EmpaTweet: annotating and detecting emotions on Twitter // *Proceedings of the International Conference on Language Resources and Evaluation*. pp. 3806-3813.
21. Erz A., Marder B., Osadchaya E. (2018) Hashtags: Motivational drivers, their use, and differences between influencers and followers // *Computers in Human Behavior*. 89. pp. 48-60.

22. Mohammad S.M., Bravo-Marquez F. (2017) Emotion intensities in Tweets // Proceedings of the 6th Joint Conference on Lexical and Computational Semantics (SEM 2017) Vancouver, Canada: Association for Computational Linguistics. pp. 65-77.
23. Osgood C.E. (1952) The nature and measurement of meaning. Psychological Bulletin. 49 (3). pp. 197-237.
24. Piotrowski C. (1983) Factor structure on the semantic differential as a function of method of analysis // Educational and Psychological Measurement. 43. pp. 283-288.
25. Tzeng O.C.S. (1986) The comparability of verbal and nonverbal semantic differential scales in a joint semantic space // Journal of Psycholinguistic Research. 15. pp. 117-125.
26. Powell E.R. (1982) Sociometric semantic differential assessment // Small Group Research. 13. pp. 43-52.
27. Kee P., Darroch R.K. (1981) Perception of methods of contraception: a semantic differential study // Journal of Biosocial Sciences. 13. pp. 209-218.
28. Siletile B. (2022) Digital protest and the use of hashtags on social media platforms. Social Sciences.
29. Kumar J.V.R., Jishamol B., Maya R.K. (2022) Role of social media in protest movements: a global perspective // Towards Excellence. Vol. 14 (1). pp. 667-668.
30. Lim S.S., Bouffanais R. (2019) Tuning networks for prosocial behavior: from senseless swarms to smart mobs // IEEE Technology and Society Magazine. 38 (4). pp. 17-19.
31. Goryushina E.M., Pocoluev S.P. (2019) Social'nyj protest – pokazatel' poli-ticheskoy nestabil'nost' ili instrument snizheniya napryazhennosti? [Social protest – an indicator of political instability or a tool to reduce tensions?] // Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo: seriya Filosofiya. Politologiya. Kul'turologiya. 5 (71) 1. pp. 81-93.

Информация об авторах:

Алексеев А.В. – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 6 факультета, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Москва, Россия). E-mail: alexander1990alekseev@gmail.com

Ленец А.В. – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой немецкой филологии Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия). E-mail: annalenets@sfned.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Alekseev A.V., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Associate Professor of the English Language Department No. 6, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia). E-mail: alexander1990alekseev@gmail.com

Lenets A.V., D.Sc. (Philology), Professor, the Head of the German philology department Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communications, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia). E-mail: annalenets@sfned.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 14.01.2024; принята к публикации 29.08.2024

Received 14.01.2024; accepted for publication 29.08.2024

Научная статья
УДК 830-03-083:800.71-051(045)
doi: 10.17223/19996195/67/2

Латиноамериканский цивилизационный дискурс: топонимы как паттерны культурной идентичности

Марина Владимировна Ларионова¹

¹ *Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Россия,
larionova.m@list.ru*

Аннотация. Латинская Америка обладает самобытным культурно-цивилизационным единством и представляет собой уникальный макрорегион, государства которого объединяет, помимо географической близости, особый социокультурный способ бытия. Топонимика ареала отражает глубинные процессы формирования собственной идентичности латиноамериканской культуры-цивилизации, основанной на сущностной взаимосвязи национальной самобытности как способе бытия и культуре как способе деятельности. Цивилизационная парадигма Латинской Америки, объединившая внутри себя гетерогенные истоки автохтонной, иберийской и африканской цивилизационных матриц, интегрирует не столько единые, сколько общеразделяемые культурно-исторические и социальные ценности, и через доминанту национальной самобытности государств объективирует глубинное социокультурное единство латиноамериканской идентичности.

Целью статьи является изучение топонимов – названий ареала как неотъемлемой части латиноамериканского цивилизационного дискурса: рассматриваются географические названия, служащие для именованья земель Западного полушария, открытых Х. Колумбом в конце XV в., сквозь призму которых представляется возможным проследить уникальное своеобразие цивилизационной парадигмы региона, неизменно сохраняющей глубинное «единство в многообразии» – *unidad en la diversidad* – как сущностную характеристику своего развития.

Цивилизационный дискурс огромных территорий, расположенных к югу и северу от Карибского моря, представляет актуальное направление современных мультидисциплинарных и полипарадигмальных исследований, посвященных сложной проблематике формирования культурной идентичности латиноамериканского региона, страны которого объединяет, помимо географической близости, особый социокультурный способ бытия, обусловленный созвучием исторических, религиозных, культурных и языковых традиций. Изучение, сохранение и возрождение топонимии латиноамериканского ареала, включающей автохтонные географические номинации, находится в фокусе современных научных исследований и практик.

Номинации-топонимы как часть цивилизационного дискурса Латинской Америки представляют собой многоаспектный дискурсивный феномен, интегрирующий диахронические и синхронические закономерности, которые отражают глубинные процессы формирования латиноамериканской культуры-цивилизации. Изучение топонимов требует интегрального подхода, сочетающего традиционные общенаучные и специальные лингвистические теории. В статье используется комплекс научных методов системного лингвистического и дискурс-анализа, а также метод исторической и социолингвистической оценки, что позволяет

произвести корректную интерпретацию топонимов как отражения менталитета и языковой картины мира народов и этносов, принадлежащих к единому цивилизационному пространству Латинской Америки, которое конституируется через интегральную доминанту многообразия.

Новизна исследования состоит в представлении совокупности географических имен континента как неотъемлемой части цивилизационного дискурса Латинской Америки, интегрирующего как испаноязычные топонимические модели, так и автохтонные географические названия, которые присваивались территориям коренными народами континента. Семиотика топонимических номинаций, их когнитивно-семантическое и социолингвистическое содержание раскрывают своеобразие концептуализации и вербализации действительности сквозь призму этнической и культурной парадигмы идентичности латиноамериканского мира.

Поиск мотивированного географического названия для огромных территорий Нового Света детерминирован исторической эпохой и связан с трудностями установления критерия, позволяющего сделать выбор в пользу того или иного топонима. Для того чтобы раскрыть смысловое значение географических названий, интегрированных в цивилизационный дискурс, который отражает духовные традиции и социокультурные особенности наций, народов и этносов, населяющих земли Западного полушария, в статье используются взаимосвязанные географический, культурно-исторический и собственно цивилизационный критерии.

Многочисленные топонимы-номинации, которые несколько веков сосуществуют как названия огромной части Света в Западном полушарии, в своей совокупности отражают функциональную специфику латиноамериканского цивилизационного дискурса как дискурса «включающего», интегрирующего противоречивое многообразие различных этнических и социокультурных матриц, неизбежно идентифицирующих себя как неотъемлемую часть единой духовно-ценностной культурной детерминации, лишенной иерархического превосходства одних паттернов мышления и восприятия над другими.

Ключевые слова: цивилизационный дискурс, Латинская Америка, топонимы, цивилизационная матрица, «единство в многообразии», латиноамериканская идентичность

Для цитирования: Ларионова М.В. Латиноамериканский цивилизационный дискурс: топонимы как паттерны культурной идентичности // Язык и культура. 2024. № 67. С. 32–57. doi: 10.17223/19996195/67/2

Original article

doi: 10.17223/19996195/67/2

Latin American civilizational discourse: toponyms as patterns of cultural identity

Marina V. Larionova¹

¹ *Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia, larionova.m@list.ru*

Abstract. Latin America has a distinctive cultural and civilizational cohesion and is a unique macroregion, whose countries are united, in addition to geographical proximity, by a special socio-cultural way of being. The toponymy of the area reflects the deep processes of forming the own identity of the Latin American culture-civilization, based on the essential relationship of national identity as a way of being and culture as a way

of activity. The civilizational paradigm of Latin America unites within itself the heterogeneous origins of autochthonous, Iberian and African civilizational matrices, integrates historical and social values, not so much unified as generally shared, and objectifies the deep sociocultural cohesion of Latin American identity through the dominant of the national identity of its countries.

The purpose of the article is to study toponyms-names of the geographic range as an integral part of Latin American civilizational discourse. The geographical nominations serving to name the territories of the Western Hemisphere, discovered by C. Columbus at the end of the 15th century, make it possible to trace the unique originality of the civilizational paradigm of the region, permanently keeping deep “unity in variety” – *unidad en la diversidad* – as intrinsic characteristic of the development.

The civilizational discourse of vast territories located to the south and north of the Caribbean Sea represents a *relevant direction* of modern multidisciplinary and polyparadigmatic studies devoted to the complex problems of formation of the cultural identity in the Latin America region. Latin American countries are united, in addition to geographical proximity, by a special socio-cultural way of being, due to the consonance of historical, religious, cultural and linguistic traditions. The study, preservation and revival of the toponymy of the Latin American range, which includes autochthonous geographical nominations, is in the focus of modern scientific research and practices.

Toponyms as part of the civilizational discourse of Latin America represent a multifaceted discursive phenomenon that integrates diachronic and synchronic patterns and reflects the deep processes of the formation of Latin American culture-civilization. The study of toponyms requires an integral approach that combines traditional general scientific and special linguistic theories. In the article is used a compound of scientific methods of systemic linguistic and discourse analysis, as well as the method of historical and sociolinguistic assessment. The suggested methodical approach, having the advantage of being more analytical and focused, allows the correct interpretation of toponyms as a reflection of the mentality and linguistic picture of the world of peoples and ethnic groups belonging to a single civilizational space of Latin America, constituted through an integral dominance of diversity.

The scientific novelty of the study consists in representing the totality of geographical toponymic-nominations as an integral part of the civilizational discourse of Latin America, integrating both Spanish-speaking toponymic models and autochthonous geographical names that were assigned to the territories by the indigenous peoples of the continent. The semiotics of toponymic nominations, their cognitive-semantic and sociolinguistic content reveals the originality of conceptualization and verbalization of reality through the prism of the ethnic and cultural paradigm of the identity of the Latin American world.

The search for a motivated geographical name for extensive territories of the New World is determined by the historical era and is associated with the difficulties of establishing a criterion that allows to make a choice in favor of a particular toponym. It seems appropriate to use interconnected geographical, historical-cultural and civilizational approaches in order to reveal the semantic meaning of geographical names integrated into civilizational discourse, which reflects the spiritual traditions and socio-cultural characteristics of nations, peoples and ethnic groups inhabiting the lands of the Western Hemisphere.

Numerous toponymic-nominations coexist for several centuries as the names of a vast part of the World in the Western Hemisphere. In their totality, the toponyms reflect the functional specifics of Latin American civilizational discourse as an “*inclusive discourse*”, which integrates a contradictory variety of different ethnic and socio-cultural matrices that inevitably identify themselves as an integral part of a single spiritual-value cultural determination, devoid of the hierarchical superiority of certain patterns of thinking and perception above others.

Keywords: civilizational discourse, Latin America, toponyms, civilizational matrix, “unity in diversity”, Latin American identity

For citation: Larionova M.V. Latin American civilizational discourse: toponyms as patterns of cultural identity. *Language and Culture*, 2024, 67, pp. 32-57. doi: 10.17223/19996195/67/2

Введение

Бесконечно многообразная Латинская Америка лишена политического или экономического единства. Многократные попытки объединить латиноамериканское пространство на этих основаниях особым успехом не увенчались. Тем не менее Латинская Америка обладает неоспоримым культурно-цивилизационным единством и представляет собой уникальный макрорегион, государства которого объединяет, помимо географической близости, особый социокультурный способ бытия. Он обусловлен созвучием исторических, культурных, религиозных, языковых традиций, факторов и форм жизни, которые, взаимодействуя между собой, создают и поддерживают равновесие цивилизационного единства.

Своеобразие исторического, духовного и социального развития заложило основу национального мировидения стран латиноамериканского ареала, опирающегося на культуру как на детерминационную модель мышления, поведения и восприятия, которая обеспечивает целостность латиноамериканской социальности при значительном разнообразии культурных традиций и цивилизационных матриц, неизменно сохраняющих глубинное «единство в многообразии» – *unidad en la diversidad* – как сущностную характеристику своего развития. Цивилизационный дискурс стран региона опирается на полифонию национальных вариантов испанского и португальского языков, порождая языковой союз, который закрепляет единство в многообразии и выполняет интегративную функцию, ставшую отличительным признаком латиноамериканской цивилизационной идентичности.

Монолитная латиноамериканская духовно-ценностная культурная детерминация парадоксальным образом интегрирует не столько единые, сколько общеразделяемые культурно-исторические и социальные ценности, и через доминанту многообразия национальной самобытности и ее контрадикторность объективирует глубинное социокультурное единство латиноамериканской идентичности. Аксиологически цивилизационный дискурс эксплицирует, транслирует и сохраняет духовные ценности и смыслы, значимые для многообразной латиноамериканской культуры-цивилизации. Семиотически, через систему знаков и значений, он функционирует как коммуникационный механизм, который реализуется через по-

лифонии языковых и невербальных семиотических кодов, обеспечивающих цивилизационную самобытность исторического, духовного и социального развития стран региона.

Целью статьи является изучение топонимов как неотъемлемой части цивилизационного дискурса и формы репрезентации культурно-исторического опыта: рассматриваются географические названия, служащие для именованья земель Западного полушария, открытых Христофором Колумбом (*Cristóbal Colón*, 1451–1506) в конце XV в., сквозь призму которых представляется возможным проследить уникальное своеобразие цивилизационной парадигмы региона и латиноамериканского лингвокультурного кода. Новизна работы заключается в представлении совокупности номинаций – имен собственных как неотъемлемой части цивилизационного дискурса Латинской Америки, интегрирующего как испаноязычные топонимические модели, так и автохтонные географические названия, которые присваивались территориям коренными народами континента. Семиотика топонимических номинаций и их когнитивно-семантическое содержание раскрывают своеобразие концептуализации и вербализации действительности сквозь призму этнической и культурной парадигмы идентичности латиноамериканского мира. Изучение, сохранение и возрождение топонимики латиноамериканского ареала, включающей автохтонные географические номинации, находятся в фокусе современных научных исследований и практик.

Методология исследования

Цивилизационный дискурс Латинской Америки опирается на универсалии исторических, культурных, духовных и языковых традиций, определяющих сущностные основы мировидения, с одной стороны, и на бесконечную контрадикторность форм, способов и правил бытия, составляющих основу национальной самобытности двух десятков стран, которые ощущают свою принадлежность к единой, но столь многообразной латиноамериканской культурной детерминации – с другой. Проблема цивилизационной идентичности Латинской Америки в ее географическом, политическом и социокультурном измерении продолжает оставаться дискуссионной в российских и зарубежных научных исследованиях.

В отечественной латиноамериканистике тематика цивилизационного дискурса исследуется в работах О.Ю. Бондарь, Ю.Н. Гирина, В.Н. Давыдова, В.Б. Земскова, И.Н. Ионова, Б.И. Коваль, Н.С. Константиновой, А.Ф. Кофмана, М.К. Мамардашвили, Б.Ф. Мартынова, С.И. Семенова, Я.Г. Шемякина. Ряд ученых, например Ю.Н. Гирин, отмечая уникальное своеобразие культурно-исторического наследия и традиций обширного географического ареала, высказывают сомнения в отношении

целостности латиноамериканской цивилизации [1. С. 13]. Единство латиноамериканского мира отрицает в своих работах М.К. Мамардашвили, указывая на «некую пустоту» [2. С. 42], которая препятствует объединению исторически сосуществующих европейского и автохтонного духовно-культурного способов бытия и взаимопониманию между теми, кто эти миры представляет.

Определенные сомнения относительно органической целостности латиноамериканской цивилизационной парадигмы высказывает в ряде работ мексиканский философ и историк Л. Сеа (*Leopoldo Sea*), автор теории «сосположенности» [3. С. 176–185], опирающейся на самобытный опыт латиноамериканской истории и культуры. Л. Сеа обратил внимание на конфликтное сосуществование разнородных цивилизационных матриц с точки зрения исторического наследия и культурного взаимовлияния на процесс формирования самоидентификации Латинской Америки. О контрадикторной интерпретации собственного способа бытия как глубинной характеристике латиноамериканского мировидения рассуждает О. Пас (*Octavio Paz*), мексиканский поэт, публицист, исследователь, обративший внимание на то, что латиноамериканцам, всякий раз, когда они «пытаются выразить себя», «необходимо разорвать связь с самими собой... Что-то мешает полноценному осуществлению нашего бытия...» [4. Р. 57–88].

Тем не менее большинство исследователей придерживаются мнения о цивилизационной общности Латинской Америки. С точки зрения цивилизационной специфики, по мнению Я.Г. Шемякина [5. С. 75–84], [6. С. 23–45], В.Н. Давыдова [7], В.Б. Земскова [8], А.Ф. Кофмана [9. С. 16–40], И.Н. Ионова [10. С. 139–180], точку зрения которых мы полностью разделяем, многовековая латиноамериканская цивилизация как социокультурная формация, лежащая в основе латиноамериканской идентичности, принадлежит к пограничному типу. Ее онтологической характеристикой признается особое сочетание единства и многообразия нескольких цивилизационных матриц, при котором гетерогенность не препятствует целостности, а выступает как ее необходимое условие. Доминанта многообразия объективируется в качестве глубинной основы, которая обеспечивает цивилизационную самобытность национального мировидения, духовного и культурного бытия латиноамериканского ареала и позволяет сохранять лингвокультурный код латиноамериканской идентичности, который реализуется через цивилизационный дискурс как способ категоризации и вербализации действительности.

Цивилизационный дискурс, находящийся в фокусе актуальных междисциплинарных и полипарадигмальных исследований историков, философов, антропологов, этнографов, политологов, филологов, включает географические названия, которые представляют собой многоаспектный дискурсивный феномен, интегрирующий диахронические и

синхронические закономерности. Исследования сложной и многогранной проблематики формирования национальной идентичности латиноамериканского региона сквозь призму географических номинаций-топонимов, его именуемых, требуют системного подхода, сочетающего традиционные общенаучные и специальные лингвистические теории.

В статье используется комплекс научных методов системного лингвистического анализа – синтез, сравнение и аналогия, индукция и дедукция, категоризация, концептуальный, дискурсивный, семантический, лингвокультурологический, интерпретативный анализ, а также метод исторической и социолингвистической оценки, что позволяет произвести корректную интерпретацию концептуальной и прагматической нагрузки топонимов как отражения менталитета и языковой картины мира народов и этносов, принадлежащих к единому цивилизационному пространству Латинской Америки, которое конституируется через интегральную доминанту многообразия. Предлагаемый методологический подход обеспечивает целостное представление о топонимах как паттернах культурной идентичности латиноамериканского цивилизационного дискурса.

Исследование и результаты

История географического открытия: первые карты и первые топонимы. 12 октября 1492 г. – *annus mirabilis* в истории Испании, которая тогда только начинает ощущать себя будущей великой мировой империей – экспедиция Х. Колумба, отправившегося искать альтернативный морской путь в Индию, достигла берегов одного из островов Багамского архипелага, получившего имя Сан Сальвадор в честь Святого Спасителя. Именно этот день вошел в историю как день величайшего географического открытия, а новые земли, присоединенные к испанской короне, стали именоваться Западной Индией, по-испански – Западными Индиями (*Las Indias Occidentales*), или Новым Светом (*Nuevo Mundo, Novus Orbis*), позже – Заморскими провинциями (*Provincias de Ultramar*). В первых хрониках, принадлежащих перу Гонсало Фернандеса де Овьедо и Вальдеса (Gonzalo Fernández de Oviedo y Valdés, 1478–1557), Бартоломе де лас Касаса (Bartolomé de Las Casas, 1484–1566), Педро Сиеса де Леона (Pedro Cieza de León, 1518?–1554), и в письмах самого Х. Колумба встречаются также такие названия открытых территорий, как Индия Нового Света (*las Indias del Nuevo Mundo, Nuevo Mundo de Indias*), Индия Океанского моря (*Indias del Mar Océano*), Благословенная Земля, Атлантический остров (*Tierra de Gracia, Ínsula Atlántica*) [11, 12].

Х. Колумб, впервые достигший Неизвестной, или Новой, Земли (*Terra Incognita, Terra Nova*) в 1492 г. и совершивший с 1492 по 1504 г. еще четыре экспедиции к далеким берегам, так и не осознал в полной

мере, что открыл новый материк, а не новый торговый путь в Азию с Запада. Он не дожил года до того времени, когда новые территории признали отдельным четвертым континентом и официально назвали Америкой. По исторической иронии судьбы считается, что своим названием эта часть света обязана имени Америго Веспуччи (*Américo Vesputio, Amerigo Vesputi*, 1454–1512) – исследователя, картографа, штурмана и мореплавателя, трижды пересекавшего Атлантику уже после исторического плавания Х. Колумба. Он первым в 1501 г. и позже в письмах о путешествиях *Quatuor navigationes*, опубликованных в 1507 г., заговорил о том, что новые территории не были частью Азии, а представляли собой новый материк [13]. Есть и другие версии того, почему земли, открытые Х. Колумбом, стали называться Америкой, но мы оставляем их за рамками статьи.

Свою роль в «исторической ошибке» [14] сыграл немецкий ученый-картограф Мартин Вальдземюллер (*Martin Waldseemüller*, 1470–1527), который 25 апреля 1507 г. впервые обозначил на географической карте *Universalis Cosmographia*, а позже, на глобусе, новую, четвертую, часть света – *quarta orbis pars* – как «земли, открытые Америго Веспуччи», хотя до этого на картах Новый Свет изображали как группу островов, но не как континент. Карта служила приложением к изданному совместно с Маттиасом Рингманном (*Matthias Ringmann*, 1482–1511) труду «Введение в космографию» (*Cosmographiae introductio*), имевшему подзаголовок «Четыре плавания Америго Веспуччи» (*Quatuor Americi Vesputii navigationes*), где были опубликованы письма Веспуччи в латинском переводе и приводилось обоснование выбора имени для Нового Света: «*quasi Americi terram sive Americam*» – это была земля Америко, или Америка [15, 16]. Для названия новой четвертой части обитаемой земли по аналогии с тремя уже известными – Европой, Азией и Африкой – М. Вальдземюллером была выбрана форма женского рода – Америка (*America*).

После открытия Х. Колумбом Индий Нового Света и их присоединения к испанской короне, Католическая королева Изабелла I Кастильская (*Isabel I de Castilla la Católica*, 1451–1504) получила титул Королевы Островов и Суши Океанского Моря (*Reina de Las Islas y Tierra Firme del Mar Océano*). Испанская империя долгое время предпочитала не использовать топоним «Америка», делая выбор в пользу *Западных Индий* или метафорической номинации *Новый Свет*, символичный смысл которой актуализируется через бинарную корреляцию с концептом Старый Свет. Отметим, что открытие новых земель Х. Колумбом послужило метафоризации и превращению в имена собственные номинаций, которые ранее использовались как сугубо географические термины: *Terra Incognita, Terra Nova, Tierra Firme* и др.

До 1520 г. на большинстве географических чертежей и навигационных документов топоним «Америка» отсутствует, а новые территории

именуются Землей Святого Креста (*Tierra de la Santa Cruz*) или Новым Светом [17]. Только по прошествии трех десятилетий после открытия Нового Света Х. Колумбом, в 20-е гг. XVI в., новые земли и новые знания о них окончательно закрепляются на географических картах как самостоятельная часть света, чему в немалой степени способствует кругосветное плавание Фернана Магеллана (Fernando (Hernando) de Magallanes, 1480–1521), открывшего пролив, соединяющий Атлантический и Тихий океаны. При этом на большинстве карт, изображающих новые земли, Америкой называют не весь материк, а только южную его часть. Подобный факт отчасти объясняется своеобразной «перекличкой» с картой М. Вальдземюллера, где северные земли сохраняют название Ультра Неизвестная Земля (*Terra Ultra Incognita*) и имеют следующее латинское пояснение: *Tota ista provincia inventa est per mandatum regis Castelle* – Вся эта провинция была открыта по приказу королей Кастилии.

В европейской географической традиции название «Америка» окончательно утверждается за территориями к северу и к югу от Карибского моря во второй половине XVI в. В значительной степени это связано с деятельностью Герарда Меркатора (Gerardus Mercator, 1512–1594), фламандского картографа, который географически и лингвистически закрепляет за территориями, открытыми Х. Колумбом, топоним «Америка»: *America sive India Nova* – Америка или Новая Индия (*India Nova, India Nueva*) [18]. При этом на всех своих картах Г. Меркатор вербально подтверждает заслугу Х. Колумба как первооткрывателя новых земель, делая об этом текстовую запись на латыни (в развернутой или более краткой форме): *Anno D. 1492, 11 Octobris Christophorus Columbus novam Indiam nomine regis Castellae Detexit, prima terra quam conquistavit fuit Haiti quae nunc Hispaniola nominator* [19]. В 1492 г. от Рождества Христова 11 октября Христофор Колумб от имени короля остров Кастилии открыл Новую Индию. Первой завоеванной им землей был остров Гаити, который теперь называется Эспаньола.

Г. Меркатору также принадлежит заслуга быть первым географом, представившим новые земли в виде двух материков, разделенных на Северную – *America Septentrionalis* – и Южную части – *America Meridionalis* (карта 1538 г.). Любопытно, что на карте 1541 г. слово «Америка» частично написано на Северном континенте (Аме-) и частично на Южном (-rica) [15, 20]. В 1606 г. фламандский картограф и издатель Йодокус Хондиус (Jodocus Hondius, 1563–1612) купил печатные формы атласа мира Г. Меркатора, добавил к нему несколько собственных карт и, указав себя в качестве издателя, опубликовал расширенное издание, сохранив авторство Г. Меркатора. Этот атлас, неоднократно переиздававшийся, известен как «Атлас Меркатора–Хондиуса» [21]. Отметим, что испанские и итальянские географы, в отличие от других европейцев, вплоть до конца XVII в. намеренно отказывались от топонима «Америка», предпочитая употреблять названия *Las Indias, Las*

Indias Occidentales, Nuevo Mundo и даже *Virú, Berú* или *Pirú*, которое они, вслед за испанским конкистадором Васко Нуньесом де Бальбоа (Vasco Núñez de Balboa, 1475(?)–1519), распространяли на всю Южную часть Нового Света. Подтверждение этому можно найти в хрониках Бартоломе де Лас Касас (Fray Bartolomé de las Casas, 1484–1566) [22].

Следует учитывать тот факт, что территории, открытые Колумбом, считались Новым Светом и Неизведанной Землей только для европейцев, но не для коренных народов, которые веками населяли плодороднейший и прекраснейший край ([tierras] *fertilísimas en demasiado grado... todas hermosísimas*) [23], глубина цивилизационного развития которого исчисляется не сотнями, а тысячами лет. Наиболее известными автохтонными названиями региона считаются Абыя Яла (*Abya Yala*), что означает *tierra madura, tierra viva, en florecimiento* – «земля в ее полной зрелости, живая и цветущая земля». Это имя, наряду с Куалагум Яла (*Kualagum Yala*), Тагаргун Яла (*Tagargun Yala*), Тинья Яла (*Tinya Yala*), использовало племя гуна – коренные индейцы северо-запада Колумбии и юго-востока Панамы (*los guna / los cuna / los kuna*) – для обозначения земель, где они проживают, и в качестве названия для всего материка в различные периоды его истории [24. С. 19]. Известны и другие наименования, которые также существовали еще в доколумбовую эпоху: так, ацтеки, индейский народ из центральной Мексики, использовали топонимы *Cem Anahuac* – *tierra rodeada de las grandes aguas*, который на языке науатль означает «земля, окруженная большой водой» [25, 26] и *Ixachilan* – *el lugar inmenso, la inmensidad* – «неизмеримое пространство, безбрежность» [26]. Индейские народы, проживающие на территории Сальвадора, называли свои земли *Ne tunan talteche* – *Tierra Madre*, Мать Земля. Сохранилась пришедшая из африканских языков номинация *Agbaye* – *el mundo entero*, весь мир, которую использовали попавшие на американский континент рабы из племени йоруба (*los yoruba*).

Все эти названия, несмотря на то, что не получили общего распространения, интегрируют присущее цивилизационному космовидению коренных народов культовое отношение к земле, природе как к кормилице, дарующей и поддерживающей жизнь [27]. К сожалению, отсутствуют письменные исторические источники, на основании которых можно было бы судить о том, распространялись ли эти названия на всю территорию Матери Земли (*Madre Tierra*) или Суши, Твердой Земли (*Tierra Firme*), образующей огромный материк, или только на конкретный ареал обитания того или иного народа. Однако устная традиция народного творчества донесла до наших дней общие космологические и мифологические начала и образы автохтонной культуры региона, отраженные в топонимах-названиях, которые древние индейские и африканские племена присваивали территориям своего обитания.

«Встреча» двух миров. Цивилизационный смысл исторического события – встречи двух миров, началом которой стало 12 октября 1492 г., передается дискурсивными номинациями, подчиненными императиву ключевой оппозиции *свой–чужой*, структурирующей отношения противопоставления и антагонизма и осуществляющей бинарную по противоположности категоризацию репрезентированной в дискурсе действительности: *Viejo Mundo – Nuevo mundo* – Старый Свет – Новый Свет; *encuentro – desencuentro de dos mundos* – встреча – не встреча двух миров; *descubrimiento – encubrimiento* de América (термин Л. Сеа) – открытие – сокрытие Америки; *acoplamiento de culturas – choque/colisión de culturas* – сочленение – столкновение культур и др. [28]. Подобная бинарная структура образов как база для дихотомического мышления отражает сложные когнитивные процессы, которые в критические моменты истории необходимы для ориентирования в мире, самоидентификации и для формирования дискурса. Приход испанцев, а затем и других европейцев на Новую Землю, обернулся взлетом и расцветом великих империй Старого Света за счет присоединения новых территорий и разграбления бесконечных, как казалось, богатств покоренных ими народов. Морские империи Испании, Португалии, Италии, позже Британии, Франции, открывавшие новые земли и новые торговые пути, вкладывали в географию не столько научный, сколько политический смысл, полностью отвергая равновесную значимость коренных автохтонных культур и цивилизаций, обрекая их на историческое одиночество. Об этом напомнил Г. Гарсия Маркес (Gabriel José de la Concordia García Márquez, 1927–2014) в своей нобелевской речи, которую он назвал *La soledad de América Latina* – «Одиночество Латинской Америки»: «*La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos sólo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios*» [29] – «Попытки постичь нашу реальность, используя чуждые для нас шаблоны, ведут к тому, что мы с каждым разом становимся менее понятными, менее свободными, и с каждым разом все более одинокими».

Драматизм «встречи двух миров», конфликтное единство европейской и автохтонной идентичности, бесконечно далеко отстоящих друг от друга в своем историческом и культурно-цивилизационном развитии, критически отличающихся по структуре мышления, космовидению, мифологии, которая в каждом случае опирается на собственную систему символов, образов, культовых традиций и эмпирического опыта, парадоксальным образом привели к зарождению и развитию новой и самобытной цивилизационной общности огромного региона, таксономически относящейся, как мы отмечаем выше, к пограничному типу. Еще раз подчеркнем, что ее самобытность определяется дихотомией *единства в многообразии – unidad en la diversidad*, которое остается *неразрывным*

уже более 500 лет, несмотря на и вопреки бинарности и контрадикторности концептов, образов и оценок, возникших еще в конце XV в. Переосмысливаясь и трансформируясь в процессе культурной интерференции, они сохранились в исторической памяти поколений. Причудливое сочетание противоречивых по своей сути, часто взаимоисключающих форм и факторов бытия, этнических и социокультурных матриц, сосуществующих в рамках общего хронотопа, представляющего, по определению М.М. Бахтина, «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений» [30. С. 234], включает в себе необходимое единство пространства, времени и смысла, которое обуславливает модус существования и равновесие цивилизационного единства целого региона, условно именуемого Латинской Америкой, где более двух десятков стран уже пять веков неизбежно ощущают себя неотъемлемой частью монолитной духовно-ценностной культурной детерминации.

Цивилизационный дискурс как когнитивно-коммуникативное пространство социальности, отражающее мышление и особое мировидение, имплицитное внутреннее бытие, обладает отличительным свойством, которое М.М. Бахтин характеризует как коммуникативное «событие взаимодействия сознаний» [31. С. 122]. Исходя из имманентной дискурсивной оппозиции *свой–чужой*, сквозь призму которой одна цивилизация осуществляет субъективную категоризацию действительности, объединяя или, наоборот, отделяя себя от иной социальной общности, по мнению Я.Г. Шемякина, следует различать два качественно несходных типа цивилизационного дискурса: «исключающий», т.е. ставящий *чужого* в процессе самоидентификации значительно ниже в иерархии бытия и не интегрирующий его в собственное цивилизационное пространство, и дискурс «включающий», иными словами, допускающий другого в общее пространство цивилизационной среды как его нераздельную и необходимую часть. Латиноамериканская цивилизация, как утверждает Я.Г. Шемякин [32. С. 41–67], и мы полностью разделяем его аргументированную точку зрения, объединившая внутри себя гетерогенные истоки автохтонной, иберийской, а позже и африканской цивилизационных матриц, являет пример «включающего» дискурса, который вопреки глубокому трагизму «встречи двух миров» позволил сохранить через доминанту многообразия духовное и материальное единство культуры, воплощенное в способах мышления, формах восприятия мира и его вербализации через полифонию национальных вариантов (термин Г.В. Степанова [33]) общего для большинства стран региона испанского языка. Фундаментальное понимание *другого* в латиноамериканском цивилизационном дискурсе имплицитно подразумевает умение понимать *другого* как *другого*, не делая его *своим*, но сохраняя через доминанту многообразия единые смыслы и ценности, разделяемые во всех странах региона, именуемого Латинской Америкой.

Дискурсивное измерение как интегративный фактор цивилизационной идентичности, транслирующий совокупность глубинных культурных кодов и закрепляющий единство в многообразии, становится важнейшим параметром формирования и эволюции национальной самобытности всего латиноамериканского ареала. По словам Симона Боливара (Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar Palacios Ponte y Blanco, 1783–1830), ставшего ключевой фигурой в борьбе за независимость южноамериканских колоний от Испании, «*es imposible asignar con propiedad a qué familia humana pertenecemos. La mayor parte del indígena se ha aniquilado, el europeo se ha mezclado con el americano y con el africano, y este se ha mezclado con el indio y con el europeo. Nacidos todos del seno de una misma madre, nuestros padres diferentes en origen y en sangre son extranjeros, y todos difieren visiblemente en la epidermis; esa desemejanza trae un reato de la mayor trascendencia*» [34. С. 411–412] – «невозможно точно установить, к какой человеческой семье мы принадлежим. Большая часть индейского населения была уничтожена, европейцы смешались с американцами и с африканцами, а последние смешались с индейцами и европейцами. Мы все родились в лоне одной матери, но наши отцы – иностранцы, разные по происхождению и по крови, а также по цвету кожи; и эта непохожесть заключает в себе важные последствия». Неудивительно, что столь многообразный с исторической, этнической, культурной, религиозной точки зрения регион не сразу получил название, которое бы отражало синкретизм цивилизационного и культурного измерения, определяющий его идентичность.

Латиноамериканский цивилизационный дискурс сквозь призму топонимов. Поиск мотивированного названия для огромных территорий Нового Света, открытых Х. Колумбом, во многом детерминирован исторической эпохой и связан с трудностями установления критерия, на основе которого делается выбор в пользу того или иного топонима. С определенной долей условности представляется целесообразным использовать взаимосвязанные и взаимообусловленные географический, историко-культурный и собственно цивилизационный подходы, раскрывающие смысловое значение географических названий, интегрированных в цивилизационный дискурс, который отражает духовные традиции и социокультурные особенности наций, народов и этносов, населяющих земли Западного полушария.

Географический параметр делит *Новый Свет* на два материка – *Северную* и *Южную Америку*. Но подобное дихотомическое разграничение не имплицировано в национальном мировидении жителей Нового Света, для которых *американский континент* один (*el continente americano*, испаноязычный топоним употребляется в единственном числе), а *Америк* (*Las Américas*) как минимум три или четыре: *Южная América del Sur* (*Sudamérica*), *Центральная América Central*

(*Centroamérica*) и Северная *América del Norte* (*Norteamérica*), а также выделяемый отдельно Карибский бассейн (*el Caribe*) или Антильский архипелаг (*las Antillas*). Географические топонимы основных макрорегионов американского континента в традиционной картине мира тех, кто его населяет, имеют и альтернативные названия: территория разделяется, помимо Северной, на Центральноамериканский перешеек (*América Central Istmica*), островную Центральную Америку (*América Central Insular*), островной Карибский бассейн (*Caribe insular*), Андские страны (*Países andinos*) и Равнинные страны Востока (*Países de los Llanos del Este*).

На основании культурно-исторического (политико-культурно-исторического) критерия представляется возможным выделить такие номинации, как Мезоамерика (*Mesoamérica*), Испаноамерика (*Hispanoamérica*), Ибероамерика (*Iberoamérica*).

Название Мезоамерика (*Mesoamérica*) используется применительно к большому историко-культурному региону, охватывающему древние доколумбовые цивилизации от центральной Мексики до Никарагуа. Традиционно Мезоамерику относят к региону Средней – не Центральной! – Америки (*América Media*), соединяющему географически и одновременно разделяющему, противопоставляющему цивилизационно Северную и Южную Америки. Термин «Мезоамерика» ввел в научный оборот Пауль Кирхгофф (Paul Kirchoff, 1900–1972), немецко-мексиканский историк и антрополог, который концептуально интерпретировал этот ареал не столько с точки зрения его географической общности, сколько как единство культурное, объединенное многообразием этнических, религиозных, философско-социальных факторов [35. С. 111].

Топоним Испаноамерика (*Hispanoamérica*), почти не употребляющийся в русскоязычной традиции, первоначально относился ко всей совокупности испанских колониальных владений в Новом Свете, однако с исчезновением Испанской империи потерял политический смысл, сохранив и актуализировав собственно культурно-языковую составляющую своей семантики. Подобную трактовку предлагает Паниспанский словарь трудностей (*Diccionario panhispánico de dudas*): *Hispanoamérica: nombre que recibe el conjunto de países americanos de lengua española. Quedan, pues, excluidos de esta denominación los países de América en los que la lengua oficial no es el español* [36]. Номинация *Hispanoamérica* служит для обозначения, в первую очередь, испаноязычных стран региона, ориентированных на католицизм, с высоким процентом метисации населения, ставшей идентификационной стратегией формирования особой цивилизации Нового Света.

Отметим, что название *Hispanoamérica* концептуально имплицитно семантику понятий *hispanización* – «испанизация» и *hispanidad*, которое на русском языке можно передать сочетанием «испанский дух» или «испанская общность». Именно с этим словом – *Día de la Hispanidad* –

ассоциируется национальный праздник Испании, который отмечается 12 октября, в историческую дату открытия Нового Света и который весьма противоречиво воспринимается по разные стороны Атлантики.

В большинстве стран американского континента в этот день вспоминают о весьма драматических последствиях и безмерных страданиях, которые принесло испанское завоевание коренным народам, и требуют официальных извинений от бывшей метрополии за *геноцид* и *колонизацию*, скрывающуюся за утвердившемся в испанском политическом дискурсе на долгое время эвфемизмом *hispanización* – *испанизация*. Концепт *hispanidad* в сознании народов испаноязычных стран Западного полушария также сохраняет негативные коннотации, имплицированные ассоциациями с понятием «раса»: сорок лет, с 1918 по 1957 г., 12 октября отмечался как *Día de la Raza* – День расы. Это название, прочно утвердившееся в политическом дискурсе Испании в период, предшествовавший Второй Республике, в 1918 г. закрепил декретом Антонио Маура (Antonio Maura, 1853–1925), возглавлявший правительство во время правления короля Альфонса XIII, а сама идея праздника была предложена министром Фаустино Родригесом Сампедро (Faustino Rodríguez-San Pedro Díaz-Argüelles, 1833–1925), полагавшим благодаря подобной номинации дискурсивно объединить испанцев и жителей заокеанских территорий как представителей общей, единой, нации. В 1931 г. Рамиро Маэсту (Ramiro de Maeztu y Whitney, 1875–1936) рекомендовал заменить название на *Fiesta de la Hispanidad*, но эта идея осуществилась лишь в 1958 г., когда по указу Ф. Франко (Francisco Franco Bahamonde, 1892–1975) 12 октября впервые отметили под новым именем. Только в 1987 г., в соответствии с законом 18/1987, 12 октября стало называться Днем Национального праздника Испании – *Día de la Fiesta Nacional de España*, окончательно потеряв концептуально негативные ассоциации с понятиями «*raza*» и «*hispanidad*» [37]. Закон разъясняет, что «*la fecha elegida, el 12 de octubre, simboliza la efemérides histórica en la que España, a punto de concluir un proceso de construcción del Estado a partir de nuestra pluralidad cultural y política, y la integración de los reinos de España en una misma monarquía, inicia un período de proyección lingüística y cultural más allá de los límites europeos*» [38] – «выбранное число, 12 октября, символизирует историческую дату, когда Испания, завершающая процесс построения государства на основе культурного и политического плюрализма и процесс интеграции королевств в единую монархию, преодолевает европейские границы, чтобы распространить свой язык и культуру в мире».

Номинация Ибероамерика (*Iberoamérica*) расширяет географические границы региона, так как используется для обозначения испано- и португалоговорящих государств Латинской Америки (*Hispanoamérica, América Española* и *América Portuguesa*) и включает страны Пиреней-

ского полуострова – Испанию, Португалию и с недавнего времени Андорру (в европейской географической традиции полуостров, на котором расположены эти государства, называется Иберийским – *Península Ibérica*, а не Пиренейским, как в русском языке), подчеркивая тем самым их социокультурное и цивилизационное единство. Глубинные культурные коды, выступающие как механизм создания ибероамериканской цивилизационной идентичности и объективирующиеся через цивилизационный дискурс, определяют устойчивую тенденцию к формированию единого ибероамериканского политического и экономического пространства под названием Ибероамериканское сообщество наций (*Comunidad Iberoamericana de Naciones*), объединяющее на современном этапе 22 государства [39. С. 243–302]. С 1991 г. проходят регулярные саммиты глав государств и правительств стран, расположенных по обе стороны Атлантики, которые репрезентируют институциональную основу объединения Иberoамерики [40. С. 63–84].

Цивилизационный критерий объясняет рождение таких номинаций-топонимов, как Индоамерика (*Indoamérica*), Афроамерика (*Afroamérica*), имплицитно этническую матрицу в качестве константы общего латиноамериканского духовного мировосприятия, а также названия Латинская Америка (*América Latina, Latinoamérica*), обозначающего макрорегион, который синонимично именуется Латино-Карибской Америкой [41] или Латинской Америкой и Карибским бассейном (*América Latina y el Caribe*). Уникальные и неповторимые культуры этносов и народов, разделяющих, тем не менее, сходные родовые, цивилизационные черты, сформировали основу самосознания и стали частью общей латиноамериканской идентичности как способа бытия, цивилизационные границы которой превосходят границы национальные.

Индоамерика как одно из названий земель Западного полушария актуализирует значимость уникальных и неповторимых автохтонных цивилизаций коренных народов, таких как майя, ацтеки, инки и многие другие, что позволяет сохранить традиции индейских этносов, обеспечивающих национальную самобытность, не нарушая при этом глубинного социокультурного единства латиноамериканской идентичности.

Топоним «Афроамерика» репрезентирует особое африканское культурно-цивилизационное наследие, которое воспроизводится в бытовых практиках и религиозных ритуалах, образах и формах прикладного искусства, звучит в неповторимых музыкальных ритмах, воплощается в гастрономическом разнообразии латиноамериканской кухни и присутствует вместе с индихенизмами в виде заимствований в национальных вариантах испанского и португальского языков латиноамериканского региона.

Вместе с названиями *Indoamérica, Afroamérica* в латиноамериканском философском пространстве 20–30-х гг. XX в. появляются и такие номинации, как Индо-Иберийская Америка – *América Indo-Ibérica*,

Индо-Испанская Америка – *América Indo-Española* и даже Иберо-Лузитано-Франко-Африканская Америка – *Ibero-Lusitano-Franco-África-América* (Науа де ла Торре) [42], подчеркивающие единство цивилизационной парадигмы, которая ассимилировала глубинные коды древнеамериканских, африканских и европейских матриц. Доминанта многообразия социокультурного измерения автохтонной, иберийской и африканской цивилизационных матриц не исключает, а, напротив, выступает необходимым условием, которое структурирует идентичность более двух десятков стран, ощущающих свою принадлежность к уникальному единому сообществу наций, стирающему политические границы между государствами. По образному выражению мексиканского исследователя Виктора Рауля Айя де ла Торре (Victor Raúl Haya de la Torre), этносы, разделяющие общие ценности и ставшие частью цивилизационного единства Латинской Америки, заявляют о себе как о «*народах-континентах*», которые осознают себя в качестве творцов истории и потому обладают способностью созидать сообщество – «*una vez que los pueblos toman conciencia de estas nociones compartidas pueden superar las divisiones políticas constituidas por las naciones, y se vuelven “pueblos-continente”, pueblos que han alcanzado plena conciencia de sí mismos como actores de la historia y pueden por ello obrar en conjunto*» [43. P. 160].

Концепт «Латинская Америка» появился в первой половине XIX в., когда французский государственный деятель Мишель Шевалье (Michel Chevalier, 1806–1879), противопоставил протестантскую и англоязычную Северную Америку латинской и католической Южной: «*Las dos razas, latina y germana, se han reproducido, en el Nuevo Mundo. América del Sur es, como la Europa meridional, católica y latina. La América del Norte pertenece a una población protestante y anglosajona*» [44. P. 26]. В современном медийном и политическом дискурсе номинация, сохранившая концептуальные смыслы, эволюционировала, превратившись в Латино-Карибскую Америку, и объективирует синкретичность этнической, культурной и языковой парадигмы как важнейшего фактора, обеспечивающего равновесие цивилизационной идентичности стран макро-региона, его политической и экономической интеграции.

Тем не менее среди многообразия имен собственных, которые используются для названия территорий Америк, нетрудно найти примеры топонимов, интегрированных в «исключающий» цивилизационный дискурс. Такие названия преимущественно возникли и употребляются на североамериканских землях и не получили распространения на территориях латиноамериканских. Примером может служить появившееся в США после окончания войны за независимость название «Испанская Америка» – *América Española*, которое распространяется на страны и народы, находящиеся к югу от США, олицетворяющие в культурно-

цивилизационном измерении все то, что противопоставляется или противоречит эталонным североамериканским традициям и устоям, порожденным западноевропейской, англо-саксонской в первую очередь, цивилизацией, которая утвердилась в Америке Англосаксонской – *América Anglosajona*: «campo semántico del concepto [América Española] estaba repleto de connotaciones culturales, temporales y raciales, que constantemente definían la América Española como algo antagónico a todo aquello que los norteamericanos atribuían a su propio carácter: un pueblo protestante, disciplinado, blanco y lleno de historia» [45. P. 61–79] – «семантическое поле концепта [Испанская Америка] наполнено культурными, временными и расовыми коннотациями, с помощью которых Испанская Америка постоянно определялась как нечто противоположное всему тому, что североамериканцы приписывали собственному характеру и образу как народу, исповедующему протестантизм, дисциплинированному, белому и с богатой историей».

Не получили распространения за пределами североамериканских территорий появившиеся в конце XIX в. в США топоним *Panamérica* и концепт «панамериканизм» (*panamericanismo*) – политическая доктрина, провозглашающая идеи сотрудничества и партнерства между всеми американскими государствами, связанными общностью исторических судеб, а на деле подчиняющая южноамериканские страны внешнеполитическим и экономическим интересам США. Панамериканизм когнитивно и дискурсивно противопоставляется идее «латиноамериканизма» (*latinoamericanismo*) как в цивилизационной, так и в геополитической парадигме: «los discursos panamericanistas exponen tácitamente que América Latina pertenece a la civilización occidental, mientras que los discursos latinoamericanistas enarbolan la idea de que América Latina constituye ella misma una civilización genuina: la civilización latinoamericana» [46. P. 56–76] – панамериканский дискурс по умолчанию представляет Латинскую Америку как часть западной цивилизации, а латиноамериканский дискурс продвигает идею о том, что Латинская Америка сама по себе является самобытной цивилизацией: цивилизацией латиноамериканской. В последние годы североамериканский дискурс старается уйти от употребления номинации «панамериканизм» и прилагательного «панамериканский» (*panamericano*), заменив его на прилагательное паниспанский – (*panhispánico*) и более широкий по семантике концепт «межамериканский» (*interamericano*), лишенный дополнительных коннотативных смыслов и употребляющийся также в латиноамериканском дискурсе: *Banco Interamericano de Desarrollo*, *Comisión Interamericana de Derechos Humanos* и др. Номинация *panamericano* практически сохранилась только в названиях знаменитого своей протяженностью почти в 30 тыс. км Панамериканского шоссе (*Carretera Panamericana, Ruta Panamericana*), пересекающего континент

от Аляски до Чили, и международных спортивных соревнований – Пан-американских игр (*Juegos Panamericanos*), которые проводятся для спортсменов из стран обоих американских континентов.

Заключение

Десятки топонимов-номинаций, которые несколько веков сосуществуют как названия огромной части Света в Западном полушарии, в своей совокупности в полной мере отражают функциональную специфику латиноамериканского цивилизационного дискурса как дискурса «включающего», интегрирующего противоречивое многообразие различных этнических и социокультурных матриц, неизбежно идентифицирующих себя как неотъемлемую часть единой духовно-ценностной культурной детерминации, лишённой иерархического превосходства одних паттернов мышления и восприятия над другими. Причудливая дискурсивная мозаика имен американского континента перекликается с многоголосьем топонимов расположенных на нем государств, этимология которых до сих пор имеет различные версии и толкования. Приведем некоторые из них. Автохтонные названия-индихенизмы, звучащие в ацтекском имени собственном Мексика, в честь индейского бога войны *Mexitli*, Чили, от *tili*, что на языке аймара означает «крайние земли, конец света», топонимах Гватемала, от *cuauhlemallan*, «много деревьев» на науатль, Уругвай, *urugua-ei* – «река птиц», Парагвай – «река многих вод, вода как море» на гуарани, Никарагуа, предположительно от слова из языка коренного племени индейцев никарао *Nic-anahuac* – «земля, окруженная водой», гармонично сочленяются в дискурсивной полифонии с испанскими географическими номинациями, не только прославившими имена Божественного Спасителя мира – Эль Сальвадор, символических фигур для латиноамериканской цивилизационной парадигмы: Х. Колумба – Колумбия и Освободителя С. Боливара – Боливия, но и увековечившими уникальную природную красоту и богатство заморских территорий Коста-Рики – «богатое побережье» – и Пуэрто-Рико – «богатый порт», с их обилием природных ресурсов, Аргентины и всего региона Рио де Ла Плата – «серебряной реки», Венесуэлы – «маленькой Венеции» – и др. [47, 48].

Все эти очень разные страны, удивительным образом и вопреки национальным географическим границам, своей политической, экономической, социальной и исторической непохожести и даже контрадикторности, формируют неразрывное цивилизационное единство, которое, интегрируя общность духовных кодов, определяет специфику мировосприятия через детерминанту разнообразия культурного развития, нашедшую отражение в номинациях-топонимах самобытного макрорегиона Западного полушария – Латинской Америки (таблица).

Латиноамериканский цивилизационный дискурс:
топонимы-номинации «американского континента»

Географический критерий	Культурно-исторический критерий	Цивилизационный критерий
Nuevo Mundo Novus Orbis Terra Nova Tierra Firme Terra Incognita, Terra Ultra Incognita	Mesoamérica, América Media	Indoamérica
Las Indias Las Indias Occidentales Nuevo Mundo de Indias Las Indias del Mar Océano Las Indias del Nuevo Mundo India Nova, India Nueva Las Islas y Tierra Firme del Mar Océano Tierra de la Santa Cruz Tierra de Gracia Ínsula Atlántica Provincias de Ultramar	Hispanoamérica América Española América Portuguesa América Anglosajona Iberoamérica Comunidad Iberoamericana de Naciones	Afroamérica América Indo-Ibérica América Indo-Española Ibero-Lusitano-Franco-África-América América Latina, Latinoamérica América Latina y el Caribe
Continente Americano: America Septentrionalis, America Meridionalis		АВТОХТОННЫЕ ТОПОНИМЫ: Abya Yala Kualagum Yala Tagargun Yala Tinya Yala Cem Anahuac Ixachilan Ne tunan talteche Agbaye
Las Américas: América del Norte (Norteamérica); América del Sur (Sudamérica); América Central (Centroamérica); América Central Ístmica, América Central Insular; el Caribe, Caribe insular, las Antillas; Países andinos Países de los Llanos del Este		Virú, Berú или Pirú

Таким образом, цивилизационный дискурс Латинской Америки, давший жизнь множеству номинаций-топонимов, которые, объединяя прошлое и будущее, именуют огромную территорию, как в зеркале отражает глубинные процессы формирования собственной идентичности латиноамериканской культуры-цивилизации, основанной на сущностной взаимосвязи национальной самобытности как способе бытия и культуре как способе деятельности. Латиноамериканский цивилизационный дискурс аксиологически репрезентирует смыслы и духовные ценности,

значимые для бесконечно противоречивого и многообразного «мира миров» [49. С. 57–120], именуемого Латинской Америкой, и семиотически, через систему знаков и значений, выступает в роли механизма, обеспечивающего коммуникацию членов сообщества благодаря полифонии языковых и невербальных семиотических кодов, необходимых для сохранения национальной идентичности, обусловленной особенностями исторического, духовного и социального развития стран региона. Доминанта многообразия цивилизационного дискурса, не противопоставляющая, а сочленяющая конфликтное единство латиноамериканской идентичности, которое порождается разными цивилизационными матрицами, антиномией европейской и автохтонной логики бытия, контрадикторностью процесса метисации, выполняет интегративную функцию, ставшую основным отличительным признаком латиноамериканской цивилизационной идентичности.

Список источников

1. *Гирин Ю.Н.* Поэтика сверхпредельности. К интерпретации художественных процессов латиноамериканской культуры. СПб. : Алетея, 2008. С. 13.
2. *Мамардашвили М.К.* Другое небо // Три каравеллы на горизонте. М. : Международные отношения, 1991. С. 42.
3. *Сейл Л.* Философия американской истории. М. : Прогресс, 1984. С. 176–185.
4. *Raz O.* El Laberinto de la Soledad. México : Fondo de cultura económica, 1981. P. 57–88.
5. *Шемякин Я.Г.* «Пограничные» цивилизации планетарного масштаба. Особенности и перспективы эволюции // Латинская Америка. 2007. № 7. С. 75–84.
6. *Шемякин Я.Г.* Феномен «пограничности»: социокультурное содержание и исторические типы. Диалог со временем // Альманах интеллектуальной истории. 2013. № 42. С. 23–45.
7. *Давыдов В.М.* Цивилиография и цивилизационная идентификация Латино-Карибской Америки. М. : ИЛА РАН, 2006. 50 с.
8. *Земсков В.Б.* О литературе и культуре Нового Света. М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив; Университетская книга, 2014. 592 с.
9. *Ионов И.Н.* Столкновение миров : мифы, бинарные образы, реинтерпретации открытия и завоевания Америки // Кризисы переломных эпох в исторической памяти. 2012. С. 139–180.
10. *Кофман А.Ф.* «Что гринго здорово, то латиноамериканцу смерть». Особенности выстраивания латиноамериканской картины мира // Ибероамериканские тетради. 2023. № 1. С. 16–40.
11. *Путешествия Христофора Колумба.* Дневники, письма, документы. 3-е изд. М. : Государственное издательство географической литературы, 1956. 528 с.
12. *Criado De Val M.* (ed.) Literatura hispánica, Reyes Católicos y Descubrimiento. Barcelona : P.P.U., 1989. 608 p.
13. *Amerigo Vespucci:* Cartas de viaje / Introducción y notas de Luciano Formisano Madrid : Alianza, D.L., 1986. 137 p.
14. *Цвейг С.* Америго. Повесть об одной исторической ошибке. М. : Государственное издательство географической литературы, 1960. 160 с.
15. *Lizarraga J.M.* El bautismo de América: la “Cosmographiae introductio” de Martín Waldseemüller. Madrid : Universidad Complutense, Folio Complutense, Noticias de la Biblioteca Histórica de la UCM, 2011. URL: <https://webs.ucm.es/BUCM/blogs/Folioscomplutense/4221.php>

16. **Sánchez A.** Cosmografía y humanismo en la España del siglo XVI: la Geographia de Ptolomeo y la imagen de América. // Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona : Universidad de Barcelona, 20 de febrero de 2011. Vol. XV, № 354. URL: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-354.htm>
17. **Магидович И.П., Магидович В.И.** Очерки по истории географических открытий : в 5 т. Т. 2: Великие географические открытия (конец XV – середина XVII в.). 3-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1983. 399 с.
18. **Taylor A.** The World of Gerard Mercator: The Mapmaker Who Revolutionized Geography. New York: Walker Books, 2004. 272 p.
19. **Mercator** 1569 world map. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Mercator_1569_world_map
20. **Алейнер А.З., Ларионова А.Н., Чуркин В.Г.** Герард Меркатор. М. : Географгиз, 1962. 80 с.
21. **Борисовская Н.** Старинные гравированные карты и планы XV–XVIII веков. Космографии, карты земные и небесные, планы, ведуты, баталии. Из собрания ГМИИ им. А.С. Пушкина. М., 1992. 269 с.
22. **Лас Касас Б. де.** История Индий [Historia de las Indias] / пер. с исп. ; отв. ред. Д.П. Прицкер, Г.В. Степанов и др. Л. : Наука, 1968. 471 с.
23. **Primera** carta de Cristóbal Colón anunciando el descubrimiento. El Historiador. URL: <https://www.elhistoriador.com.ar/primera-carta-de-cristobal-colon-anunciando-el-descubrimiento/>
24. **Prácticas** sociales para el buen vivir. 1a. ed. Buenos Aires : Editorial Abierta (FAIA) - CIIS, 2014. 197 p.
25. **Benseny G.** Visión geográfica del continente americano. 2020. URL: <http://nulan.mdpu.edu.ar/id/eprint/3331/1/u1-benseny-2020.pdf>
26. **Velázquez L.** ¿Por qué Cem Anahuac y no América? 2015. URL: <https://www.cartademexico.com/web/articulo.php?id=14192>
27. **Drago T.** Los cien nombres de nuestra América. 1991. URL: https://elpais.com/diario/1991/04/04/opinion/670716009_850215.html
28. **Rozat G.** América: espejo de Occidente (Reflexiones sobre un desencuentro) // Debate Feminista. 1992. Vol. 5. P. 7–25.
29. **Gabriel García Márquez.** Discurso de aceptación del Premio Nobel. La soledad de América Latina (1982) (cervantes.es). URL: https://cvc.cervantes.es/actcult/garcia_marquez/audios/gm_nobel.htm
30. **Бахтин М.М.** Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики : Исследования разных лет. М. : Художественная литература., 1975. С. 234–407.
31. **Бахтин М.М.** Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров; примеч. С.С. Аверинцев, С.Г. Бочаров. М. : Искусство, 1979. 423 с.
32. **Шемякин Я.Г.** «Великие географические открытия»: смысл и историческое содержание термина в свете опыта взаимодействия цивилизаций в Новом Свете // Иберо-американские тетради. 2023. № 1. С. 41–67.
33. **Степанов Г.В.** Испанский язык в странах Латинской Америки. М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1963. 202 с.
34. **Bolívar S.** Discurso pronunciado por Simón Bolívar ante el Congreso de Venezuela en Angostura, 15 de febrero de 1819 // Co-herencia. 2019. Vol. 16, № 31. P. 397–424.
35. **История** мировых цивилизаций : учеб. и практикум для акад. бакалавриата / под ред. К.А. Соловьева. М. : Юрайт, 2016. 377 с.
36. **Diccionario** panhispánico de dudas (DPD) [en línea], 2.ª edición (versión provisional) URL: <https://www.rae.es/dpd/Hispanoamérica>
37. **Por qué** el 12 de octubre era conocido como el Día de la Raza. URL: https://www.abc.es/historia/abci-por-que-12-octubre-fiesta-dia-de-la-raza-nsv-202110120700_noticia.html

38. *Ley 18/1987*, de 7 de octubre, que establece el día de la Fiesta Nacional de España en el 12 de octubre. URL: <https://www.boe.es/eli/es/l/1987/10/07/18>
39. **Яковлев П.П.** Глобальные головоломки : Ибероамерика в меняющемся мире. М. : Издательство: Институт Латинской Америки РАН, 2020. 515 с.
40. **Яковлев П.П.** Ибероамериканские саммиты в системе отношений между странами Евросоюза и Латинской Америки // Актуальные проблемы Европы. 2018. № 3. С. 63–84.
41. **Латино-Карибская Америка** в контексте глобального кризиса. М. : Институт Латинской Америки РАН, 2012. 258 с.
42. **Haya de la Torre R.** Por la emancipación de América Latina. Artículos, Mensajes, Discursos (1923–1927). Buenos Aires : Triunvirato, 1927. 224 p.
43. **Orgaz A.** Víctor Raúl Haya de la Torre y el concepto de Indoamérica // Cuadernos Americanos 2021. Vol. 3, № 177. P. 155–175.
44. **Ardao A.** España en el origen del nombre América Latina. Montevideo : Biblioteca de Marcha, 1992. 123 с.
45. **Feres J. Jr.** El concepto de América Española en Estados Unidos: de la Leyenda Negra a la anexión territorial // Historia Contemporánea. 2004. № 28. P. 61–79.
46. **Correa Henao J.D.** Panamericanismo versus latinoamericanismo: tensión geopolítica y civilizacional // Analecta Política. 2020. Vol. 10, № 19. P. 56–76.
47. **¿Cuál** es el origen del nombre de cada país de América Latina? URL: <https://www.semana.com/origen-de-los-paises-america-latina/478496/>
48. **La curiosa** historia del origen de los nombres de los países latinoamericanos. URL: <https://elcafelatino.org/es/latinoamerica-origen-nombre-paises/>
49. **Геддер М.Я.** Мир Миров: Российский зачин // Иное. Хрестоматия нового российского самосознания. М. : Аргус, 1995. С. 57–120.

References

1. Girin Ju.N. (2008) Pojetika sverhpredel'nosti. K interpretacii hudozhestvennyh processov latinoamerikanskoj kul'tury [Poetics of super-ultimacy. Towards the interpretation of artistic processes of Latin American culture]. SPb.: Aletejja. p. 13.
2. Mamardashvili M.K. (1991) Drugoe nebo // Tri karavelly na gorizonte [Another sky // Three caravels on the horizon]. M.: Mezhdunarodnye otnoshenija. p. 42.
3. Sea L. (1984) Filosofija amerikanskoj istorii [Philosophy of American history]. M.: Progress. pp. 176-185.
4. Paz O. (1981) El Laberinto de la Soledad. México: Fondo de cultura económica. p. 57-88.
5. Shemyakin Ya.G. (2007) 'Pogranichnye' civilizacii planetarnogo masshtaba. Osobennosti i perspektivy evolyucii ["Borderline" civilizations on a planetary scale. Features and prospects of evolution] // Latinskaya Amerika. 7. pp. 75-84.
6. Shemyakin Ya.G. (2013) Fenomen 'pogranichnosti': sociokul'turnoe sodержanie i istoricheskie tipy [The Phenomenon of "Boundary": Socio-Cultural Content and Historical Types]. Dialog so vremenem. Al'manakh intellektual'noj istorii. 42. M.: IVI RAN. pp. 23-45.
7. Davydov V.M. (2006) Ziviliografija y zivilizacionnaya identifikazia Latino-Karibskoi Ameriki. [Civiliography and civilizational identification of Latin-Caribbean America]. M.: ILA of ASR. 50 p.
8. Zemskov V.B. (2014) O literature i kul'ture Novogo Sveta [About literature and culture of the New World]. M.: SPb.: Centr gumanitarnyh iniciativ; Universitetskaya kniga. 592 p.
9. Ionov I.N. (2012) Stolkновение миров : mify, binarnye obrazy, reinterpretacii otkrytiya i zavoevaniya Ameriki [Collision of the worlds: myths, binary images, reinterpretations of the discovery and conquest of America] // Krizisy perelomnyh epoch v istoricheskoy pamyati. pp. 139-180.

10. Kofman A.F. (2023) 'Chto gringo zdorovo, to latinoamerikancu smert'. Osobennosti vystraivaniya latinoamerikanskoj kartiny mira ["What's great for a gringo is death for a Latino." Features of building a Latin American picture of the world] // Iberoamerikankie tetradi. 1. pp. 16-40.
11. Puteshestviya Hristofora Kolumba. Dnevnik, pis'ma, dokumenty [Travels of Christopher Columbus. Diaries, letters, documents] (1956). Izd. 3-e. M.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo geograficheskoy literatury. 528 p.
12. Criado De Val M. (ed.) (1989) Literatura hispánica, Reyes Católicos y Descubrimiento. Barcelona : P.P.U. 608 p.
13. Amerigo Vespucci : Cartas de viaje (1986) / Introducción y notas de Luciano Formisano. Madrid : Alianza, D.L. 139 p.
14. Zweig S. (1960) Amerigo. Povest' ob odnoj istoricheskoy oshibke [Amerigo: The story of a historical error]. M.: Izdatel'stvo: Gosudarstvennoe izdatel'stvo geograficheskoy literatury. 160 p.
15. Lizarraga J.M. (2011) El bautismo de América: la "Cosmographiae introductio" de Martín Waldseemüller. Madrid : Universidad Complutense, Folio Complutense, Noticias de la Biblioteca Histórica de la UCM. URL: <https://webs.ucm.es/BUCM/blogs/Foliocomplutense/4221.php>
16. Sánchez A. (2011) Cosmografía y humanismo en la España del siglo XVI: la Geographia de Ptolomeo y la imagen de América. // Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona : Universidad de Barcelona. Vol. XV (354). URL: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-354.htm>
17. Magidovich I.P. (1983) Ocherki po istorii geograficheskikh otkrytij. V 5 t. T. 2. Velikie geograficheskie otkrytiya (konec XV – seredina XVII v.) [Essays on the history of geographical discoveries. In 5 vols. Vol. 2. Great geographical discoveries (end of the 15th - middle of the 17th century)]. M.: Prosveshchenie. 399 p.
18. Taylor A. (2004) The World of Gerard Mercator: The Mapmaker Who Revolutionized Geography. New York: Walker Books. 272 p.
19. Mercator 1569 world map. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Mercator_1569_world_map
20. Alejner A.Z., Larionova A.N., Churkin V.G. (1962) Gerard Merkator. M.: Geografiz. 80 p.
21. Borisovskaya N. (1992) Starinnye gravirovannye karty i plany XV-XVIII vekov. Kosmografii, karty zemnye i nebesnye, plany, veduty, batalii [Ancient engraved maps and plans of the 15th-18th centuries. Cosmographies, earthly and heavenly maps, plans, leads, battles]. Iz sobraniya GMII im. A. S. Pushkina. M. 269 p.
22. Las Kasas B. de (1968) Istoriya Indij [History of India] / Otv. red. d-r ist. nauk D. P. Pricker, d-r filol. nauk G. V. Stepanov i dr. Leningrad: Nauka. 471 p.
23. Primera carta de Cristóbal Colón anunciando el descubrimiento. El Historiador. URL: <https://www.elhistoriador.com.ar/primera-carta-de-cristobal-colon-anunciando-el-descubrimiento/>
24. Prácticas sociales para el buen vivir (2014), 1a. ed. Buenos Aires : Editorial Abierta (FAIA) - CIIS. 197 pp.
25. Benseny G. (2020) Visión geográfica del continente americano. URL: <http://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/3331/1/u1-benseny-2020.pdf>
26. Velázquez L. (2015) ¿Por qué Cem Anahuac y no América? URL: <https://www.cartademexico.com/web/articulo.php?id=14192>
27. Drago T. (1991) Los cien nombres de nuestra América. URL: https://elpais.com/diario/1991/04/04/opinion/670716009_850215.html
28. Rozat G. (1992) América: espejo de Occidente (Reflexiones sobre un desencuentro) // Debate Feminista. Vol. 5. pp. 7-25.

29. Gabriel García Márquez (1982) Discurso de aceptación del Premio Nobel. La soledad de América Latina (cervantes.es) URL: https://cvc.cervantes.es/actcult/garcia_marquez/audios/gm_nobel.htm
30. Bakhtin M.M. (1975) Formy vremeni i hronotopa v romane. Ocherki po istoricheskoy poetike [Forms of time and chronotope in a novel. Essays on historical poetics] // Voprosy literatury i estetiki : Issledovaniya raznykh let. M.: Hudozh. lit. pp. 234-407.
31. Bakhtin M.M. (1979) Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity] / M.M. Bahtin; sost. S.G. Bocharov; primech. S.S. Averincev i S.G. Bocharov. M.: Iskusstvo. 423 p.
32. Shemyakin Ya.G. (2023) 'Velikie geograficheskie otkrytiya': smysl i istoricheskoe sodержanie termina v svete opyta vzaimodejstviya civilizacij v Novom Svete ["Great geographical discoveries": the meaning and historical content of the term in the light of the experience of interaction of civilizations in the New World]. // Iberoamerikankie tetradi. 1. pp. 41-67.
33. Stepanov G.V. (1963) Ispanskij yazyk v stranah Latinskoj Ameriki [Spanish Language in Latin America]. M.: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykakh. 202 p.
34. Bolívar S. (2019) Discurso pronunciado por Simón Bolívar ante el Congreso de Venezuela en Angostura, 15 de febrero de 1819 // Coherencia. Vol. 16 (31). pp. 397-424.
35. Istoriya mirovyh civilizacij : uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata : uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata (2016) [History of world civilizations: textbook and workshop for academic bachelor's degree: textbook and workshop for bachelor's degree students] / pod red. K.A. Soloviova. M.: Izdatel'stvo YUrajt. 377 p.
36. Diccionario panhispánico de dudas (DPD) [en línea], 2.ª edición (versión provisional) URL: <https://www.rae.es/dpd/>
37. Por qué el 12 de octubre era conocido como el Día de la Raza (2021). URL: https://www.abc.es/historia/abci-por-que-12-octubre-fiesta-dia-de-la-raza-nsv-202110120700_noticia.html
38. Ley 18/1987, de 7 de octubre, que establece el día de la Fiesta Nacional de España en el 12 de octubre (1987). URL: <https://www.boe.es/eli/es/l/1987/10/07/18>
39. Yakovlev P.P. (2020) Global'nye golovolomki : Iberoamerika v menyayushchemsya mire [Global puzzles: Iberoamerica in a changing world]. M. : Izdatel'stvo: Institut Latinskoj Ameriki RAN. 515 p.
40. Yakovlev P.P. (2018) Iberoamerikanskije sammity v sisteme otnoshenij mezhdru stranami Evrosoyuza i Latinskoj Ameriki [Iberoamerican summits in the system of relations between the countries of the European Union and Latin America] // Aktual'nye problemy Evropy. 3. pp. 63-84.
41. Latino-Karibskaya Amerika v kontekste global'nogo krizisa (2012) [Latin Caribbean America in the context of the global crisis]. M.: Izdatel'stvo: Institut Latinskoj Ameriki RAN. 258 s.
42. Haya de la Torre R. (1927) Por la emancipación de América Latina. Artículos, Mensajes, Discursos (1923-1927). Buenos Aires: Triunvirato. 224 p.
43. Orgaz A. (2021) Víctor Raúl Haya de la Torre y el concepto de Indoamérica // Cuadernos Americanos. Vol. 3 (177). pp. 155-175.
44. Ardao A. (1992) España en el origen del nombre América Latina. Montevideo: Biblioteca de Marcha. 123 p.
45. Feres J. Jr. (2004) El concepto de América Española en Estados Unidos: de la Leyenda Negra a la anexión territorial // Historia Contemporánea. 28. pp. 61-79.
46. Correa Henao J.D. (2020) Panamericanismo versus latinoamericanismo: tensión geopolítica y civilizacional // Analecta Política. Vol. 10 (19). pp. 56-76.
47. ¿Cuál es el origen del nombre de cada país de América Latina? URL: <https://www.semana.com/origen-de-los-paises-america-latina/478496/>

48. La curiosa historia del origen de los nombres de los países latinoamericanos. URL: <https://elcafelatino.org/es/latinoamerica-origen-nombre-paises/>
49. Gefter M.Ya. (1995) Mir Mirov: Rossijskij zachin [World of Worlds: Russian Beginning] // Inoe. Hrestomatiya novogo rossijskogo samosoznaniya. M.: Argus. pp. 57-120.

Информация об авторе:

Ларионова М.В. – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры испанского языка, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Москва, Россия). E-mail: larionova.m@list.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Larionova M.V., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Professor of the Department of Spanish Language, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia). E-mail: larionova.m@list.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 03.11.2023; принята к публикации 29.08.2024

Received 03.11.2023; accepted for publication 29.08.2024

Научная статья
УДК 830-03-083:800.71-051(045)
doi: 10.17223/19996195/67/3

Роль носителя исходного языка в редактировании перевода художественного текста (из опыта работы автора)

Анастасия Владимировна Морева¹

¹ *Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия, stasija@mail.ru*

Аннотация. Осмысливается вклад в работу над художественным переводом редактора – носителя исходного языка (ИЯ) и культуры. Анализ проблемы основан на личном опыте автора статьи, выступившего редактором перевода романа в жанре фантастики и детектива «Немного не в себе. Эпизод IV» Мары Ви (сетевое издание 2019 г.) с русского языка на немецкий. Было отредактировано свыше 300 контекстов романа объемом 148 страниц, в связи с чем привлекаемый к исследованию материал можно считать вполне репрезентативным. Помимо общих разделов переводоведения и лингвистики, исследование методологически опирается также на положения, связанные с переводческими ошибками и интерференцией. В работе автор концентрируется, в первую очередь, на существенных погрешностях передачи содержания и (или) форм его выражения и далее на комментариях/предложениях редактора переводчику.

Выявлено, что в первоначальном переводе содержательные ошибки (искажения, неточности и неясности, по Л.К. Латышеву и А.Л. Семенову), составляющие свыше 150 контекстов, лежат преимущественно в лексико-стилистической плоскости. Затруднения в интерпретации и, следовательно, в переводе у носителя ИЯ вызвала стилистически маркированная лексика – разговорная, просторечная, сниженная, элементы, близкие к арго и жаргонам, среди которых зафиксированы в отдельных случаях так называемые абсолютные безэквиваленты (отсутствуют в двуязычных словарях) типа русского глагола *набычиться*. В силу этого высвечивается проблема поиска нужного соответствия, и уже в качестве подспорья для переводчика, носителя ИЯ, автором статьи и редактором исследуемого перевода предлагается скрупулезно работать с одноязычными, толковыми словарями и в особенности с контекстуальными извлечениями основного корпуса и параллельного (немецкого) подкорпуса Национального корпуса русского языка; обе возможности показаны на конкретных примерах.

Среди прочих трудностей перевода и их причин выявлены: русские частицы, отличающиеся многообразием смысловых и модальных оттенков, вследствие чего могущие быть функционально более нагруженными и многозначными по сравнению с немецкими; созвучия слов исходного языка для переводчика и случаи звуковой интерференции. В значительно меньшей степени по сравнению с лексическим уровнем зафиксированы переводческие ошибки грамматического характера: неверная передача каузативных и видовых оттенков русского глагола, ошибочный перевод отрицательных конструкций и порядка слов (последнее с последующей неверной же интерпретацией состава рамочной конструкции).

Автор осознает ограниченность данных, однако считает, что сделанные выводы могут быть учтены в последующих исследованиях о роли носителя ИЯ в

качестве редактора перевода, в частности обобщающих все те случаи, где его участие незаменимо.

Ключевые слова: художественный текст, редактирование перевода, переводческая ошибка, носитель исходного языка, немецкий язык

Для цитирования: Морева А.В. Роль носителя исходного языка в редактировании перевода художественного текста (из опыта работы автора) // Язык и культура. 2024. № 67. С. 58–75. doi: 10.17223/19996195/67/3

Original article

doi: 10.17223/19996195/67/3

The role of a native speaker of the source language in editing literary translations (from the author's experience)

Anastasia V. Moreva¹

¹ National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, stasija@mail.ru

Abstract. The article reflects on the contribution to literary translation made by the editor who is a native speaker of the source language and culture. The analysis of the problem is based on the personal experience of the author of the article, who edited the translation of the novel in the genre of science fiction and detective story *A Little Crazy. Episode IV* by Mara Vee (online edition 2019) from Russian into German. Over 300 contexts of the 148-page novel were edited, and therefore the material involved in the study can be considered as quite representative. In addition to the general notions of translatology and linguistics, the study methodologically relies on conceptions related to translation errors and interference. The author focuses, first of all, on significant errors in the transmission of the content and/or forms of its expression, and then on the comments/suggestions of the editor to the translator.

It was revealed that in the original translation the content errors (distortions, inaccuracies and ambiguities, according to L.K. Latyshev and A.L. Semenov), which make up more than 150 contexts, lie mainly in the lexical and stylistic plane. Difficulties in interpretation and, consequently, in translation from a non-native speaker of a foreign language were caused by stylistically marked vocabulary – colloquial, reduced, elements close to slang and jargon, among which are the so-called absolute non-equivalents (absent in bilingual dictionaries) such as the Russian verb *nabychitsya*. Therefore the problem of finding the appropriate equivalent is highlighted, and as a help for a translator who is not a native speaker of the source language, the author of the article and the editor of the researched translation proposes to work scrupulously with monolingual, explanatory dictionaries and, in particular, with contextual extracts of the main corpus and parallel (German) subcorpus of the National Corpus of the Russian Language; both possibilities are illustrated by examples in the article.

Among other translation difficulties and their reasons, the following were identified: Russian particles, which are distinguished by a variety of semantic and modal shades, as a result of which they can be functionally more loaded and ambiguous compared to German ones; similar-sounding words of the source language for the translator and cases of sound interference. To a much lesser extent compared to the lexical level, translation errors of a grammatical nature were recorded: incorrect transmission of causative and aspect shades of the Russian verb, erroneous translation of negative constructions and word order (the latter followed by an incorrect interpretation of the composition of the frame structure).

The author of the article is aware of the limitations of the data, but believes that the conclusions drawn can be taken into account in subsequent studies on the role of a native speaker as a translation editor, in particular, generalizing all those cases where this participation is indispensable.

Keywords: literary text, translation editing, translation error, native speaker of the source language, German

For citation: Moreva A. V. The role of a native speaker of the source language in editing literary translations (from the author's experience). *Language and Culture*, 2024, 67, pp. 58-75. doi: 10.17223/19996195/67/3

Введение

В мировой переводческой практике действует «принцип носителя языка», означающий, что язык, на который переводится исходный текст, является для переводчика родным. Носитель переводящей культуры способен в большей степени обеспечить языковое и культурное качество перевода, разумеется, при условии наличия у него всех тех компетенций, которые в совокупности составляют требования, предъявляемые к современному переводчику (собственно профессионально-переводческая, языковая, межкультурная, предметная и прочие компетенции).

Данный принцип, однако, оспаривается практиками перевода, например, в отношении технических, медицинских текстов, документов физических лиц и т.п., где разница между переводами, выполненными носителями языка перевода (ПЯ) и носителями ИЯ, несущественна. Это все тексты, не допускающие разночтений, характеризующиеся строгими конвенциональными особенностями, именно по этой причине легче поддающиеся машинному переводу. Но существует масса текстов, самых разнообразных в стилистическом отношении (художественные тексты, публицистика, письма, мемуары, реклама и др.), при переводе которых, пожалуй, все-таки в выигрышном положении оказывается носитель ПЯ, имеющий в своем арсенале более богатый набор языковых соответствий, безусловно, более тонко чувствующий их стилистические оттенки. Роль носителя переводящей культуры в таких случаях трудно переоценить.

Любой перевод представляет собой многоступенчатый процесс и, как правило, не ограничивается трудом одного человека. Не исключение и художественный перевод (объект данной работы): перевод носителя ПЯ обязательно вычитывается специалистом ИЯ (возможно, не одним, возможно, в тандеме с другим специалистом ПЯ), делается сверка текста, выявляются пропуски, исправляются орфографические и пунктуационные ошибки, устраняются случаи неверной передачи смысла, выявляются стилистические шероховатости и, наконец, проводится финальная корректура текста. Требования к редактированию повышаются, если отсутствует этап саморедактирования: например, переводчик работает в

условиях сжатых сроков с большим объемом текста и отправляет перевод на вычитку, не имея возможности проверять самому. Переводческое редактирование проходит, таким образом, три этапа – сверка, собственно редактирование и корректура.

Редактор сообщает переводчику об ошибках и внесенных в текст исправлениях, выносит на обсуждение неясные моменты, оставляет комментарии. Такой (пусть даже опосредованный) диалог между переводчиком и редактором (в крупных переводческих проектах каждый участник команды отвечает за свою «зону ответственности», коммуникация осуществляется часто через координатора проекта) способствует профессиональному росту обоих. Как справедливо резюмирует О.В. Максюткина, переводческое редактирование «улучшает качество перевода, служит инструментом контроля качества», а также «представляет способ тренировки профессиональных навыков как для переводчика, так и для редактора» [1. С. 109].

Цель данной статьи – показать на примере конкретного проекта функционал и преимущества носителя культуры ИЯ в процессе редактирования художественного перевода.

Методология исследования

Исследование выполнено с опорой на теоретические положения общей и частной теории перевода, контрастивной лингвистики, прагматики и лингвостилистики. В ходе работы применялись общенаучные методы и лингвистические методы – лингвистическое описание, дефиниционный анализ с использованием соответствующих словарных и корпусных данных, контекстуальный анализ. Основу работы составляет сопоставительный анализ исходного и переводного текстов – главный метод, традиционно применяемый в любом аспекте переводоведения.

Важным отправным пунктом исследования служат положения разделов переводоведения, связанных с переводческими ошибками и интерференцией.

Анализ *ошибок* является вообще весьма перспективным направлением как в лингвистике, так и в лингводидактике, постепенно приобретающим статус отдельной дисциплины – эрратологии (от лат. *errata* ‘ошибки’). Эрратология в переводческой деятельности манифестируется, прежде всего, в трудах А.Б. Шевнина [2, 3], где она понимается как теория ошибок и переводческих несоответствий. Среди задач эрратологии: определение переводческой ошибки, классификации ошибок, выявление факторов ошибочного перевода и путей его предотвращения. По словам исследователя, «эрратологический материал может служить перспективной и объективной базой для возможного переосмысления многих теоретических положений, коррекции методики преподавания и

изучения иностранных языков» [2. С. 113]. Как пишут Л.К. Латышев и В.И. Провоторов, «анализ переводческих ошибок – это анализ отрицательных переводческих прецедентов, в ходе которых у обучаемых должен постепенно быть выработан иммунитет к наиболее типичным и грубым ошибкам» [4. С. 75].

Однако следует отметить, что анализ ошибок и их классификации, вообще говоря, представляют предмет, который довольно давно занимает умы исследователей как в отечественном, так и в зарубежном переводоведении, поскольку он непосредственно связан с прикладным аспектом перевода и эффективной подготовкой переводчиков. Так, в соответствии со структурно-системным подходом к языку выделяют такие типы переводческих ошибок, как фонетические, фонологические, орфографические, графематические, морфологические, синтаксические, лексические, контекстуальные и стилистические ошибки [5. S. 298]. Если говорить о трансляции исходного содержания, то ошибки могут выражаться в искажениях (вводят в заблуждение адресата перевода относительно предмета сообщения, вызывают неадекватные представления и эмоции), неточностях (также дезинформируют, но в менее существенной мере) и неясностях (затемняют смысл высказывания, дезориентируют адресата) [6. С. 164–165]. Если в фокусе внимания оказываются усилия переводчика по адаптации транслируемого содержания и форм его выражения к новым лингвоэтническим условиям восприятия, то речь может идти об ошибочных «сдвигах» либо в сторону буквального перевода, либо в сторону переводческих вольностей [6. С. 164–165]. Существует множество работ, посвященных разного рода ошибкам и классифицирующих их по разным основаниям. Подробно переводческие ошибки и их «вес» при определении качества перевода представлены в коллективном труде авторов Всероссийского центра переводов «Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок» [7]. Однако следует оговорить, что применительно к художественному переводу формализовать оценку его качества бывает подчас непросто, о чем свидетельствует опыт подобных исследований [8. С. 35].

Другим важным явлением, во многом определяющим феномен ошибок как в овладении иностранным языком, так и в практике перевода, является *интерференция*. Под интерференцией понимается «вмешательство элементов одной языковой системы в другую при языковом контакте, а результат этого вмешательства может быть отрицательным и выражаться в отклонении от норм данного языка и положительным, способствующим адекватному переводу и приобретению навыков в одном языке под влиянием другого» [9. С. 173]. Обычно говорят о влиянии родного языка, но это может быть и влияние первого иностранного языка на второй иностранный, влияние варианта языка (британского английского, швейцарского немецкого и др.). В переводе интерференция проявляется

на всех уровнях языка, от орфографии и пунктуации до стилистики, поэтому для преодоления деструктивной интерференции важно составлять корпусы интерферентов, т.е. любых значимых единиц (от морфемы до предложения), которые по звучанию, написанию или функции в одном языке напоминают соответствующие единицы в другом языке, при этом отрицательные интерференты различаются, а положительные совпадают в плане содержания [9. С. 195]. Классическим случаем таких корпусов являются списки «ложных друзей переводчиков» (англ. *aspirant* – ‘кандидат, претендент’, а не ‘аспирант’; нем. *Akademiker* – ‘человек с высшим образованием’, а не ‘академик’). По наблюдениям исследователей, особым источником интерференции при переводе становятся явления полисемии в исходном тексте [10. S. 204].

Исследование и результаты

Материалом проведенного исследования является современный русскоязычный роман – «Немного не в себе. Эпизод IV» Мары Ви (сетевое издание 2019 г. [11]), который можно отнести к жанрам фантастики и детектива, и его перевод на немецкий язык, осуществленный командой агентства перевода «Лингвиста» (г. Томск). Собственно перевод был сделан носителем немецкого языка, профессиональным переводчиком с большим опытом работы перевода русской художественной литературы для взрослых и детей. Автору данной статьи было поручено произвести редактирование перевода романа. Объем романа – 148 страниц (1 страница = около 1 800 знаков с пробелами). Учитывая общий объем текста и наличие редактируемых мест на каждой странице перевода романа (свыше 300 контекстов), материал исследования можно считать в достаточной степени репрезентативным. Столь значительное количество редакторских исправлений разного уровня (начиная с орфографии и пунктуации) объясняется также тем, что ввиду сжатых сроков этап саморедактирования у переводчика был сведен к минимуму.

Роман в полной версии был выслан для ознакомления еще до начала работы над редактированием, что совершенно необходимо редактору для уяснения характера и особенностей текста, с которым ему придется работать: в каком жанре он написан? для какой аудитории? каковы особенности языка? много ли подробных описаний, внутренних монологов героев, в какой мере представлены диалоги и разговорная речь? Ответы на эти и другие вопросы, как известно, составляют предпереводческий анализ текста. И редактор, как и переводчик, не может пройти мимо этого этапа, если хочет понять, для кого и как написан текст, чтобы подготовиться к работе над текстом, спрогнозировать возможный стиль изложения. Для этого необязательно читать «от корки до корки», достаточно почитать и полистать в разных местах книги.

В соответствии с целью статьи сосредоточимся на анализе перевода именно тех мест, в которых присутствуют значимые погрешности передачи содержания и (или) форм его выражения, и далее на комментариях и предложениях редактора переводчику. За пределами внимания остается анализ пропусков текста, его орфографического и пунктуационного оформления.

Анализ позволяет сделать общий вывод о том, что в переводе романа преобладают ошибки (свыше 150 контекстов), связанные в первую очередь с передачей содержания (искажения, неточности и неясности, по Л.К. Латышеву и А.Л. Семенову). Так, явно затруднительным для переводчика оказалось передать контексты, в которых присутствует стилистически маркированная лексика – разговорная, просторечная, сниженная.

Рассмотрим следующий пример:

Оригинал	Перевод	Исправленный перевод
<i>Набычившись</i> , он приблизился к сантехникам и наставил на них указательный палец.	<i>Mit den Sachen</i> näherte er sich den Klempnern und zeigte mit dem Zeigefinger auf sie.	Er näherte sich <i>wutentbrannt</i> den Klempnern und zeigte mit dem Zeigefinger auf sie.

Имеющий в словарях помету «разг.-сниж.» глагол *набычиться* со значением «нахмурившись и слегка опустив голову, смотреть исподлобья; насупиться» [12. С. 571] может представлять трудность и в понимании, и в переводе для неносителя ИЯ, тем более что он отсутствует в переводных русско-немецких словарях. Учитывая последний факт, его можно отнести к так называемым абсолютным безэквивалентам (отсутствуют в двуязычных словарях), хотя зафиксированы отдельные попытки передать значение данного глагола приблизительными синонимами: *sauer sein*, *ingeschnappt sein*, *ein düsteres Gesicht machen* [13. С. 196], и тогда можно говорить о данном слове как об относительном безэквиваленте (отсутствуют однословные соответствия; подробнее о безэквивалентах в паре языков русский–немецкий см.: [14]). В таких случаях целесообразно обращаться именно к толковым, одноязычным словарям, например, к приведенному выше, для более полного уяснения значения данного слова.

Хорошим подспорьем в этом деле может также стать использование данных Национального корпуса русского языка (НКРЯ) – как основного корпуса, так и параллельного подкорпуса. В первом случае достаточно ввести в строку поиска любые формы слова, например, *набычиться*, *набычился*, *набычившись*, и система предоставит многостраничные данные с извлечениями из преимущественно художественной литературы. Так, если ввести форму *набычился* (<https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?lang=ru&mode=main&nodia=1&p=0&req=%D0%B>

D%D0%B0%D0%B1%D1%8B%D1%87%D0%B8%D0%BB%D1%81%D1%8F&sort=i_grtagging&text=lexform), то можно получить 80 контекстов употребления. Что касается параллельного (немецкого) подкорпуса, при вводе той же формы нам удалось получить всего три контекста (https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&api=1.0&mycorp=%28lang%3A%22ger%22+%7C+lang_trans%3A%22ger%22%29&mysent=&mysize=28777994&mysentsize=&dpp=&spp=&spd=&mydocsize=261&mode=para&lang=ru&sort=i_grtagging&noaccent=1&text=lexform&req=%D0%BD%D0%B0%D0%B1%D1%8B%D1%87%D0%B8%D0%BB%D1%81%D1%8F), однако для неносителя ИЯ они могут послужить достаточным ориентиром. Ср.: *Глен набычился было* – *Glenn wollte zwar schon aufstürzen; он набычился* – *sein Gesicht verfinsterte sich; Westhof stierte ihn an* – *Westhof набычился*.

Возвращаясь к нашему фрагменту из романа и пытаясь проследить за ходом рассуждений переводчика, выбравшего в качестве варианта *mit den Sachen* ‘с вещами’, рассмотрим ближайший контекст (у главного героя в доме взорвался газовый баллон после его установки сантехниками, дом обрушился), ср.:

Где-то около двери висела его любимая куртка и сумка с документами. Лео сбил кусок черепицы и выдернул из-под завалов все, что осталось от его имущества. Набывчившись, он приблизился к сантехникам и наставил на них указательный палец. Он собирался сообщить им, что проклянет их и затаскает по судам <...>

Анализ контекста дает понять, что герой покидает дом с немногочисленными вещами (куртка и документы). Возможно, отсюда переводчиком был сделан (ложный) логический вывод о значении следующей фразы, к чему можно присовокупить и особенность внутренней формы глагола, где неноситель ИЯ мог усмотреть связь с *быком* как тягловым животным и некоторое созвучие глагола *набывчившись* с другим глаголом русского языка – *навьючиться*. Но тогда вещей должно было быть много, однако все тот же контекстуальный анализ не допускает такой интерпретации. Ситуация состоит в том, что герой взбешен, ибо мечтал о доме со всеми удобствами, с горячей водой, поэтому под натиском эмоций склонен обвинить в крушении своей мечты приглашенных им же сантехников.

Благодаря данным пояснениям редактора переводчику романа последним был подобран уместный и по смыслу, и по стилистической окраске эквивалент *wutentbrannt*.

Обратим внимание на еще один пример употребления маркированной лексики в оригинале:

Оригинал	Перевод	Исправленный перевод
– Слетелось <i>воронье!</i> – прорычал Штерн со злобой.	„ <i>Die Krähe</i> ist ausgeflogen!“; knurrte Stern vor Wut.	„ <i>Die Ausgeier</i> sind hier!“, knurrte Stern vor Wut.

Так один из героев саркастически отозвался о родственниках и юристах, собравшихся по поводу «дележа» наследства лежащего в коме героя. Здесь не распознано значение собирательного существительного *воронье*, имеющего помету «презрит.»: «о жадных корыстолюбивых людях, стремящихся поживиться за чужой счет» [12. С. 150], вследствие чего в тексте перевода наблюдается смысловая неясность. При этом слово *воронье* нельзя назвать абсолютным безэквивалентом, о чем свидетельствуют данные переводных словарей, в которых обычно находится соответствие *Aasgeier* досл. ‘стервятник (также мн. ч.)’. Предложенный переводчиком дословный перевод *Krähe* ‘ворона’, притом в единственном числе, может навести читателя на мысль, что герой имеет в виду конкретно кого-то из присутствующих, скорее всего героиню по имени Мадлен из ближайшего контекста, ср.:

<...> стояла Елена. Рядом с ней – мужчина в сером костюме с дешевым портфелем, видимо, адвокат. Он переругивался с Мадлен. По его виду можно было предположить, что дела его весьма плохи. По крайней мере, в схватке с Мадлен или с юристом маман ставки были бы явно не на его стороне.

– Слетелось воронье! – прорычал Штерн со злобой.

Как следует из контекста, имеются в виду все присутствующие, поэтому для соответствующей передачи метафоры в исправленном переводе использована лексема *Aasgeier* во множественном числе.

В следующем примере трудность вызвало все выражение целиком, состоящее из указательного местоимения в сочетании с частицей – *tot* еще:

Оригинал	Перевод	Исправленный перевод
Лео стряхнул остатки мусора с ее одежды и поправил волосы. Потом посмотрел на себя. Видок был тот еще.	Leo schüttelte den restlichen Dreck von ihrer Kleidung ab und richtete ihre Haare. Dann schaute er sich an. Sein Aussehen war noch immer das gleiche.	Leo schüttelte den restlichen Dreck von ihrer Kleidung ab und richtete ihre Haare. Dann schaute er sich an. Sein Aussehen war furchtbar.

Первоначальный перевод, как мы видим, практически дословный, вследствие чего в сообщении появилось искажение: получается, что герой констатирует в своем внутреннем монологе, что вид у него прежний, точно такой, какой и был (одежда грязная и рваная в предыдущем контексте).

Действительно, нелегко разобраться неносителю ИЯ в столь разнообразных и тонких значениях маленького словечка *tot* в русском языке. С.В. Друговойко-Должанская, посвятившая рассматриваемому случаю статью «То еще выраженьице...» на популярном филологическом интернет-портале «Культура письменной речи», отмечает относительную новизну выражения *tot* (*та, то, те*) еще в русском языке:

впервые оно зафиксировано в словарях в 1992 г. в значении многозначительной оценки кого-чего-нибудь как плохого, сложного или затруднительного. Несколько позже фиксируется значение чего-то неодобрительного, т.е. ‘исключительно плохой’. Наконец, в сочетании с определенными существительными выражение *tot еще* выступает в роли «усилительной частицы, которая используется для многозначительного подчеркивания негативной оценки» [15]. Именно это последнее значение актуализировано в рассматриваемом фрагменте за счет появления разговорного существительного *видок* с оттенком иронии (роль развитой суффиксации в русском языке), которую, кстати, не удалось передать при переводе. Тем не менее итоговый вариант с разг. *furchtbar* ‘страшный, ужасный, неприятный’ можно считать вполне удачной компенсацией, при этом смысл теперь верный.

Столь же непростым делом для переводчика романа оказалось разобраться в том, в каких конкретно значениях выступают одни и те же русские частицы, отличающиеся многообразием смысловых и модальных оттенков. Следует отметить, что проблемы перевода здесь связаны не с тем, что один язык является «слабопартиклевым», а другой нет (как, например, в паре английский–русский), так как и русский, и немецкий язык обладают весьма развитой системой модальных частиц и слов; скорее, отдельные русские частицы функционально более нагружены и многозначны. Так, например, у одной только частицы *да* в словаре зафиксировано одиннадцать значений, и значение согласия при ответе лишь одно (первое) из этих одиннадцати. В следующем же фрагменте персонажной речи актуализировано значение «(в нач. предл. или внутри его перед сказ., групп. сказ.). Употр. для придания высказыванию большей силы, выразительности» [12. С. 236], ср.:

Оригинал	Перевод	Исправленный перевод
– <i>Да</i> единственный, кто водил тебя за нос, – это ты сам! – у Лео больше не было сил сдерживаться.	„ <i>Ja</i> , der Einzige, der dich an der Nase herumgeführt hat, das bist du selbst!“ Leo hatte keine Kraft mehr, sich zurückzuhalten.	„Der Einzige, der dich an der Nase herumgeführt hat, das bist du selbst!“ Leo hatte keine Kraft mehr, sich zurückzuhalten.

Перевод утвердительным *ja* исключен, функция усиления следует уже из самой фразы героя и понятна даже без привлечения контекста. В окончательном варианте переводчик опустил изначально выбранное *ja*, дабы устранить неуместный модус согласия, ничего не добавляя взамен, возможно, посчитав достаточным передачу эмоционального рисунка посредством интонации.

Рассмотрим еще один фрагмент:

Оригинал	Перевод	Исправленный перевод
Лео грустно кивнул и посмотрел на Елену. Мальчик тоже поднял на нее глаза. – <i>Ну же</i> , теперь твоя очередь.	Leo nickte traurig und sah Elena an. Der Junge sah sie auch an. „ <i>Was solls</i> , jetzt bist du dran.“	Leo nickte traurig und sah Elena an. Der Junge sah sie auch an. „ <i>Na komm schon</i> , jetzt bist du dran.“

Герои играют в своеобразную игру, мальчик побуждает Елену сделать следующий ход. Междометие *ну* в сочетании с подчеркивающей его значение частицей *же* выражает призыв к действию. Однако переводчик выбрал фразовое междометие *was soll's*, имеющее совершенно другой, неподходящий в данной ситуации смысл: «Ausdruck der Gleichgültigkeit gegenüber einer Sache, die sich doch nicht ändern lässt» [16], ср. также соотносительные примеры в русском языке или возможные переводы ‘Да ладно! Да что там! Чего уж там!’ [13. С. 283], ‘Ну и что? Ну и ладно’ [17. С. 644]. Дав эти разъяснения и изучив данные параллельного подкорпуса в НКРЯ, редактором был предложен вариант *Na komm schon*, который переводчик одобрил.

Сложным для переводчика и неносителя исходной культуры может быть распознавание слов, близких к жаргонам и аргю или имеющих их источниками, также незафиксированных ни в переводных, ни даже в общих толковых одноязычных словарях. Между тем такая лексика имеет хождение в современной живой речи разных слоев населения, что отражено автором романа в диалогах героев. Ср., например, следующие фрагменты:

Оригинал	Перевод	Исправленный перевод
Он уже знал, каким <i>упертым</i> может быть Штерн.	Er wusste schon, wie <i>hartnäckig</i> Stern sein konnte.	Er wusste schon, wie <i>stur</i> Stern sein konnte.
– Она соблазнила и <i>развела</i> этого дураля, – маман не осталась в стороне.	„Sie hat ihn verführt und <i>an sich gebunden</i> , diesen Narren“, Maman ließ sich nicht lumpen.	„Sie hat ihn verführt und <i>betrogen</i> , diesen Narren“, Maman ließ sich nicht lumpen.

Собственно, значения выделенных лексем можно найти только в специальных словарях типа словаря аргю, где вся лексика маркирована, или же в контекстах корпусных данных, о чем уже было написано выше в комментарии к первому фрагменту.

Так, в «Словаре русского аргю» находим пояснение слову *упертый*: «с твердым, принципиальным, упрямым, настойчивым характером» [18. С. 489]. Дополнительный, пусть даже беглый анализ корпусных данных позволяет также констатировать не только факт сниженного регистра, но и наличие отрицательных оценочных коннотаций у данного слова. Поэтому перевод литературным, стилистически нейтральным

hartnäckig ‘упрямый; упорный, настойчивый’ представляет читателю неточную картину восприятия главным героем характера Штерна, которого он уже успел несколько узнать, в том числе его отрицательные качества. После обсуждения с переводчиком было подобрано вариантное соответствие *stur* ‘упрямый; тупой’ в первом, наиболее частотном значении. В словаре Duden данное прилагательное снабжено пометой «*umgangssprachlich emotional abwertend*» [16], а такие сравнения, приводимые в словаре разговорной лексики В.Д. Девкина, как *stur wie ein Panzer (ein Brett)* или бран. *so ein sturer Bock* [17. С. 663], как нельзя лучше соотносятся с русскими сравнениями типа *прет как танк, упертый как баран*. Таким образом, *stur* можно считать подходящим вариантом и по регистру, и по оценочным коннотациям.

В другом примере выше содержится достаточно бесцеремонный упрек, скорее даже обвинение одной из присутствующих героинь. Нетрудно заметить, что первоначальный перевод глагола *razvesti*, который также не входит в словари русского литературного языка и наряду с другими значениями в словарях аргос имеет значение «обмануть» [19. С. 777], «стараться обхитрить, лгать с целью обмана» [18. С. 392], неверен, ибо, по всей видимости, значение данного глагола в силу его стилистической специфики оказалось непонятным переводчику – носителю ПЯ и требующим пояснений от редактора. Перевод был выполнен явно с опорой на догадку, ср. ближайший контекст – *...verführt und an sich gebunden* ‘соблазнила и (тем самым) привязала к себе’, однако смысл оригинала иной, и это можно считать искажением. В результате выбор был сделан в пользу немецкого глагола *betrügen* ‘обманывать’, хотя и есть некоторая потеря в отношении регистра, так как слово это литературное.

Причины переводческих ошибок лексического уровня могут таиться также в элементарном созвучии слов ИЯ для переводчика, что поверхностно уже было отмечено выше. Ср. в приводимом ниже фрагменте: *vzvyл* первоначально переведено как *gähnte* ‘зевнул’ (созвучие двух русских глаголов *vzvyть* и *zevнуть*); здесь в заблуждение переводчика мог ввести и предыдущий контекст (герои вернулись к своим делам, ничего не происходит, ощущение скуки), однако именно внимательный анализ последующего контекста должен привести к мысли о чувстве безысходности от происходящего у главного героя Лео – он буквально готов *zavыть*, но не *zevatъ*, ср.:

Оригинал	Перевод	Исправленный перевод
Робби вернулся к телевизору, Штерн – к тарелке. Лео <i>vzvyл</i> . Это была такая хорошая идея: собрать всех в одной комнате, чтобы, как в	Robbi kehrte zum Fernseher zurück und Stern an seinen Teller. Leo <i>gähnte</i> . Das wäre so eine gute Idee gewesen: Alle in einem	Robbi kehrte zum Fernseher zurück und Stern an seinen Teller. Leo <i>heulte auf</i> . Das wäre so eine gute Idee gewesen: Alle in einem

старинных детективах, вывести всех на чистую воду. <...> По крайней мере, картина мира хоть как-то приблизится к реальности. Но она продолжала разваливаться на части.	Zimmer zu versammeln, um wie in den alten Krimis alle zu entlarven. <...> Dass sich wenigstens das Weltbild irgendwie der Realität nähert. Aber es fiel weiter in Einzelteile auseinander.	Zimmer zu versammeln, um wie in den alten Krimis alle zu entlarven. <...> Dass sich wenigstens das Weltbild irgendwie der Realität nähert. Aber es fiel weiter in Einzelteile auseinander.
--	--	--

После указания на это обстоятельство переводчику им был одобрен вариант *aufheulen*.

Разумеется, такие ошибки быстро устранимы и самим переводчиком при наличии достаточного времени, поскольку чаще всего объяснимы усталостью и потерей внимания при больших объемах перевода. Таким же образом был скорректирован перевод слов: (*взглянул*) *презрительно* → *verdächtig* ‘подозрительно’ → *verächtlich*; *благодарная* (*дева*) → *edle* ‘благородная’ → *dankbare*; *спящему* (*Роббу*) → *sitzenden* ‘сидящему’ → *schlafenden*; *прошипела* (*в ухо*) → *flüsterte* ‘прошептала’ → *zischte*; *встрял* (имеется в виду: в разговор) → *schüttelte sich* ‘встряхнулся’ → *setzte... ein*; *огляделся* → *zog sich an* ‘оделся’ → *schaute sich um*.

Созвучными могут казаться не только слова ИЯ, но и обоих языков, и тогда можно столкнуться со случаями звуковой интерференции (похожие по звучанию слова), которая также может не осознаваться, для чего и нужен внимательный взгляд редактора. Так, в следующем примере звуковыми интерферентами для переводчика стали глаголы рус. *сникнуть* и нем. *nicken* ‘кивать (в знак согласия головой и т.д.)’, что привело к искажению сообщения: ведь так читатель думает, что Лео согласился со словами собеседника или сделал вид, что согласился, хотя на самом деле он подавлен и внутренне осознает бесполезность спора, ср.:

Оригинал	Перевод	Исправленный перевод
– Ха. Могу поспорить, что сейчас она свистнет своего ненаглядного юриста, и через секунду он будет здесь. Лео <i>сник</i> . Спорить с человеком, в чьем мире ты застрял, – дело совершенно глупое.	„Ha. Ich könnte jetzt wetten, dass sie jetzt ihren allerliebsten Juristen zu sich pfeift, und in einer Sekunde ist er hier.“ Leo <i>nickte</i> . Mit einem Menschen zu streiten, in dessen Welt man steckengeblieben ist, ist ganz schön dumm.	„Ha. Ich könnte jetzt wetten, dass sie jetzt ihren allerliebsten Juristen zu sich pfeift, und in einer Sekunde ist er hier.“ Leo <i>verzagte</i> . Mit einem Menschen zu streiten, in dessen Welt man steckengeblieben ist, ist ganz schön dumm.

Прояснив факт случившейся интерференции, переводчику был предложен в качестве варианта для передачи эмоционального состояния героя глагол *verzagen* ‘падать духом, унывать, отчаиваться’, с чем он согласился.

Работа по редактированию выявила также неточности при передаче грамматических феноменов, однако их доля меньше по сравнению

с рассматриваемыми выше фактами, лежащими в лексико-стилистической плоскости. И, собственно, речь идет в большинстве случаев не о столь серьезных искажениях, а именно о неточностях, которые устраняются с помощью редактора.

Так, вероятно, не просто переводчику «нащупать» каузативность в русских формулировках, где она действительно вербально никак не выражена, но имплицитно подразумевается. Ср. следующий фрагмент:

Оригинал	Перевод	Исправленный перевод
– Вот почему она не починит эту дурацкую дверь? – воскликнул он с раздражением.	„Warum repariert sie diese blöde Tür nicht?“, rief er verärgert aus.	„Warum lässt sie denn diese blöde Tür nicht reparieren ?“, rief er verärgert aus.

Если вдуматься в ситуацию (у героини в одной из комнат дома скрипит старая дверь), мы понимаем, что если женщина и будет чинить дверь, то точно не сама, а наймет работника, поручит специалисту, вызовет мастера и т.д., тем более что героиня состоятельная. Вот какой на самом деле скрывается здесь смысл за русским глаголом *починить*. В немецком языке для таких случаев однозначно требуется близкий к модальным глагол *lassen*, передающий в широком смысле идею каузативности/инициации какого-либо действия.

Были зафиксированы случаи дословного перевода конструкций с отрицанием, как в следующем примере, где (*кому-либо*) *не привыкать* означает, как в правиле, в разговорной речи, что что-то является уже привычным, обычным:

Оригинал	Перевод	Исправленный перевод
Очевидно, ему было не привыкать слушать суждения своей маман.	Er war es offensichtlich nicht gewöhnt , auf das Urteil seiner Mutter zu hören.	Er war es offensichtlich gewöhnt , auf das Urteil seiner Maman zu hören.

Правда, в таком случае мы вновь можем говорить об искажении сообщения, а не о неточности, ведь его смысл в переводе стал обратным (= герой не привык к этому).

Ошибочным мог стать порядок слов, обусловленный дословным переводом с русского языка, имеющего, как известно, более свободный порядок слов. Так, в следующем фрагменте в состав рамочной конструкции в переводе попало и сочетание *mit Olga*, что могло бы привести к неверному истолкованию: получается, что вместе с ней герой принял такое решение. Хотя из последующего ясно, что речь об Ольге, – и такие нарушения рамок встречаются в немецком языке, например, в устной, эмоциональной речи, – но, тем не менее, членение для письменного художественного текста нелогичное, что было исправлено, ср.:

Оригинал	Перевод	Исправленный перевод
И с <i>Ольгой</i> он больше не решился заговорить, и к погружению не подготовился.	Und <i>mit Olga</i> hatte er beschlossen, sich nicht mehr zu unterhalten, und auf das Eindringen war er auch nicht vorbereitet.	Er beschloss, sich <i>mit Olga</i> nicht mehr zu unterhalten, und auf das Eindringen war er auch nicht vorbereitet.

Пожалуй, еще одной проблемой перевода была передача русских видовых оттенков глагола. Это большая и интересная тема, которая, безусловно, требует отдельного освещения, особенно если учесть многообразие аспектуальной семантики русского глагола (выделение разных способов глагольного действия внутри глаголов совершенного/несовершенного вида) и морфологическую «безвидовость» немецкого. Оставляя в стороне вопросы, связанные с передачей именно аспектуальных семантических оттенков (однократность, многократность, начинательность действия и мн. др.), остановимся лишь на случаях неточной интерпретации переводчиком видового значения, присущего всем русским глаголам (совершенный или несовершенный). Рассмотрим фрагмент употребления формы несовершенного вида глагола *превращаться*:

Оригинал	Перевод	Исправленный перевод
Порывшись в памяти, он вспомнил портрет родителей Роберта, который висел у того в кабинете. И тут он понял, что Штерн <i>превращался</i> в своего отца.	In seinem Gedächtnis stöbernd, erinnerte er sich an das Porträt von Roberts Eltern, das bei ihm im Arbeitszimmer hing. Und hier verstand er, dass sich Stern in seinen Vater <i>verwandelt hatte</i> .	In seinem Gedächtnis stöbernd, erinnerte er sich an das Porträt von Roberts Eltern, das bei ihm im Arbeitszimmer hing. Und hier verstand er, dass sich Stern in seinen Vater <i>verwandelte</i> .

Мы видим, что в первоначальном варианте переводчик отдал предпочтение форме плюсквамперфекта, которая была бы уместна при другом наборе контекстуальных условий. Вообще говоря, данная относительная форма немецкого глагола имеет основные семы предшествования и контактности, зачастую сему «пресеченности», законченности действия [20. С. 72]. В таком случае читатель бы констатировал исходя из внутреннего монолога героя, что Штерн уже превратился в подобие своего отца и процесс этот завершен, а между тем он продолжается, и герой фиксирует, так сказать, одну из стадий. Собственно, семы длительности, отсутствия завершенности действия в повествовании обычно свойственны немецкому претериту [20. С. 72], поэтому здесь данная форма уместнее.

Заключение

В соответствии с целью статьи ее автором был предпринят своего рода самоанализ работы редактором при переводе художественного текста с русского языка на немецкий. Совершенно точно можно утверждать,

что в массе случаев (отдельные из них приведены выше – созвучия, звуковые интерференты, порядок слов) редактировать перевод может и носитель ПЯ; здесь важен именно тщательный подход к вычитке всего перевода. И настаивать на превалирующей роли носителя ИЯ в абсолютном количестве случаев было бы, разумеется, неверно.

Тем не менее участие последнего обязательно при переводе именно художественной литературы, так как даже при высочайшем владении иностранным языком и культурой этого языка текст не будет восприниматься неносителем столь же надежно и точно, как текст на родном языке, что становится еще очевиднее в свете многоплановости художественного текста и динамизма языка – взять хотя бы лексику, близкую к арго, нераспознанную верно переводчиком изначально, и множество других выявленных случаев. Показано, что большинство из них лежит в лексико-стилистической плоскости, значительно меньше в грамматической, что объяснимо богатством значений и (опять же динамической) сложностью стилистических оттенков русского слова, отсутствием слов или их отдельных значений в переводных словарях.

Исследование высветило также проблему поиска нужного соответствия переводчиком, которая может быть решена путем более внимательного обращения к одноязычным, толковым словарям ИЯ и корпусным данным, что было продемонстрировано на примере конкретных фрагментов выше.

Список источников

1. **Максютина О.В.** Редактирование перевода как неотъемлемая часть современного стандарта качества // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2014. Вып. 4 (145). С. 106–111.
2. **Шевнин А.Б.** Эпратология: теория ошибок и переводческих несоответствий // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2005. Вып. 11 (51). С. 111–113.
3. **Шевнин А.Б.** Переводческая эпратология: теория и практика. Екатеринбург : Изд-во УрГИ, 2010. 138 с.
4. **Латышев Л.К., Провоторов В.И.** Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе : учеб.-метод. пособие. М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. 136 с.
5. **Lewandowski Th.** Linguistisches Wörterbuch. Heidelberg; Wiedbaden : Quelle u. Meyer, 1990. 1287 S.
6. **Латышев Л.К., Семенов А.Л.** Перевод: теория, практика и методика преподавания : учеб. пособие для студ. перевод. фак-тов высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.
7. **Бузаджи Д.М., Гусев В.В., Ланчиков В.К., Псурицев Д.В.** Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок. М. : Р-Валент, 2009. 118 с.
8. **Классен Е.В., Обдалова О.А.** Проблема анализа ошибок в художественном переводе (на примере отрывка из повести Марка Твена «Янки из Коннектикута при дворе короля Артура») // Язык и культура. Приложение. 2012. Вып. 1. С. 33–42.
9. **Алимов В.В.** Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации) : учеб. пособие. М. : КомКнига, 2011. 232 с.

10. *Martin S.A.* Fehler in der juristischen Fachübersetzung (Spanisch – Deutsch). Der Immobilienkaufvertrag als Fallstudie : Tesis Doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2005. 533 S.
11. *Ви М.* Немного не в себе. Эпизод IV. URL: https://ridero.ru/books/nemnogo_ne_v_sebe/freeText (дата обращения: 07.02.2022).
12. *Большой толковый словарь русского языка* / РАН. Ин-т лингв. исслед.; Сост., гл. ред. канд. филол. наук С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 2000. 1536 с.
13. *Павлова А.В., Светозарова Н.Д.* Трудности и возможности русско-немецкого и немецко-русского перевода : справочник. СПб. : Антология, 2015. 480 с.
14. *Алексеева М.Л.* Корпусно-ориентированное сопоставительное исследование феномена безэквивалентности в паре языков русский–немецкий // Язык и культура. 2020. Вып. 49. С. 6–28.
15. *Друговойко-Должанская С.В.* То еще выраженьице... URL: <http://gramma.ru/RUS/?id=14.83> (дата обращения: 12.02.2022).
16. *Duden.* Deutsches Universalwörterbuch. URL: <http://www.duden.de> (дата обращения: 20.02.2022).
17. *Девкин В.Д.* Немецко-русский словарь разговорной лексики : свыше 12 000 слов. М. : Рус. яз., 1994. 768 с.
18. *Елистратов В.С.* Словарь русского арго : Материалы 1980–1990 гг. : Около 9 000 слов, 3 000 идиоматических выражений. М. : Русские словари, 2000. 694 с.
19. *Грачев М.А.* Словарь тысячелетнего русского арго : 27 000 слов и выражений. М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2003. 1120 с.
20. *Шендельс Е.И.* Многозначность и синонимия в грамматике (на материале глагольных форм современного немецкого языка). М. : Выssh. shk., 1970. 204 с.

References

1. Maksjutina O.V. (2014) Redaktirovanie perevoda kak neotjemlemaja chast' sovremennogo standartna kachestva [Translation editing as an integral part of the modern quality standard]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (TSPU Bulletin). 4 (145). pp. 106-111.
2. Shevnin A.B. (2005) Erratologija: teorija oshibok i perevodcheskih nesootvetstvij [Erratology: the theory of errors and translation inconsistencies]. Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Lingvistika. 11 (51). pp. 111-113.
3. Shevnin A.B. (2010) Perevodcheskaja jerratologija: teorija i praktika [Translation erratology: theory and practice]. Ekaterinburg: Publ. UrGI.
4. Latyshev L.K., Provotorov V.I. (2001) Struktura i sodержanie podgotovki perevodchikov v jazykovom vuze: uchebno-metodicheskoe posobie [The structure and content of the training of translators in a language university: teaching aid]. M.: NVI-TEZAURUS.
5. Lewandowski Th. (1990) Linguistisches Wörterbuch [Linguistic dictionary]. Heidelberg; Wiedbaden: Quelle u. Meyer.
6. Latyshev L.K., Semjonov A.L. (2003) Perevod: teorija, praktika i metodika prepodavaniya: ucheb. posobie dlja stud. perevod. fak. vyssh. ucheb. zavedenij [Translation: theory, practice and teaching methods: textbook for students of translation faculties of higher educational institutions]. M.: Akademija.
7. Buzadzi D.M., Gusev V.V., Lanchikov V.K., Psurcev D.V. (2009) Novyj vzgljad na klassifikaciju perevodcheskih oshibok [A new look at the classification of translation errors]. M.: R-Valent.
8. Klassen E.V., Obdalova O.A. (2012) Problema analiza oshibok v hudozhestvennom perevode (na primere otryvka iz povesti Marka Tvena "Janki iz Konnektikuta pri dvore korolja Artura") [The problem of analyzing errors in literary translation (on the example of an excerpt from Mark Twain's "A Connecticut Yankee in King Arthur's Court")]. Yazyk i kul'tura. Prilozhenie. 1. pp. 33-42.

9. Alimov V.V. (2011) Interferencija v perevode (na materiale professional'no orientirovannoj mezhkul'turnoj kommunikacii i perevoda v sfere professional'noj kommunikacii): ucheb. posobie [Interference in translation (on the basis of professionally oriented intercultural communication and translation in the field of professional communication): textbook]. M.: KomKniga.
10. Martin S.A. (2005) Fehler in der juristischen Fachübersetzung (Spanisch – Deutsch). Der Immobilienkaufvertrag als Fallstudie: Tesis Doctoral [Errors in the legal translation (Spanish – German). The real estate purchase contract as a case study: Tesis Doctoral]. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
11. Vi M. Nemnogo ne v sebe. Epizod IV [A little out of sorts. Episode IV]. URL: https://ridero.ru/books/nemnogo_ne_v_sebe/freeText (Accessed: 07.02.2022).
12. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo jazyka [Great explanatory dictionary of Russian] (2000). Kuznecov S.A. (ed.). SPb: Norint.
13. Pavlova A.V., Svetozarova N.D. (2015) Trudnosti i vozmozhnosti russko-nemeckogo i nemecko-russkogo perevoda: spravocnik [Difficulties and opportunities of Russian-German and German-Russian translation]. SPb: Antologija.
14. Alekseeva M.L. (2020) Korpusno-orientirovannoe sopostavitel'noe issledovanie fenomena bezjektivnosti v pare jazykov russkij–nemeckij [Corpus-based comparative study of non-equivalence in Russian and German]. Yazyk i kul'tura. 49. pp. 6-28.
15. Drugovejko-Dolzanskaja S.V. To eshho vyrazhen'ice... [A sort of expression...]. URL: <http://grammar.ru/RUS/?id=14.83> (Accessed: 12.02.2022).
16. Duden. Deutsches Universalwörterbuch [Duden. German universal dictionary]. URL: <http://www.duden.de> (Accessed: 20.02.2022).
17. Devkin V.D. (1994) Nemecko-russkij slovar' razgovornoj leksiki: svyshe 12000 slov [German-Russian dictionary of colloquial vocabulary: over 12,000 words]. M.: Rus. jaz.
18. Elistratov V.S. (2000) Slovar' russkogo argo: Materialy 1980-1990 gg.: Okolo 9000 slov, 3000 idiomaticheskikh vyrazhenij [Dictionary of Russian argo: materials 1980–1990: about 9000 words, 3000 idiomatic expressions]. M.: Russkie slovari.
19. Grachev M.A. (2003) Slovar' tysjacheletnego russkogo argo: 27 000 slov i vyrazhenij [Dictionary of millennial Russian slang]. M.: RIPOL KLASSIK.
20. Shendel's E.I. (1970) Mnogoznachnost' i sinonimija v grammatike (na materiale glagol'nyh form sovremennogo nemeckogo jazyka) [Polysemy and synonymy in grammar (based on the verb forms of the modern German language)]. M.: Vysshaja shkola.

Информация об авторе:

Морева А.В. – кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: stasija@mail.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Moreva A.V., Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: stasija@mail.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 20.02.2023; принята к публикации 29.07.2024

Received 20.02.2023; accepted for publication 29.07.2024

Научная статья
УДК 811.161.1`36
doi: 10.17223/19996195/67/4

Театральная метафора как основа моделирования образа России в украинских СМИ 2014–2024 гг.

**Анатолий Прокопьевич Чудинов^{1,2},
Наталья Александровна Сегал³,
Эдуард Владимирович Будаев⁴**

¹ *Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия*

^{2,4} *Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

³ *Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, Симферополь, Россия*

^{1,2} *ap_chudinov@mail.ru*

³ *natasha-segal@mail.ru*

⁴ *aedw@mail.ru*

Аннотация. Язык политики сегодня представляет собой значимую сферу моделирования картины мира массового адресата, его системы ценностей и антиценностей, убеждений и ожиданий. Наиболее ярко данный тезис раскрывается в эпоху конфликтов, в которых ключевой задачей становится привлечение потенциального адресата на свою сторону, навязывание выгодных для адресанта идей. Целью статьи является установление особенностей функционирования театральной метафоры как основы моделирования образа России в украинских СМИ 2014–2024 гг. На материале текстов украинских СМИ выявляются ключевые особенности формирования образа России посредством языковых единиц образной системы, входящих в тематическую группу «театр».

Конфликтность и агрессивность современного мира находят свое отражение в различных сферах, одной из которых является медиaprостранство. В исследовании доказываеся, что при моделировании образа России в украинском медиaprостранстве указываемого периода наблюдается наличие резко негативной коннотации, выраженной как в использовании негативно коннотированных языковых единиц, так и в моделировании соответствующего контекстного окружения, направленного на демонизацию России, формирование образа врага. Утверждается, что выбор языковых единиц, апеллирующих к сфере театра, обусловлен, с одной стороны, узнаваемостью данного образа представителями разных лингвокультур, с другой – национально-культурными особенностями восприятия тех или иных ситуаций, действий, характеристик, моделей поведения.

Сделан вывод, что одной из наиболее частотных и действенных метафор современного политического дискурса является театральная метафора, которая ярко и многоаспектно моделирует образ России в украинской прессе и в полной мере соответствует прагматическим установкам журналистов и политиков, стремящихся демонизировать Россию, навязать массовой аудитории резко негативный образ государства-агрессора. Диалогичность политики, взаимодействие политиков друг с другом и с журналистами предполагают не закрытую, а открытую коммуникацию, где имплицитными участниками становится целевая аудитория,

образ которой весьма успешно транслируется в медиaprостранстве посредством метафоры зрительного зала.

Языковые единицы образной системы, моделирующие тематическую группу «театр», не являются однородными ни по грамматическим, ни по семантическим характеристикам и включают широкий спектр слов, словосочетаний, предложений и микротекстов. Проведенный анализ позволяет говорить о широкой атрибутивной сочетаемости ключевой единицы *театр*, при этом наибольшая частотность наблюдается в использовании адъектива *политический*. Весьма частотным представляется сочетание ключевой единицы *театр* с существительным в форме родительного падежа (например, *театр абсурда*). Не менее частотными представляются языковые единицы, апеллирующие к различным видам театрализованных представлений, театральным действиям и атрибутам (балаган, бенефис, кулисы, занавес и др.), реализуемые в украинских СМИ 2014–2024 гг. как в свободных, так и в связанных сочетаниях.

Широкий спектр метафорических образов, входящих в тематическую группу «театр», лежит в основе формирования метафорического образа России как страны-агрессора, опасного не только для Украины, но и для стран Запада; непрогнозируемого партнера, деструктивные действия которого наносят вред экономике других государств.

Ключевые слова: медиaprостранство, медиатекст, украинские СМИ, массовый адресат, манипулирование, манипулятивный потенциал, метафора, театральная метафора, метафорическое моделирование, коннотация, интерпретация, интегральный компонент, образ врага, Россия

Благодарности: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-00377, <https://rscf.ru/project/24-28-00377/>

Для цитирования: Чудинов А.П., Сегал Н.А., Будаев Э.В. Театральная метафора как основа моделирования образа России в украинских СМИ 2014–2024 гг. // Язык и культура. 2024. № 67. С. 76–88. doi: 10.17223/19996195/67/4

Original article

doi: 10.17223/19996195/67/4

Theatrical metaphor as the basis for modeling the image of Russia in the ukrainian media 2014-2024

Anatolij P. Chudinov^{1,2}, Natalija A. Segal³, Eduard V. Budaev⁴

¹ *Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

^{2,4} *Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

³ *V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia*

¹ *ap_chudinov@mail.ru*

² *natasha-segal@mail.ru*

³ *aedw@mail.ru*

Abstract. The language of politics today represents a significant area of modeling the worldview of a mass addressee, his system of values and anti-values, beliefs and expectations. This thesis is revealed most vividly in the era of conflicts, in which the key task is to attract a potential addressee to your side, imposing ideas beneficial to the

addressee. The purpose of the proposed article is to establish the features of the functioning of theatrical metaphor as the basis for modeling the image of Russia in the Ukrainian media in 2014–2024. Based on the material of the texts of the Ukrainian media, the key features of the formation of the image of Russia through the linguistic units of the figurative system included in the thematic group “theater” are revealed.

The conflict and aggressiveness of the modern world is reflected in various spheres, one of which is the media space. The study proves that when modeling the image of Russia in the Ukrainian media space of the specified period, there is a sharply negative connotation, expressed both in the use of negatively connoted linguistic units and in modeling the corresponding contextual environment aimed at demonizing Russia, forming the image of the enemy. It is argued that the choice of linguistic units appealing to the sphere of theater is due, on the one hand, to the recognizability of this image by representatives of different linguistic cultures, on the other, to the national and cultural peculiarities of perception of certain situations, actions, characteristics, behaviors.

The authors conclude that one of the most frequent and effective metaphors of modern political discourse is the theatrical metaphor, which vividly and comprehensively models the image of Russia in the Ukrainian press and fully corresponds to the pragmatic attitudes of journalists and politicians seeking to demonize the Russian Federation and impose a sharply negative image of the aggressor state on the mass audience. The dialogic nature of politics, the interaction of politicians with each other and with journalists presupposes not closed, but open communication, where the target audience becomes implicit participants, whose image is very successfully broadcast in the media space through the metaphor of the auditorium.

The linguistic units of the figurative system modeling the theater thematic group are not homogeneous either in grammatical or semantic characteristics and include a wide range of words, phrases, sentences and microtexts. The analysis allows us to speak about the wide attributive compatibility of the key unit theater, while the greatest frequency is observed in the use of the political adjectival. The combination of the key unit theater with a noun in the form of the genitive case (for example, the theater of the absurd) seems to be very frequent. No less frequent are the linguistic units appealing to various types of theatrical performances, theatrical actions and attributes (farce, benefit, backstage, curtain, etc.), implemented in the Ukrainian media in 2014–2024 in both free and related combinations.

A wide range of metaphorical images included in the thematic group “theater” underlies the formation of a metaphorical image of Russia as an aggressor country, dangerous not only for Ukraine, but also for Western countries; an unpredictable partner whose destructive actions harm the economy of other states.

Keywords: media space, media text, Ukrainian media, mass addressee, manipulation, manipulative potential, metaphor, theatrical metaphor, metaphorical modeling, connotation, interpretation, integral component, image of the enemy, Russia

Acknowledgements: The study was carried out at the expense of a grant from the Russian Science Foundation No. 24-28-00377, <https://rscf.ru/project/24-28-00377/>

For citation: Chudinov A.P., Segal N.A., Budaev E.V. Theatrical metaphor as the basis for modeling the image of Russia in the ukrainian media 2014–2024. *Language and Culture*, 2024, 67, pp. 76–88. doi: 10.17223/19996195/67/4

Введение

Социополитические реалии 2014–2024 гг. определяют вектор медийного освещения образа России в информационном поле Украины,

эксплицируют ключевые сценарии, лежащие в основе метафорического моделирования образа Российской Федерации в украинской прессе. Многослойная структура метафорических моделей, формирующих в сознании массового адресата устойчивый образ России как врага, создается за счет широкого спектра языковых единиц образной системы, одной из которых является театральная метафора. По справедливому замечанию А.П. Чудинова, легкость, с которой театральная метафора проникает в медийную сферу, обусловлена ее широкой распространенностью в художественной литературе и значительным ассоциативным потенциалом [1. С. 238]. Е.И. Шейгал подчеркивает поликультурность театральной метафоры как элемента политического дискурса, заключая, что «*театральная* метафора достаточно традиционна для политического дискурса различных стран» [2. С. 14].

Целью предлагаемого исследования является определение особенностей функционирования театральной метафоры как основы моделирования образа России в украинских СМИ 2014–2024 гг. Материал исследования включает фрагменты публикаций украиноязычных Telegram-каналов политической направленности, массмедийные тексты печатного и электронного формата, а также фрагменты выступлений украинских политиков за последнее десятилетие, объективирующие образ России посредством театральной метафоры. Выбор данных текстов определяется тем, что украинское медиапространство лежит в основе манипулирования массовым адресатом и формирует его систему ценностей и приоритетов. Посредством театральных метафор, характеризующихся оценочностью и широким коннотативным фоном, можно выявить особенности отношения к Российской Федерации, доминирующие черты моделирования метафорического образа России у целевой аудитории соответствующих медиапродуктов.

Методология исследования

Динамичность политической картины мира обеспечивается гибким прагматическим потенциалом и разной степенью адаптации образных средств, отражающих современную социополитическую ситуацию [3–10]. Глубоко и полно данный тезис подтверждается театральной метафорой, способной моделировать политическую реальность через образные средства языка. По справедливому замечанию Е.И. Шейгал, «политики, общаясь друг с другом и журналистами, постоянно помнят о “зрительской аудитории” и намеренно или непроизвольно лицедействуют, “работают на публику”, стараются произвести впечатление и “сорвать аплодисменты”» [2. С. 13]. Проводя убедительную параллель между политикой и театром, ученый выделяет ключевые элементы те-

атра и театральных постановок, проецируемые на актуальные социополитические события. Так, наиболее убедительными исследователю представляются следующие ассоциации: «...пьеса, сценарий, сюжет, драма, трагедия, фарс, комедия, мистерия – ход политических событий; спектакль и его репетиция – политические события; автор текста – спичрайтеры, помощники, сами политики; актеры – политики; зрители – народ; реакция зрителей: аплодисменты, свист – голосование за/против, акции поддержки/протеста; кулисы – тайная политика» [2. С. 14]. Расширяя спектр языковых средств, лежащих в основе театральной метафоры, Р.И. Зарипов подчеркивает, что театральная метафора включает в себя не только составляющие театральной сферы, но и элементы любых зрелищных сфер и жанров [11. С. 127].

Широкое использование языковых единиц образной системы при моделировании образа России в украинских Telegram-каналах и иных СМИ обусловлено идеей, на которую ранее обратила внимание Н.Г. Шехтман в своей диссертационной работе «Сопоставительное исследование театральной и спортивной метафоры в российском и американском политическом дискурсе» [12]. Анализируя особенности реализации театральной метафоры, ученый пришел к заключению, что «оторванность от реальной жизни, являющаяся одним из наиболее значимых признаков концепта **“театр”**, лежит в основе рассмотрения театральных метафор как обладающих негативными коннотациями. Подобные словопотребления имплицитно несут такие негативные смыслы, как “лицемерие”, “имитация деятельности, а не собственно деятельность”, “работа по готовому фиксированному сценарию»» [12. С. 15]. Развивая данную мысль, исследователь подчеркивает, что особенностью театральной метафоры является также «лицемерие политической жизни, лживость предвыборных обещаний, предрешенность результатов избирательной кампании, наличие тайных режиссеров и сценаристов в политической жизни страны» [12. С. 15]. Таким образом, внимание адресата медиапродукта фокусируется на искусственности, фальши, ненатуральности, лицемерии, интригах. Сложности, наблюдаемые между Россией и Украиной, связанные прежде всего с переходом Крыма в состав России (март 2014 г.) и специальной военной операцией (с февраля 2022 г. по настоящее время), обусловили использование в украинском медиаполе деструктивных метафор, характеризующих Россию как врага, агрессора, ненадежного политического партнера. Именно эти идеи наиболее ярко прослеживаются при экспликации в украинском медиапространстве театральной метафоры.

Лексикографический анализ ключевой единицы «театр», проведенный на основе толковых словарей различных временных эпох («Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля [13]; «Новый

словарь русского языка. Толково-словообразовательный» Т.Ф. Ефремовой [14]; «Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений» под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой [15]; «Словарь русского языка: в 4 томах» под ред. А.П. Евгеньевой [16]; «Словарь современного русского литературного языка: в 17 томах» под ред. Н.Г. Герасимовой, М.В. Медведева [17]), позволяет выделить интегральные компоненты, пронизывающий всю историю ее развития. Так, комплексное исследование словарных дефиниций приводит к заключению о доминировании следующих ядерных интегральных компонентов: 'фальшь', 'двуличие', 'несамостоятельность', 'неискренность', 'искусственность', 'ненатуральность', 'имитация реальности'.

Исследование и результаты

При анализе украиноязычных медиатекстов, направленных на формирование образа России, можно сделать вывод, что языковая единица «**театр**» используется преимущественно в сочетании с компонентом «**политический**» и приобретает значение «публичные политические действия, имеющие в своей основе заведомо лживый характер»: «*Приватна розвідка США: Навіщо Росія розігрує **політичний театр** на Балканах*» (Апостроф. 03.04.2017); «*“День святого Путіна”*: *Росія перетворює вшанування пам'яті Голокосту на **політичний театр***» (Радіо Свобода. 16.08.2021). В данных контекстах при реализации лексемы **театр** актуализируются семы 'наигранность', 'сценичность', 'ненатуральность', что подтверждает отношение Украины к политическим действиям России как к сфере, в которой отсутствует искренность, честность и мораль. Использование приведенной конструкции авторы украинских СМИ показывают свое отношение к России как государству и, как следствие, к ее государственной политике. По мнению журналистов, политический театр – это не сцена и не игра. Это форма существования политики, которую невозможно изменить и исправить. Государство не устраивает спектакль для зрителей, пришедших в зал, а все, что происходит с государством во внутренней и внешней политике, – это спектакль, направленный на определенный внутренний или внешний контур. Его не продумывают заранее и не играют, им живут, вовлекая все новых «политических зрителей».

Не менее частотной при моделировании образа России в украинском медиаполе является конструкция «**театр военных действий**», наиболее активно реализуемая после начала специальной военной операции (СВО): «*Україна – не єдиний театр військових дій Росії в Європі*» (<https://tsn.ua>. 18.02.2022). Так, при описании данного образа обращает на себя внимание реализация метафорической модели «война –

это театр», где под реальные военные действия, имеющие реальные последствия, украинские журналисты пытаются заложить определенный предтекст, демонизирующий образ России и утверждающий ее как страну-агрессора, несущую угрозу не только Украине, но и другим странам Европы.

Весьма активно при моделировании образа России в украинском медиапространстве реализуется конструкция «театр абсурда». Так, например, в Telegram-канале «Оперативно.ЗСУ» под «театром абсурда» понимаются выборы президента России: «*Навіщоросійському цирку влаштували “театр абсурду”*» (<https://t.me/s/operativnoZSU?before=121351.12.11.2023>). Проанализировав приведенный контекст, можно сделать следующий вывод: авторы называют театром абсурда именно те действия, то происходящее, что кажется бессмысленным, глупым и не несущим в себе правдивой и адекватной информации. Все, что называют абсурдом, не несет в себе смысловой нагрузки: это всего лишь шоу (в данном случае сопоставимое с цирком), за которым можно следить, косвенно участвовать, но которому нельзя верить. Зритель/участник понимает, что происходящее – пустой звук, бесполезное действие, и если определенное действие превращается в театр абсурда, то за ним кроется доведение ситуации до высшей точки бессмысленности и обреченности на безусловный провал.

Еще более устойчивым негативный образ России представляется при реализации в украиноязычном медиапространстве языковой единицы «балаган». В украинских СМИ утрачивается первоначальное значение слова «балаган», определяемого в лексикографических источниках как «*театральное* представление, обычно на ярмарках, состоявшее из комических сенок, цирковых номеров»; «старинное народное *театральное* зрелище», а актуализируется переносное: «перен. разг. Что-л. нарочито несерьезное; шутовство». В текстах украиноязычных СМИ при моделировании образа России метафора *балагана* служит для формирования резко негативной оценки, характеристики России как неорганизованного, несамостоятельного, слабого государства, стремящегося решить свои проблемы посредством запугивания оппонентов. Наиболее очевидным данный тезис является при экспликации сочетания «**ядерный балаган**»: «*Ядерний балаган Росії – ознака паніки*» (cbn.com.ua. 05.10.2022). «Ядерный балаган», таким образом, становится для России, по мнению украинских журналистов, единственной возможностью достичь желаемых целей, манипулировать иными государствами через запугивание ядерными угрозами.

При реализации языковой единицы «бенефис», определяемой в лексикографических источниках как «спектакль или концерт, сбор с ко-

того полностью или частично поступал в пользу одного или не скольких артистов, работников театра» либо как «спектакль в честь одного из его участников как выражение признания заслуг, мастерства артиста», обращает на себя внимание акцент, поставленный на неуспешности данного действия, невозможности организовать политиками России продуманную политическую стратегию: «**Провалений бенефіс**. *Навіщо Кремль відпустив Януковича на допит*» (ТСН. 28.11.2016).

Как показал анализ текстов украиноязычных политических СМИ, театральная метафора имеет широкое использование, реализуясь в контекстах как через ключевую единицу «**театр**» и синонимичные ей единицы, так и через лексемы вторичной номинации, входящие в данную тематическую группу (жанры театральные постановок, сотрудники театра, театральные реквизиты, атрибутика театра и т.д.). Так, наиболее частотным представляется использование лексемы «**занавес**», как правило, в сочетании с адекативом «**железный**». Как известно, в историческом контексте конструкция «**железный занавес**» интерпретировалась как политическое клише, предложенное 5 марта 1946 г. У. Черчиллем в его Фултонской речи. Для внешней политики СССР появление «железного занавеса» имело историческое значение, поскольку ознаменовало начало холодной войны: изоляцию СССР от капиталистических стран Запада. Частотность использования данной конструкции применительно к России в украинском медиапространстве 2023–2024 гг. представляет собой аллюзию на исторический контекст, только изоляция России, по мнению журналистов, связана с началом СВО и может разделять следующих геополитических субъектов:

1. Россию и страны Запада: «*Лавров заявив, що “залізна завіса” між Росією та Заходом уже опускається*» (ТСН. 24.11.2023); «*Залізна завіса опускається навколо Росії: спрощеного візового режиму з ЄС більше немає*» (Телеграф. 09.09.2022); «*Залізна завіса опускається: Норвегія може закрити єдиний КПП з Росією*» (https://t.me/s/ТСН_channel?before=112756. 19.02.2024).

2. Россию и Украину: «*Залізна завіса між Україною та Росією міцнішає*» (Карпати. 26.01.2024).

3. Россию и новые территории: «*Нова залізна завіса. Як РФ ізолює окуповані території і до чого готуватися решті регіонів Росії*» (Реальна газета. 23.12.2023).

Весьма активно в украиноязычных СМИ реализуется языковая единица «**декорации**», в денотативном значении определяемая в прямом значении как «живописное или архитектурное изображение места и обстановки действия, устанавливаемое на сцене», а переносном – как «что-л. показное, служащее для прикрытия недостатков, непривлекательной сущности чего-л.». В текстах СМИ при описании образа России данная

единица интерпретируется как «искусственно созданный фон, призванный скрыть реальное положение дел»: *«Вибори в Росії – це декорація. Дуже ходувльна»* (День. 05.02.2024); *«Шредер на чолі “Роснефті”: путінська декорація. Свої “схеми”, своя декорація. У господарів Росії – свої “схеми”, своя декорація»* (Голос Америки. 30.09.2017).

В близком значении реализуется и лексема **«постановка»**, определяемая в словарях в одном из значений как «спектакль». В контекстах данная языковая единица может быть интерпретирована в значении, тождественном значению языковой единицы «декорация»: *«Удар дрона по Кремлю – “театральна постановка” самої Росії»* (<https://nako.org.ua>. 04.05.2023).

К элементам *театра* относятся также кулисы – в денотативном значении определяемые как часть декораций, ткань, располагающаяся по краям сцены. Частотным является употребление не отдельно лексемы **«кулисы»**, а таких вариантов как «закулисье», «за кулисами». Кулисы, закулисье выступают как «скрытая политическая жизнь», «сошедшая со сцены». В украиноязычных медиатекстах при описании образа России актуализируются семы ‘скрытый’, ‘тайный’, ‘личный’, поскольку все, что происходит за кулисами, не предназначено для зрителя, т.е. имплицитно: *«Росія стає васалом Китаю? Що приховано за лаштунками “антизахідної” зустрічі Сі Цзіньпіна та Путіна»* (texty.org.ua. 21.03.2023). Закулисьем, таким образом, определяется тайная жизнь государств. Зрителям показывают только спектакли, а закулисье – это то, что происходит за политическим спектаклем, вся его подноготная.

При моделировании медиапортрета России весьма активно реализуется метафорический образ сценария. Сценарий развития политических событий – это предполагаемые варианты развития действий, режиссируемые определенными политиками и элитами. Так, в приведенном ниже контексте, датированном 2016 г., украинские журналисты размышляют над тем, какие варианты ведения военных действий возможны между Украиной и Россией: *«Війна Росії з Україною: чотири сценарії найближчого майбутнього»* (Міжнародний центр перспективних досліджень. 20.07.2016).

Заключение

Актуальные медиатексты являются основой манипулирования массовым сознанием, формирующей ценности и приоритеты как отдельной личности, так и определенного сообщества в целом. Заменяя реальные факты оценочными суждениями и субъективными комментариями, журналисты формируют определенные медийные образы государств, политических организаций, публичных личностей. Наиболее очевидным

данный тезис представляется в эпоху военных и политических конфликтов, при которых демонизация образа врага, формирование из государства-оппонента страны-агрессора является частью политической стратегии конфликтующих сторон и имеет колоссальное значение не только в медийном пространстве, но и на поле боя, не только во внутренней политике, но и на внешнем контуре.

События 2014–2024 гг., центральное место среди которых занимает переход Республики Крым в состав России, начало СВО, определяют вектор медийного освещения образа России в информационном поле Украины, эксплицируют ключевые сценарии, лежащие в основе метафорического моделирования образа России в украинской прессе.

Анализ украиноязычных Telegram-каналов и иных источников позволяет сделать вывод о том, что при объективации образа России в украинском медиаполе значимое место занимает театральная метафора, характеризующая Россию посредством языковых единиц, входящих в тематическую группу «театр».

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что при моделировании образа России используются метафоры, приобретающие резко негативную коннотацию за счет контекстного окружения (политический театр, ядерный театр, театр военных действий и др.) или негативной оценки, заложенной в переносном значении самой языковой единицы (закулисы, постановка, декорация и др.). При моделировании метафорического образа России в украинском медиаполе вторую жизнь обретает известная политическая метафора советской эпохи «железный занавес», значение которой в полной мере трансформировалось под актуальные социополитические реалии. Широкий спектр метафорических образов, входящих в тематическую группу «театр», лежит в основе формирования метафорического образа России как страны-агрессора, опасного не только для Украины, но и для стран Запада; непрогнозируемого партнера, деструктивные действия которого наносят вред экономике других государств. Комплексный анализ метафорических образов и сценариев, моделирующих медиапортрет России в медиaprостранстве Украины, позволит глубоко и полно проанализировать особенности манипулирования массовым сознанием при формировании на Украине антироссийской идеологии, охарактеризовать языковые средства образной системы, формирующие резко негативное восприятие России массовым адресатом украинского медиаполя.

Список источников

1. **Чудинов А.П.** Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры. Екатеринбург, 2001. 238 с.
2. **Шейгал Е.И.** Семантика политического дискурса : дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2000. 216 с.

3. *Алексеева Л.М.* Метафорическое терминопорождение и функции терминов в тексте : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1999. 32 с.
4. *Баранов А.Н., Караулов Ю.Н.* Словарь русских политических метафор. М. : Наука, 1994. 346 с.
5. *Баранов А.Н.* Цифровое политическое участие как форма политической мобилизации // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2020. № 3. С. 66–72.
6. *Будаев Э.В.* Междисциплинарные истоки политической метафорологии // Политическая лингвистика. 2010. № 2 (32). С. 15–25.
7. *Каслова А.А.* Метафорическое моделирование президентских выборов в России и США : дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2003. 169 с.
8. *Скребицова Т.Г.* Современные исследования политической метафоры // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. 2005. Вып. 1. С. 35–46.
9. *Современная* политическая коммуникация : учеб. пособие / отв. ред. А.П. Чудинов. Екатеринбург, 2009. 292 с.
10. *Солопова О.А.* Когнитивно-дискурсивная ретроспекция: исследование моделей будущего в политическом дискурсе. Челябинск : Изд. Центр ЮУрГУ, 2013. 175 с.
11. *Зарипов Р.И.* Метафорические образы российской власти во французском политическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2014. № 3 (49). С. 124–128.
12. *Шехтман Н.Г.* Сопоставительное исследование театральной и спортивной метафор в российском и американском политическом дискурсе : дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2005. 148 с.
13. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М. : Рус. яз., 2000. Т. 4. 688 с.
14. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : в 2 т. Т. 2. М. : Рус. яз., 2000. 1209 с.
15. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М. : А ТЕМП, 2006. 944 с.
16. *Словарь* русского языка : в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М. : Рус. яз., 1999. Т. 4. 800 с.
17. *Словарь* современного русского литературного языка : в 17 т. / под ред. Н.Г. Герасимовой, М.В. Медведева. Л., 1948–1965. Т. 3. 1954. 1719 стб.; Т. 11. 961. 1842 стб.

References

1. Chudinov A.P. (2001) Rossiia v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoi metafory [Russia in a metaphorical mirror: a cognitive study of political metaphor]. Yekaterinburg. 238 p.
2. Sheigal E.I. (2000) Semiotika politicheskogo diskursa [Semiotics of political discourse]. Philology doc. dis. Volgograd. 216 p.
3. Alexseva L.M. (1999) Metaforicheskoe terminopozhdenie i funktsii terminov v tekste [Metaphorical terminological generation and functions of terms in the text]. Abstract of Philology doc. dis. M. 32 p.
4. Baranov A.N., Karaulov Yu.N. (1994) Slovar' russkikh politicheskikh metafor [Dictionary of Russian political metaphors]. M.: Nauka. 346 p.
5. Baranov A.N. (2020) Tsifrovoe politicheskoe uchastie kak forma politicheskoi mobilizatsii Digital political participation as a form of political mobilization // Kaspiiskii region: politika, ekonomika, kul'tura. 3. pp. 66-72.
6. Budaev E.V. (2010) Mezhdistsiplinarnye istoki politicheskoi metaforologii [Interdisciplinary origins of political metaphorology] // Politicheskaiia lingvistika. 2 (32). pp. 15-25.
7. Kaslova A.A. (2003) Metaforicheskoe modelirovanie prezidentskikh vyborov v Rossiii SSHA [Metaphorical modeling of presidential elections in Russia and the USA]. Philology cand. dis. Yekaterinburg. 169 p.

8. Skrebtsova T.G. (2005) Sovremennye issledovaniia politicheskoi metafory [Modern studies of political metaphor] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika. 1. pp. 35–46.
9. Chudinov A.P. (2009) Sovremennaya politicheskaya kommunikatsiya: uchebnoe posobie [Modern political communication: a textbook] / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg. 292 p.
10. Solopova O.A. (2013) Kognitivno-diskursivnaya retrospektiya: issledovanie modeli budushchego v politicheskom diskurse : monogr [Cognitive-discursive retrospection: a study of models of the future in political discourse: monograph]. Cheliabinsk: Izd. tsentr IUrGU. 175 p.
11. Zaripov R.I. (2014) Metaforicheskie obrazy rossiiskoi vlasti v ofrantsuzskom politicheskom diskurse [Metaphorical images of Russian power in French political discourse] // Politicheskaya lingvistika. 3 (49). M. pp. 124–128.
12. Shekhtman N.G. (2005) Sopostavitel'noe issledovanie teatral'noi i sportivnoi metafory v rossiiskom i amerikanskom politicheskom diskurse [Comparative study of theatrical and sports metaphors in Russian and American political discourse]. Philology cand. dis. Ekaterinburg. 148 p.
13. Dahl V.I. (2000) Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo iazyka: V 4 t. [Explanatory dictionary of the living Great Russian language: in 4 volumes]. M.: Russkii iazyk. Vol. 4. 688 p.
14. Efremova T.F. (2000) Novyi slovar' russkogo iazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyi. V 2-kh t. T.2 [The new dictionary of the Russian language. Explanatory and word-formation. In 2 volumes. vol. 2]. M.: Rus. iaz. 1209 p.
15. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. (2006) Tolkovyi slovar' russkogo iazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii [Explanatory dictionary of the Russian language: 80.000 words and phraseological expressions]. Rossiiskaya akademiya nauk. Institut russkogo iazyka im. V. V. Vinogradova. M.: OOO 'TEMP'. 944 p.
16. Slovar' russkogo iazyka: V 4 tomakh [Dictionary of the Russian language: In 4 volumes] (1999) / Pod red. A.P. Evgen'voi. M.: Russkii yazyk. 800 p.
17. Gerasimova N.G., Medvedev M.V. (1948–1965) Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo iazyka: v 17 tomakh [Dictionary of the modern Russian literary language: in 17 volumes] / Vol. 3. 1719 stb.; Vol. 11. 1842 stb.

Информация об авторах:

Чудинов А.П. – доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург, Россия); заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: ap_chudinov@mail.ru

Сегал Н.А. – доктор филологических наук, доцент кафедры русского, славянского и общего языкознания Института филологии, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (Симферополь, Россия). E-mail: natasha-segal@mail.ru

Будаев Э.В. – доктор филологических наук, главный научный сотрудник, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: aedw@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Chudinov A.P., D.Sc. (Philology), Professor, Leading Researcher at the Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia); Head of the Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: ap_chudinov@mail.ru.

Segal N.A., D.Sc. (Philology), Associate Professor of the Department of Russian, Slavic and General Linguistics, Institute of Philology of the Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia). E-mail: natasha-segal@mail.ru.

Budaev E.V., Doctor of Philology, Chief Researcher, Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: aedw@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 28.02.2024; принята к публикации 29.08.2024

Received 28.02.2024; accepted for publication 29.08.2024

Научная статья
УДК 830-03-083:800.71-051(045)
doi: 10.17223/19996195/67/5

Преимущества и недостатки использования нейросетей для обработки естественного языка (NLP)

Алена Андреевна Ширяева¹, Ирина Владимировна Новицкая²

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

¹ alena_shiryayeva_2002@mail.ru

² irno2012@yandex.ru

Аннотация. В настоящее время в научной литературе подробно рассматривается применение нейронных сетей для обработки естественного языка (NLP), поскольку этот вопрос имеет широкое практическое внедрение. Например, все больше компаний, в которых так или иначе используется обработка естественного языка, отдают предпочтение нейротехнологиям. В 2015 г. Vaidu запустила один из первых проектов по созданию нейронного машинного перевода, а в 2023 г. компания «Яндекс» добавила в голосового помощника Алису нейросеть YandexGPT, которая теперь может генерировать тексты на любую тему. Многочисленные сообщения о подобных технических инновациях в различных компаниях говорят о том, что нейронная сеть в области обработки языка уже заслужила большое доверие со стороны многих авторитетных компаний, которые выделяют крупные средства для ее улучшения. Однако нейросети в области NLP далеко несовершенны, у них есть как свои преимущества, так и недостатки. Хотя сейчас активно идет процесс улучшения нейронных сетей, их совершенствование требует большого количества времени и ресурсов. Для текущего периода актуально уметь правильно использовать уже созданную технологию, стараясь учитывать ее слабые места, и по возможности улучшать устройство нейронных моделей. Для того чтобы наиболее эффективным образом применить эту технологию в области обработки естественного языка, необходимо сначала более подробно проанализировать ее плюсы и минусы. Выявленные недостатки в будущем помогут сделать систему лучше, а преимущества той или иной модели позволят наилучшим образом использовать ее в разных областях NLP. Сам процесс обработки естественного языка имеет ряд особенностей, которые связаны с его устройством как системы в целом. Это является важным фактором, который необходимо учитывать при обработке материала искусственным интеллектом. Он является ключевым при анализе материала и в нашем исследовании.

Цель статьи заключается в сравнении преимуществ и недостатков основных нейронных моделей, которые используются в сфере NLP. Данный подход позволяет выявить черты наиболее универсальной нейронной сети, которая показывает высокую эффективность во многих областях применения.

Дается определение естественной обработки языка, описываются основные сферы, в которых она имеет большое значение. Например, на NLP во многом основан автоматический перевод, создание голосовых помощников, обработка устной речи, анализ настроений и мнений пользователей, их эмоционального настроя, классификация и категоризация текстов, генерирование текстов самой

различной тематики и т.д. Кроме того, дается определение нейронной сети, расписывается механизм работы трех ее типов: рекурсивной, рекуррентной и сверточной. К каждому из них прилагается схема устройства сети, чтобы возможно было наглядно представить себе принцип ее работы. Выделяемые у нейросетей особенности и характерные черты связаны с тем, какие объемы данных может обрабатывать данный вид нейросети, с помощью какого алгоритма происходит сам анализ входных данных и какой результат получается в итоге. На основе полученных в ходе анализа данных выделяются сферы обработки естественного языка, в которых наиболее эффективной будет тот или иной тип нейросети.

Ключевые слова: обработка естественного языка, NLP, нейросеть, рекурсивная сеть, рекуррентная сеть, сверточная сеть

Для цитирования: Ширяева А.А., Новицкая И.В. Преимущества и недостатки использования нейросетей для обработки естественного языка (NLP) // Язык и культура. 2024. № 67. С. 89–101. doi: 10.17223/19996195/67/5

Original article

doi: 10.17223/19996195/67/5

Advantages and disadvantages of using neural networks for natural language processing (NLP)

Alena A. Shiryaeva¹, Irina V. Novitskaya²

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

¹ *alena_shiryayeva_2002@mail.ru*

² *irno2012@yandex.ru*

Abstract. The application of neural networks to natural language processing (NLP) is currently being discussed in detail in the scientific literature, as this issue has a wide practical implementation. For example, more and more companies that use natural language processing in one way or another are favouring neurotechnology. In 2015, Baidu launched one of the first neural machine translation projects, and in 2023, Yandex added the YandexGPT neural network to its voice assistant Alice, which can now generate texts on any topic. Numerous reports of such technical innovations in various companies suggest that neural network in the field of language processing has already earned a lot of trust from many reputable companies, which allocate large amounts of resources to improve it. However, neural networks in the field of NLP are far imperfect, they have both their advantages and disadvantages. Although there is an active process of improving neural networks nowadays, improving them requires a lot of time and resources. For the current period it is important to be able to use the already created technology correctly, trying to take into account its weaknesses, and if possible to improve the design of neural models. In order to apply this technology in the field of natural language processing in the most effective way, it is necessary to analyse its pros and cons in more detail. The disadvantages identified will help to make the system better in the future, while the advantages of a particular model will allow it to be best utilised in different areas of NLP. Natural Language Processing itself has a number of peculiarities that are related to its structure as a system as a whole. This is a very important factor to consider when processing material with artificial intelligence. It is key in analysing the material and in our study.

The aim of this paper is to compare the advantages and disadvantages of the main neural models that are used in the field of NLP. This approach allows us to identify the

features of the most versatile neural network that shows high efficiency in many applications.

The article defines natural language processing, describes the main areas in which it is of great importance, e.g. automatic translation, creation of voice assistants, processing of spoken language, analysis of users' moods and opinions, their emotional mood, classification and categorisation of texts, generation of texts of various topics, etc. are largely based on NLP. In addition, the definition of a neural network is given, and the mechanism of operation of its three types is described: recursive, recurrent and convolutional. Each of them is accompanied by a scheme of its device, so that it is possible to visualise the principle of its work. The peculiarities and characteristic features of neural networks are related to the volumes of data this type of neural network can process, the algorithm used to analyse the input data and the result obtained as a result. Based on the data obtained in the course of the analysis, the spheres of natural language processing, in which this or that type of neural network will be the most effective, are highlighted.

Keywords: natural language processing, NLP, neuronetwork, recursive network, recurrent network, convolutional network

For citation: Shiryayeva A.A., Novitskaya I.V. Advantages and disadvantages of using neural networks for natural language processing (NLP). *Language and Culture*, 2024, 67, pp. 89-101. doi: 10.17223/19996195/67/5

Введение

В настоящее время нейротехнологии развиваются все более интенсивно. Крупные компании, которые так или иначе связаны с естественной обработкой языка, активно внедряют их в свою деятельность. Так, в 2015 г. Baidu разработала один из первых проектов по нейронному машинному переводу, в 2023 г. компания «Яндекс» обновила голосового помощника Алису, добавив туда нейросеть YandexGPT, которая способна создавать тексты на любую тему. Эти данные служат доказательством того, что нейронные технологии уже завоевали определенное доверие в мире, а значит в будущем на их развитие будет тратиться все больше финансовых средств. В большой степени это касается и Natural language processing (NLP), которая на данный момент имеет очень важное значение для анализа как текстовых, так и аудиоданных [1].

Обработка естественного языка (NLP) на данный момент является одним из активно развивающихся и приоритетных направлений, ведь каждый день объем информации, которую необходимо обработать, увеличивается. Вслед за этим появилась потребность в создании более совершенных методов обработки естественного языка. В частности, в последние годы для данной цели все чаще стали применяться нейросетевые подходы. Они широко используются на практике. Их применение для задач NLP уже позволило достигнуть высоких результатов в различных областях, в которых происходит взаимодействие компьютерных технологий и естественного языка. Например, это позволило создать онлайн-

переводчики, которые стали незаменимым помощником в работе человека. Несмотря на то, что подобным онлайн-переводчикам даже с применением искусственного интеллекта (ИИ) полностью не заменить квалифицированного специалиста по переводу, они в значительной мере облегчают работу человека, а также сокращают время, которое тратится на сам процесс перевода. Все это объясняется тем, что переведенный такой системой текст стал качественно значительно лучше. И на его редактирование или постредактирование тратится гораздо меньше усилий, чем раньше. Это позволяет обратить внимание на другие не менее важные детали и проблемы, в решении которых уже понадобится применить знания и умения человека, а не ИИ [2].

Цель исследования – сравнение преимуществ и недостатков основных нейронных моделей, которые используются в сфере NLP. Механизм работы нейросетей совсем не идеален, он нуждается в постоянном совершенствовании, а для этого надо непрерывно анализировать их устройство, выявлять слабые места, чтобы в будущем минимизировать возникновение ошибок. Однако не менее важным является умение правильно использовать те технологии, которые уже существуют на данный момент. Ведь любое улучшение систем, имеющих такое сложное устройство, требует большого количества времени. Но многие компании уже сейчас активно используют для своих целей разные модели нейросетей, и от того, насколько верно будет изначально выбран тот или иной вид нейросети, во многом зависит достижение поставленных цели. Для этого необходимо заранее знать, в чем же состоит преимущество данной модели нейронной сети в этой области, а для каких она совершенно не подходит.

Методология исследования

Методологическая основа настоящего исследования определяется его целью – выявить и сравнить преимущества и недостатки использования самых популярных на сегодняшний день видов нейронных сетей для задач NLP. В основе данной работы лежат труды как зарубежных, так и отечественных авторов в области лингвистики и нейротехнологий. Исследование искусственного интеллекта в последнее время получило мощный толчок в развитии. Новизна самого подхода использования нейросетей достаточно подробно описана, например, в работах таких авторов, как В.А. Частикова, Г.Д. Бородин. В них говорится о том, какие новые возможности дает этот качественно новый подход для NLP, а также дается подробное описание механизма работы основных на данный момент нейросетевых моделей [3, 4]. Кроме того, большое внимание в работах таких исследователей как, например, А.М. Грачев, уделяется методу

глубокого обучения, который во многом и помог вывести технологию искусственного интеллекта на принципиально новый уровень [5]. Очень важными для изучения ИИ являются исследования зарубежных авторов – К. Cho, А. Karimi [6, 7]. Они подробно описали механизм работы нейросетей, выявили слабые места в их устройстве, а также обозначили способы решения этих проблем. Эта тема в настоящее время приобрела особую значимость. Механизм устройства нейросетей далеко не идеален, он нуждается в постоянном улучшении. Чем раньше будут выявлены и проанализированы их недостатки, тем скорее станет возможным поиск вариантов решения возникших трудностей.

Для достижения поставленной цели использовался синтез традиционных общенаучных методов, таких как методы синтеза, анализа, классификации, индукции и дедукции. С помощью них была собрана и проанализирована информация об NLP, о принципах устройства различных нейросетевых моделей, их преимуществах и недостатках для разных задач в области естественной обработки языка. На основе собранных данных были сделаны выводы о том, для выполнения каких функций лучше использовать рекуррентный, рекурсивный или сверточный вид нейросети.

Исследование и результаты

Обработка естественного языка является одним из направлений исследований в области компьютерной лингвистики и искусственного интеллекта, которое занимается изучением проблемы понимания, анализа и синтеза естественного языка (речи и текстов) с помощью компьютера [2].

NLP используется в следующих областях [2]:

1) улучшение голосовых помощников. Обработку естественного языка применяли для создания всем известных голосовых помощников: Siri, Алисы, Google Assistant, которые способны общаться с пользователями на естественном языке;

2) совершенствование системы поисковых запросов. Обработку естественного языка используют при анализе поисковых запросов пользователей. На основе данных анализа система становится лучше, выдает все более точные результаты;

3) анализ мнений пользователей, их эмоционального настроения: NLP используют при анализе комментариев, сообщений, отзывов и других способов обратной связи, чтобы определить мнения и настроение людей;

4) распознавание устной речи: NLP используют, чтобы распознать и транскрибировать речь, ее можно применять для создания субтитров, транскриптов и других форм текстовых документов;

5) классификация и категоризация текстов: NLP используют для создания классификации и категоризации текстов, а также при анализе структуры и содержания больших объемов текстов;

6) автоматизированное создание текстов: NLP используют для автоматической генерации текстов. Сгенерированы могут быть новости, описание товара и другие формы текстовых документов;

7) автоматический перевод. Обработка естественного языка необходима при создании системы машинного перевода, которая позволяет выполнять перевод документов и текстов с одного языка на другой.

С развитием нейротехнологий стало понятно, что они в большой степени могут помочь при обработке огромных объемов языковых данных. Это подтолкнуло к разработке нового направления компьютерной лингвистики – обработке естественного языка с помощью нейронных технологий. Для того чтобы разобраться в преимуществах и недостатках использования нейросетей для NLP, необходимо сначала дать точное определение нейросети, а также обозначить основные ее типы.

Итак, нейросеть [8] – это математическая модель, а также ее программная или аппаратная реализация, построенная по принципу организации и функционирования биологических нейронных сетей – сетей нервных клеток живого организма. Она имеет три типа слоев: входной, скрытый и выходной. Входной слой является первым в нейросети, он принимает исходные данные и передает их на следующий уровень. Скрытый слой применяет различные преобразования ко входным данным. Выходной слой, основываясь на обработанных данных, выдает окончательные результаты [4].

У каждого типа нейросети есть свои преимущества и недостатки при NLP, для выполнения разных задач используются разные виды нейросетей. Можно выделить следующие типы нейронных сетей, которые широко употребляются для обработки естественного языка [5]:

1. Рекуррентные нейронные сети (RNN) – это тип нейросети, работа которой основана на сохранении информации из текущего слоя и ее передаче на следующем этапе в саму себя (рис. 1). По-другому их еще называют сетями с памятью, ведь в них для каждого элемента осуществляется одна и та же задача, а также учитываются вычисления, сделанные до этого. В области NLP данная модель хорошо применима для самого процесса перевода, так как она учитывает предыдущие части предложения при переводе следующей.

Основные преимущества использования рекуррентных нейронных сетей для NLP:

а) способность обрабатывать входные данные совершенно любой длины [7]. При NLP это очень важно, ведь в качестве них могут выступать как слова, так и предложения. Рекуррентная нейронная сеть является одной из немногих нейросетей, для которых входной размер данных – не проблема, что позволяет одинаково качественно анализировать

и обрабатывать их, вне зависимости от длины. Все это делает модель более гибкой;

б) быстрая обучаемость сети за счет использования способности сохранения и учета данных, полученных на предыдущем этапе их обработки;

в) способность хорошо справляться с обработкой динамических входных последовательностей, с которыми можно часто столкнуться при NLP, делает данный вид относительно универсальным. Рекуррентная нейронная сеть может обрабатывать подверженную частым изменениям речь или рукописный текст [4].

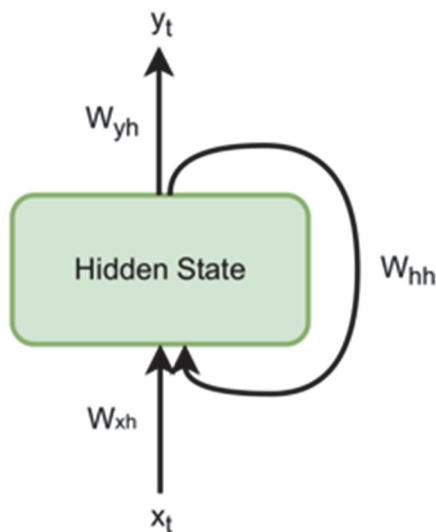


Рис. 1. Рекуррентная нейронная сеть

Основные недостатки использования рекуррентных нейронных сетей для NLP [7]:

а) при обработке предложений, в которых тесно связанные по смыслу слова находятся далеко друг от друга, рекуррентная нейросеть может пропустить связь между ними;

б) RNN имеют слишком большой размер из-за того, что обладают механизмом «памяти», т.е. возникает необходимость хранить большие объемы данных, однако далеко не каждое устройство обладает для этого достаточно мощным процессором и памятью. В свою очередь, это мешает повсеместному использованию RNN. В частности, при NLP, например, возникает необходимость хранить словарь из нескольких тысяч слов при построении языковой модели [5];

в) память, реализуемая архитектурой RNN, является недостаточно длинной – при многократном повторении действий информация в памяти смешивается с новой и еще через несколько шагов перезаписывается снова. Для обработки текстов большого объема это представляет собой проблему, так как слова, находящиеся в начале, не учитываются в результатах работы нейросети при приближении к концу текста. Это называется «проблемой исчезающего градиента» [9].

С учетом всех преимуществ и недостатков можно сделать вывод о том, что рекуррентную нейросеть лучше всего использовать при оценке частоты встречаемости того или иного предложения в тексте, для генерирования совершенно нового текста, распознавания речи, для классификации текстов, а также для задач машинного перевода.

2. Рекурсивные нейронные сети – это одна из разновидностей глубокой нейронной сети, при которой фразы и предложения расположены в виде иерархической последовательности, которая идет снизу вверх (рис. 2). Это отличает их от рекуррентной нейросети, в которой язык представляется как последовательность слов и анализируется справа налево или слева направо [10].

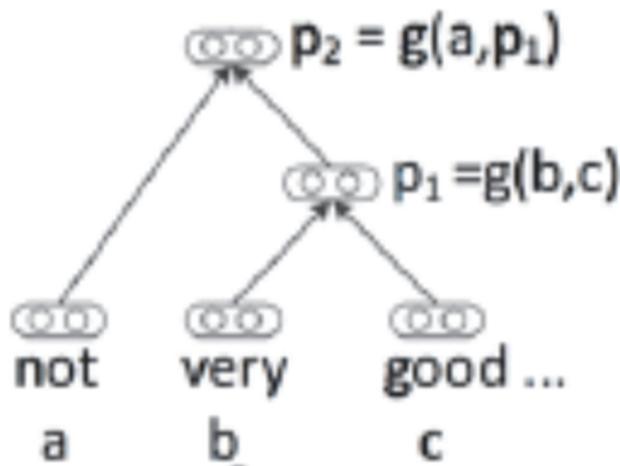


Рис. 2. Рекурсивная нейронная сеть

Основные преимущества использования рекурсивных нейронных сетей для NLP:

а) сама древовидная структура нейросети является ее преимуществом, так как она лучше всего подходит для анализа предложения при NLP и способна хранить представление точной фразы [7];

б) является достаточно простой и быстрой в обучении. После относительно короткого периода подготовки, нейросеть уже может генерировать эмбединги. Так называют сжатое векторное представление

слова, которое является численным представлением и при этом сохраняет семантическую связь [11].

Основные недостатки использования рекуррентных нейронных сетей для NLP:

а) древовидная структура, как ни парадоксально, может быть и недостатком данного вида нейросети. Когда мы используем ее, мы заранее подразумеваем, что анализируемые данные следуют древовидной иерархической структуре, однако иногда это не так. В этом случае нейросеть просто не может усвоить существующий шаблон;

б) синтаксический анализ в некоторых случаях может быть медленным и неопределенным, так как даже для одного предложения можно создать несколько деревьев синтаксического анализа.

На основе выделенных нами преимуществ и недостатков рекурсивной нейросети при NLP можно сделать вывод о том, что она лучше всего подходит для определения тональности предложения и его синтаксического анализа.

3. Последний тип – это сверточные нейронные сети (CNNs). Они обрабатывают данные, представленные в форме сетки, причем все ее узлы связаны с большинством других (рис. 3). Также CNNs присваивают важность различным частям данных. Сверточные нейронные сети были созданы на основе принципа работы зрительной коры головного мозга: они концентрируются на небольшой части и выделяют в ней значимые особенности [10].

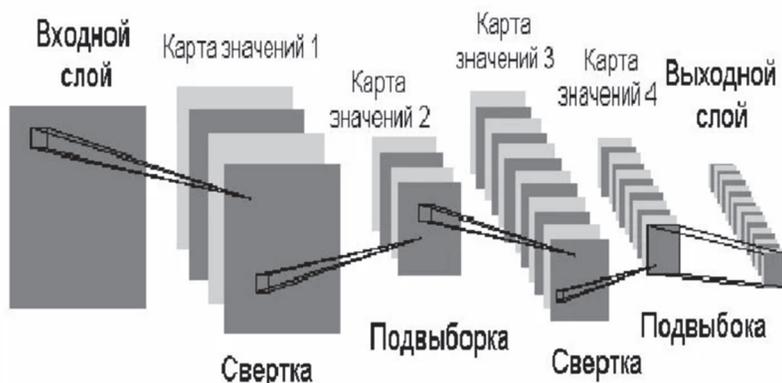


Рис. 3. Сверточная нейронная сеть

Основные преимущества использования сверточных нейронных сетей для NLP:

а) обладают высокой степенью точности обработки текстовых данных, так как способны сохранять относительную позицию между по-

рядком слов и словами в предложении, помимо этого могут анализировать семантическую связь между словами, которые находятся далеко друг от друга в предложении [12];

б) способны вычленять из входных данных конкретную информацию, так как в своей работе при переходе данных из одного слоя в другой используются различные фильтры [13];

в) эффективно обрабатывают сущности переменной длины: слова, предложения, тексты, что делает их достаточно универсальным средством для NLP;

г) устойчивы к сдвигам однотипных данных, т.е. к изменению положения данных. Вне зависимости от того, где находятся, сверточные нейросети одинаково хорошо их обрабатывают [14];

д) хорошо распознают именованные сущности. То есть когда на вход дается определенное слово, сверточная нейросеть достаточно четко определяет, чем является это слово: человеком, местом, корпорацией и т.д., при этом учитывается сам контекст, в котором употребляется данная единица языка.

Основной недостаток использования сверточных нейронных сетей для NLP – размер входных данных. От этого зависит качество анализа текстовых данных. Сверточные нейронные сети могут работать только со входом фиксированного размера (так как размеры матриц в сети не могут меняться в процессе работы). То есть еще до начала обработки данных необходимо установить их определенную длину. Несмотря на то, что сейчас активно разрабатываются способы преодоления этой проблемы, недостаток остается все еще достаточно существенным [15].

Лучше всего сверточные нейронные сети использовать там, где нужно проанализировать часть или всю последовательность данных. То есть задачи, например, поиска и определения спама, анализа тональности и извлечение конкретной информации из текстовых данных. Кроме того, их используют для генерации и распознавания речи, для классификации предложений, определения части речи слова.

Заключение

Таким образом, на сегодняшний день для обработки языка в основном используются три нейронные сети: рекуррентная, рекурсивная и сверточная. Сравнение их преимуществ и недостатков позволяет подобрать наилучший вариант того или иного вида нейросети для задач NLP (будь то разработка голосового помощника, анализ эмоционального настроения пользователей и т.д.) и еще на начальном этапе предотвратить серьезные проблемы, которые могли бы возникнуть при дальнейшей работе, если бы нейронная сеть была выбрана неправильно. К примеру, нам необходимо не просто сгенерировать текст, а сделать это так, чтобы

при предсказании каждого последующего слова учитывался предыдущий контекст и предложения, то выбор будет очевидным – рекуррентная нейронная сеть. За счет своей архитектуры, которая содержит петли, во время обработки новых данных учитываются и предыдущие.

То есть при выборе типа нейронной сети необходимо прежде всего ориентироваться на задачу, которая стоит перед вами. Именно от нее зависит, какая из сетей вам понадобится: более сложная или специализированная. В настоящий период существуют нейросети, которые объединяют свойства нескольких из них. Например, CRNN, которые объединяют в себе свойства сверточных и рекуррентных нейронных сетей, и такой вид очень часто используют для обработки аудиоинформации.

Список источников

1. **Яндекс** добавил в Алису нейросеть нового поколения. [Б. м.], 1997–2023. URL: <https://yandex.ru/company/news/17-05-2?ysclid=llcjdx7i88315946297> (дата обращения: 12.07.2023).
2. **NLP 101**: как обработка естественного языка преобразует коммуникацию. [Б. м.], 2023. URL: <https://neiroseti.tech/interesnoe/nlp-101-obrabotka-estestvennogo-yazyka/?ysclid=lkv8xjbo0x832057467/> (дата обращения: 10.07.2023).
3. **Борodin Г.Д.** Краткий обзор и классификация искусственных нейронных сетей // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. 2021. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=blhmxx&ysclid=lkwnnvb1uk797943160> (дата обращения: 12.07.2023).
4. **Частикова В.А., Гуляй В.Г.** Методы обработки естественного языка в решении задач обнаружения атак социальной инженерии // Вестник АГУ. 2021. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-obrabotki-estestvennogo-yazyka-v-reshenii-zadach-obnaruzheniya-atak-sotsialnoy-inzhenerii?ysclid=lkws74hxi5772779528> (дата обращения: 14.07.2023).
5. **Грачев А.М.** Методы сжатия рекуррентных нейронных сетей для задач обработки естественного языка М., 2019. URL: https://www.lib.tsu.ru/win/produkcija/metodichka/NB_Metodichka_2021_god_1.pdf (дата обращения: 15.07.2023).
6. **Cho K.** Learning Phrase Representations using RNN Encoder-Decoder for Statistical machine translation. 2014. URL: <https://arxiv.org/pdf/1406.1078.pdf>
7. **Karimi A.** Recurrent vs. Recursive Neural Networks in Natural Language Processing. [Б. м.], 2023. URL: <https://www.baeldung.com/cs/networks-in-nlp> (дата обращения: 14.07.2023).
8. **Романов В.П.** Интеллектуальные информационные системы в экономике : учеб. пособие / под ред. Н.П. Тихомирова. М. : Экзамен, 2003. 496 с.
9. **Джанелидзе Г.М.** Рекуррентные нейронные сети в задаче анализа тональности текста. СПб., 2016. URL: <https://nauchkor.ru/pubs/rekurrentnye-neuronnye-seti-v-zadache-analiza-tonalnosti-teksta-587d36595f1be77c40d58d52> (дата обращения: 17.07.2023).
10. **Прошина М.В.** Современные методы обработки естественного языка: нейронные сети // Экономика строительства. 2022. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48612341&ysclid=lkwu3b9wvu763354629> (дата обращения: 17.07.2023).
11. **Обзор** четырех популярных NLP-моделей. [Б. м.], 2020. URL: <https://proglib.io/p/obzor-chetyreh-populyarnyh-nlp-modeley-2020-04-21?ysclid=lk17nyai9595571681> (дата обращения: 17.07.2023).
12. **Детальный** анализ и применение CNN в обработке естественного языка. [Б. м.], 2020–2023. URL: <https://russianblogs.com/article/793111799/> (дата обращения: 19.07.2023).

13. **Сверточные** нейросети: что это и для чего они нужны? [Б. м.], 2023. URL: <https://forklog.com/cryptorium/ai/svertochnye-nejroseti-chto-eto-i-dlya-chego-oni-nuzhny> (дата обращения: 23.07.2023).
14. **Использование** сверточных нейронных сетей для задач обработки естественных языков: [видеодоклад] // Fedya Simonov: [YouTube канал]. [Б. м.], 2016. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=-jhtNLejFu0> (дата обращения: 21.07.2023).
15. **Применение** сверточных нейронных сетей для задач NLP. [Б. м.], 2006–2023. URL: <https://habr.com/ru/companies/ods/articles/353060/> (дата обращения: 21.07.2023).

References

1. Yandex dobavit v Alisu nejroset' novogo pokoleniya [Yandex added a new generation neural network to Alisa]. - [Б. м.], 1997-2023. URL: <https://yandex.ru/company/news/17-05-2?ysclid=llcjd7i88315946297> (Accessed 12.07.2023).
2. NLP 101: kak obrabotka estestvennogo yazyka preobrazuet kommunikaciju [NLP 101: how natural language processing is transforming communication]. - [b. m.], 2023. URL: <https://neiroseti.tech/interesnoe/nlp-101-obrabotka-estestvennogo-yazyka/?ysclid=lkv8xjb0x832057467/> (Accessed 10.07.2023).
3. Borodin G.D. (2021) Kratkiy obzor i klassifikaciya iskusstvennyh nejronnyh setej [Brief review and classification of artificial neural networks] // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Tekhnicheskie nauki. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=blhmxx&ysclid=lkwmbv1uk797943160> (Accessed: 12.07.2023).
4. Chastikova V.A., Gulyaj V.G. (2021) Metody obrabotki estestvennogo yazyka v reshenii zadach obnaruzheniya atak social'noj inzhenerii [Natural language processing methods in solving problems of detecting social engineering attacks] // Vestnik AGU. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-obrabotki-estestvennogo-yazyka-v-reshenii-zadach-obnaruzheniya-atak-sotsialnoy-inzhenerii?ysclid=lkws74hxi5772779528> (Accessed: 14.07.2023).
5. Grachev A.M. (2019) Metody szhatiya rekurrentnyh nejronnyh setej dlya zadach obrabotki estestvennogo yazyka [Compression methods of recurrent neural networks for natural language processing tasks]. M. URL: https://www.lib.tsu.ru/win/produkcija/metodichka/NB_Metodichka_2021_god_1.pdf (Accessed: 15.07.2023).
6. Chō K. Learning Phrase Representations using RNN Encoder-Decoder for Statistical machine translation. - 2014. URL: <https://arxiv.org/pdf/1406.1078.pdf>.
7. Karimi A. Recurrent vs. Recursive Neural Networks in Natural Language Processing. [Б. м.], 2023. URL: <https://www.baeldung.com/cs/networks-in-nlp> (Accessed: 14.07.2023).
8. Romanov V.P. (2003) Intellektual'nye informacionnye sistemy v ekonomike : uchebn. Posobie [Intellectual information systems in economics: Textbook] / ed. by Dr. of Economics, Prof. N.P. Tikhomirov. M.: Ekzamen. 496 p.
9. Dzhanelidze G.M. (2016) Rekurrentnye nejronnye seti v zadache analiza tonal'nosti teksta [Recurrent neural networks in the task of text tone analysis]. SPb. URL: <https://nauchkor.ru/pubs/rekurrentnye-neyronnye-seti-v-zadache-analiza-tonalnosti-teksta-587d36595f1be77c40d58d52> (Accessed: 17.07.2023).
10. Proshina M.V. (2022) Sovremennye metody obrabotki estestvennogo yazyka: nejronnye seti [Modern methods of natural language processing: neural networks] // Ekonomika stroitel'stva. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48612341&ysclid=lkwu3b9wvu763354629> (Accessed: 17.07.2023).
11. Obzor chetyrehk populyarnyh NLP-modelej [A review of four popular NLP models]. [Б. м.], 2020. URL: <https://proglib.io/p/obzor-chetyreh-populyarnyh-nlp-modeley-2020-04-21?ysclid=lk17nyai9595571681> (Accessed: 17.07.2023).

12. Detal'nyj analiz i primeneniye CNN v obrabotke estestvennogo yazyka [A detailed analysis and application of CNNs in natural language processing]. [B. m.], 2020-2023. URL: <https://russianblogs.com/article/793111799/> (Accessed: 19.07.2023).
13. Svertochnye nejroseti: chto eto i dlya chego oni nuzhny? [Converged neural networks: what are they and what are they for?]. [B.m.], 2023. URL: <https://forklog.com/cryptorium/ai/svertochnye-nejroseti-chto-eto-i-dlya-chego-oni-nuzhny> (Accessed: 23.07.2023).
14. Ispol'zovanie svertochnyh nejronnyh setej dlya zadach obrabotki estestvennyh yazykov: (video doklad) [Using convolutional neural networks for natural language processing tasks: (video report)] // Fedya Simonov: [YouTube channel]. [B. m.], 2016. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=-jhtNLejFu0> (Accessed: 21.07.2023).
15. Primeneniye svertochnyh nejronnyh setej dlya zadach NLP [Application of convolutional neural networks to NLP tasks]. [B. m.], 2006-2023. URL: <https://habr.com/ru/companies/ods/articles/353060/> (Accessed: 21.07.2023).

Информация об авторах:

Ширяева А.А. – студентка, факультет иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: alena_shiryayeva_2002@mail.ru

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Shiryayeva A.A., Student, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: alena_shiryayeva_2002@mail.ru

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

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 12.02.2024; принята к публикации 29.08.2024

Received 12.02.2024; accepted for publication 29.08.2024

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Научная статья

УДК 371.3

doi: 10.17223/19996195/67/6

Формирование прагматической компетенции поликультурной языковой личности в подготовке учителя английского и французского языков

Ираида Евгеньевна Брыксина¹, Анастасия Андреевна Сидорова²,
Ирина Александровна Кузнецова³, Марина Сергеевна Пустовалова⁴

^{1, 2, 3, 4} Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,

Тамбов, Россия

¹ bryxina68@mail.ru

² asidorova0911@gmail.com

³ irinakuznetsova2002@rambler.ru

⁴ pustovalova2000@list.ru

Аннотация. Рассматриваются возможности формирования прагматической компетенции поликультурной языковой личности будущего специалиста в языковом вузе. Владение прагматической компетенцией необходимо для полноценной коммуникации на иностранном языке, поскольку способствует формированию студентов как компетентных и адаптивных коммуникантов в иноязычной среде. В качестве методологической основы исследования предлагается компетентностный подход И.А. Зимней в сочетании с контекстным подходом А.А. Вербицкого, а также с профессионально ориентированным подходом. Установлено, что интегративное обучение английскому и французскому языкам на основе проблемного метода продуктивно, поскольку студентам предоставляется больше возможностей для развития и закрепления навыков анализа коммуникативной ситуации, выявления и интерпретации прагматических особенностей, а также самостоятельного применения прагматических средств в процессе общения. Уточнено определение прагматической компетенции, которая рассматривается как способность обучающихся строить речевое высказывание согласно принятым языковым моделям, а также правильно интерпретировать высказывания собеседника сообразно контексту речевой ситуации. Прагматическая компетенция включает в себя социокультурную, дискурсивную и операционную субкомпетенции, формирующиеся на этапах учебной, учебно-практической и практической деятельности соответственно.

Становление поликультурной языковой личности включает в себя следующие стадии: этап учебной деятельности, направленный преимущественно на развитие общей и специальной билингвосоциокультурной компетенции; этап учебно-практической деятельности, основной задачей которого является формирование лингвосоциокультурной компетенции; этап практической деятельности, направленный на реализацию иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции, включающей в себя ранее упомянутые компетенции. Формирование прагматической компетенции обеспечивает реализацию коммуникатив-

ной/информационной (выбор речевых, языковых и неязыковых средств); эмоционально-оценочной (передача испытываемых чувств и эмоций говорящего); манипулятивной (воздействие на мнение/отношение собеседника); структурной (корректное соотношение содержания высказывания с его формой); идентификационной/сигнальной (обеспечение адекватности высказывания с точки зрения носителей) и иных функций. Предлагается осуществлять формирование прагматической компетенции на основе системы, состоящей из следующих шагов: ориентационно-когнитивного, формирующего, моделирующего, контрольно-оценочного, самообразовательного.

На примере формирования прагматической компетенции студентов 3–4-го курсов бакалавриата направления «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») ТГУ им. Г.Р. Державина на занятиях по французскому языку смоделировано тематическое и языковое содержание обучения, направленного на развитие указанных субкомпетенций. Обучение базировалось на материалах учебника М.С. Лёвиной «Французский язык» (Nouveau virage), упражнениях и заданиях «Travaillons ensemble» учебного пособия L. Bonato «A l'heure actuelle», направленного на изучение менталитета франкоязычных стран. Дополнительно предложено использование ряда онлайн-сервисов для выполнения различных работ, организации образовательного процесса и создания массовых онлайн-курсов с целью формирования в процессе обучения цифровой образовательной среды. Применение тандем-метода обеспечивало поддержку аутентичного иноязычного дискурса и предоставляло возможность тренировки прагматических навыков с носителем языка. Использование тандем-метода осуществлялось на основе платформы Cyberécole или с помощью универсальных приложений YouTube, Discord, Skype, WhatsApp, предоставлялись различные способы для обратной связи с обучающимися и организации рефлексии в онлайн-обучении.

Перспективным представляется параллельно-сопоставительное изучение языков. На примере французского и английского проведен сопоставительный анализ прагматического аспекта основных уровней языка. Сопоставительный подход представляется эффективным для упорядоченного усвоения студентами лингвострановедческих знаний и выявления ими историко-культурных взаимосвязей между изучаемыми языками и культурами. Доказано, что овладение социокультурной информацией необходимо для прагматического толкования не только лингвистических, но и экстралингвистических коммуникативных средств, таких как общая сдержанность или открытость при общении, проксемика, мимика, жестикуляция, позы и иные невербальные знаки. Наиболее богатым с точки зрения прагматических особенностей английского и французского языков представляется лексический уровень ввиду наличия в нем ряда схожих прагматических дискурсивных, социокультурных и операционных маркеров. Операционные маркеры представлены эмоционально и оценочно окрашенной лексикой, к которой относятся идиоматическая лексика, фразеологизмы, стилистически окрашенная лексика, а также разнообразные средства художественной выразительности. Среди многих функционально-стилистических групп и слов лексика особый интерес представляет сленг, поскольку владение основными сленговыми словами и выражениями все чаще становится необходимым для адекватного восприятия семантического и прагматического смысла высказывания. В процессе работы следует обратить внимание студентов, что сленг является тонким языковым инструментом, неуместное и (или) чрезмерное употребление которого способно не только ввести собеседника в заблуждение, но и оттолкнуть, испортив впечатление о говорящем.

Доказана эффективность интегративного обучения иностранным языкам на основе проблемного метода, поскольку в ходе работы обучающиеся будут иметь

больше возможностей для развития и закрепления навыков анализа коммуникативной ситуации, выявления и интерпретации прагматических особенностей, а также самостоятельного применения прагматических средств в процессе общения. Сделан вывод о том, что одновременное изучение указанных языковых элементов облегчает и ускоряет освоение нового материала, снижает вероятность лингвокультурной интерференции благодаря приближению субординативного типа билингвизма студента к координативному, а также способствует формированию эмпатии и толерантности поликультурной языковой личности. На заключительном этапе исследования проведено анкетирование студентов, принявших участие в апробации предложенной системы формирования прагматической компетенции. Согласно результатам анкетирования, респонденты положительно оценили предложенную систему и выразили заинтересованность во внедрении ее в учебный процесс.

Ключевые слова: прагматическая компетенция, поликультурная языковая личность, лингвокультурная интерференция, лексический уровень языка, английский язык, французский язык

Благодарности: исследование выполнено в рамках реализации программы развития ТГУ имени Г.Р. Державина «Приоритет 2030».

Для цитирования: Брыксина И.Е., Сидорова А.А., Кузнецова И.А., Пустовалова М.С. Формирование прагматической компетенции поликультурной языковой личности в подготовке учителя английского и французского языков // Язык и культура. 2024. № 67. С. 102–129. doi: 10.17223/19996195/67/6

Original article

doi: 10.17223/19996195/67/6

Development of pragmatic competence of a multicultural linguistic personality in the training of teachers of English and French

**Iraida Y. Bryxina¹, Anastasiya A. Sidorova²,
Irina A. Kuznetsova³, Marina S. Pustovalova⁴**

^{1, 2, 3, 4} Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia

¹ bryxina68@mail.ru

² asidorova0911@gmail.com

³ irinakuznetsova2002@rambler.ru

⁴ pustovalova2000@list.ru

Abstract. This article examines the possibilities of developing the pragmatic competence of a multicultural linguistic personality of a future specialist at a language university. Pragmatic competence is necessary for full communication in a foreign language, since it contributes to the formation of students as competent and adaptive communicators in a foreign language environment. The competency-based approach of I.A. Zimnyaya is proposed as a methodological framework of the study, in combination with the contextual approach of A.A. Verbitsky, as well as with a professionally-oriented approach. It was revealed that integrative learning of English and French languages based on the problem-based method seems to be more effective, since students are given more opportunities to develop and consolidate skills in analyzing a commu-

nicative situation, identifying and interpreting pragmatic features, as well as independently using pragmatic means in the communication process. A definition of pragmatic competence is given. It is considered as the ability of students to construct a speech utterance in accordance with accepted language models, as well as to correctly interpret the statements of the interlocutor according to the context of the speech situation. Pragmatic competence includes sociocultural, discursive and operational sub-competences. They are formed at the stages of educational, educational-practical and practical activities, respectively.

The development of a multicultural linguistic personality includes the following stages and competencies: the stage of educational activity which is aimed primarily at the development of general and special bilingual and sociocultural competence; the stage of educational and practical activities, the main task of which is the development of linguo-sociocultural competence; the stage of practical activity aimed at implementing intercultural foreign language communicative competence, which includes the previously mentioned competencies. The development of pragmatic competence ensures the implementation of communicative/informational competence (choice of speech, linguistic and non-linguistic means); emotional-evaluative (transmission of the speaker's experienced feelings and emotions); manipulative (transmission of the speaker's experienced feelings and emotions); structural (correct balance between the content of the statement and its form); identification/signal (ensuring the adequacy of the statement from the point of view of the native speakers) and other functions.

It is proposed to carry out the development of pragmatic competence on the basis of a system consisting of the following steps: orientational-cognitive, formative, modeling, control-evaluative, self-educational. The thematic and practical content of curriculum aimed at developing these sub-competencies is modeled. It is carried out using the example of the development of pragmatic competence of 3rd-4th year undergraduate students of the training program 45.03.02 "Linguistics" ("Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures") of Derzhavin Tambov State University French at language classes. The thematic content of the classes was based on materials from the textbook by M.S. Levina "The French Language" (Nouveau virage), exercises and tasks "Travaillons ensemble" of the authentic manual by L. Bonato "À l'heure actuelle", aimed at studying the mentality of French-speaking countries. Additionally, it is proposed to use a number of online services to perform various works, organize the educational process and create mass online courses in order to create a digital educational environment in the learning process. The use of the tandem method provided support for authentic foreign language discourse and provided the opportunity to train pragmatic skills with a native speaker. The use of the tandem method was carried out on the basis of the Cyberécole platform or using universal applications YouTube, Discord, Skype, WhatsApp, providing various ways for feedback from students and organizing reflection in online learning.

Since parallel-comparative study of languages seems promising, a comparative analysis of the pragmatic aspect of the main levels of language was carried out using the example of French and English. The comparative approach seems to be effective for students' orderly acquisition of linguistic and cultural knowledge and their identification of historical and cultural relationships between the languages and cultures being studied. It has been proven that mastery of sociocultural information is necessary for the pragmatic interpretation of not only linguistic, but also extralinguistic communicative means, such as general restraint or openness in communication, proxemics, facial expressions, gestures, postures and other non-verbal signs. The lexical level seems to be the richest from the point of view of pragmatic features of the English and French languages due to the presence in it of a number of similar pragmatic discursive, sociocultural and operational markers. Operational markers are represented by emotionally

and evaluatively colored vocabulary, which includes idiomatic vocabulary, phraseological units, stylistically colored vocabulary, etc., as well as various means of artistic expression. Among the many functional stylistic groups and layers of vocabulary, slang vocabulary is of particular interest, since mastery of basic slang words and expressions is increasingly becoming necessary for adequate perception of the semantic and pragmatic meaning of a statement. During the work, students should pay attention to the fact that slang is a “subtle” language tool, the inappropriate and/or excessive use of which can not only mislead the interlocutor, but also spoil the impression of the speaker.

The effectiveness of foreign languages integrative learning based on the problem-based learning method has been proven, since in the course of work students have more opportunities to develop and consolidate skills in analyzing a communicative situation, identifying and interpreting pragmatic features, as well as independently using pragmatic means in the communication process. Based on the study, it was concluded that the simultaneous study of these linguistic elements facilitates and accelerates the learning process, reduces the likelihood of linguo-cultural interference due to the approach of the student’s subordinate type of bilingualism to the coordinated one. It also contributes to the development of empathy and tolerance of a multicultural linguistic personality. At the final stage of the study, a survey among students who took part in testing the proposed system was conducted. According to the survey results, students positively assessed the proposed system and expressed interest in implementing it in the educational process.

Keywords: pragmatic competence, multicultural linguistic personality, linguo-cultural interference, lexical level, English, French

Acknowledgements: The study has been conducted at Derzhavin Tambov State University as an activity under the Priority 2030 Programme.

For citation: Bryxina I.Y., Sidorova A.A., Kuznetsova I.A., Pustovalova M.S. Development of pragmatic competence of a multicultural linguistic personality in the training of teachers of English and French. *Language and Culture*, 2024, 67, pp. 102-129. doi: 10.17223/19996195/67/6

Введение

Прагматическая компетенция входит в число языковых компетенций, необходимых для становления поликультурной языковой личности в процессе изучения иностранного языка. Владение прагматикой представляется необходимым условием для понимания нюансов менталитета и образа мышления носителей языка, самого «духа языка», без чего невозможна полноценная коммуникация на иностранном языке. Прагматический аспект способен проявляться на различных языковых уровнях. Ввиду многообразия умений, входящих в состав прагматической компетенции, средства передачи прагматической информации также могут быть многочисленными и разнообразными.

В настоящее время проблемы формирования прагматической компетенции в целом и в условиях вуза в частности изучаются российскими и зарубежными исследователями. Так, В. Лофлин, Дж. Уэйн и Дж. Шмидгалл исследуют значение прагматики в различных моделях

коммуникативной компетенции и развивают свою концепцию прагматической компетенции, ее принципов и роли в формировании коммуникативной компетенции [1]. Ведется поиск новых средств и методов развития прагматической компетенции. Например, Ф. Зелл и соавторы рассматривают применение лексического и функционального анализа речевых актов для оценки развития прагматической компетенции обучающихся [2]. Л.А. Метелькова и Е.А. Оганесян предлагают методику развития прагматической компетенции студентов с помощью ментальных карт [3]. Е.А. Сентищева и Н.А. Тарасюк рассматривают принципы и методику применения функционального переноса в процессе формирования прагматической компетенции обучающихся [4]. Активно исследуется специфика формирования прагматической компетенции при изучении отдельных языков. Например, М.В. Овчинникова и Н.И. Колотова исследуют развитие прагматической компетенции на уроках русского языка как иностранного [5]. И.А. Иштутина и И.В. Салосина изучают особенности формирования прагматической компетенции РКИ в КНР с помощью интерактивных методов обучения [6]. И.Я. Жебряткина анализирует роль прагматической компетенции в повышении уровня владения английским языком [7]. Н. Тагути и Н. Исихара рассматривают новые тенденции в формировании прагматической компетенции при изучении английского языка как языка международного общения в условиях глобализации [8]. В. Кастеллотти и М. Дебонно исследуют прагматический аспект в рамках дидактологии французского языка как иностранного [9].

Несмотря на значительное количество исследований, вопрос развития прагматической компетенции в контексте формирования поликультурной языковой личности недостаточно изучен. В этой связи целью данной работы является анализ возможностей формирования прагматической компетенции студентов в рамках развития поликультурной языковой личности. Поскольку языковые уровни взаимосвязаны, необходимо рассмотреть прагматический аспект фонетики, лексики и грамматики английского и французского языков в сопоставительном аспекте.

Использование ИКТ в процессе обучения способно значительно повысить качество развития прагматической компетенции благодаря облегченному доступу к аутентичному текстовому, аудио- и видеоматериалу. Например, поскольку современные средства цифровой коммуникации позволяют общаться с носителями иностранного языка вне зависимости от времени, географического положения и иных факторов, одним из перспективных методов развития прагматической и иных компетенций студентов представляется тандем-метод, обеспечивающий поддержание аутентичного иноязычного дискурса и предоставляющий возможность тренировки собственных прагматических навыков в ходе прямого контакта с носителем языка [10]. Тандем-метод может применяться на

основе специализированных платформ (например, Cyberécole) или с помощью универсальных социальных сетей и приложений (например, YouTube, Discord, Skype, WhatsApp и т.д.). Для создания цифровой образовательной среды существуют не только ресурсы, подходящие для выполнения отдельных видов и типов работ (например, приложения Quizlet, Polleverywhere, Mentimeter, Socrative и другие для проведения онлайн-тестирований и опросов), а также различные способы для предоставления обратной связи обучающимся и организации рефлексии в онлайн-обучении.

Прагматический аспект в обучении иностранному языку предусматривает использование языка в реальных коммуникативных ситуациях, где эмпатия становится одним из маркеров позитивного взаимодействия с представителями различных социальных групп. Развитие эмпатических способностей студентов происходит при чтении аутентичных текстов, которые заранее подбираются преподавателем. Аутентичные тексты должны соответствовать уровню владения иностранным языком и профессиональной направленности. Они готовят студентов к восприятию иноязычной действительности, развивают их познавательные интересы. Текстовый материал может служить основой для создания условно-речевых упражнений, направленных на формирование навыков устной и письменной речи, и речевых профессионально ориентированных упражнений. В ситуациях диалогического общения и взаимодействия эмпатия проявляется в полной мере и оказывает влияние на становление поликультурной языковой личности. Использование широкого спектра диалогов и выполнение лично ориентированных заданий дают возможность студенту «примерить на себя» любую социальную роль. При этом диалог – это правильное ведение разговора, планирование достижения результата, проектирование совместной деятельности, обсуждение итогов и т.д. У студентов развивается умение использовать разнообразные стратегии в профессиональных контактах, учитывать потребности партнера по общению, варьировать свое поведение в зависимости от ситуации, прогнозировать возникновение конфликтов, стараться предотвращать их. Эмоциональное сопереживание партнеру возможно при одновременном взаимодействии каждого участника со всеми остальными. Метод конкретных ситуаций (кейсов), деловая игра, проектная работа направлены на развитие у студентов критического мышления и формирование интереса к самостоятельному добыванию знаний. В процессе их выполнения у обучающихся развиваются и закрепляются навыки анализа коммуникативной ситуации, интерпретации прагматических особенностей носителей языка, а также самостоятельного применения прагматических средств в процессе общения. Для формирования прагматической компетенции студентов того или иного направления подготовки необходимо определить сферы общения профессиональной деятельности будущих специалистов и выделить наиболее важные темы для изучения на иностранном языке.

Методология исследования

В качестве методологической основы исследования выбран компетентностный подход И.А. Зимней, направленный на освоение обучающимися совокупности профильных компетенций, необходимых для дальнейшего осуществления практической деятельности в той или иной области [11]. Формирование компетенции включает в себя овладение содержанием обучения, способность применить полученные знания для решения задач в процессе практической деятельности, а также формирование мотивации для осуществления этой деятельности [11. С. 9]. Практическая направленность компетенций определяет прикладное содержание обучения. Поскольку в языковых и неязыковых вузах основной деятельностью, требующей владения иностранным языком, представляется профессиональная деятельность, теоретическое и практическое содержание учебных курсов строится на основе профессионально ориентированного подхода в соответствии с требованиями той или иной профессиональной сферы. Профессионально ориентированный подход предполагает не только интеграцию тематического содержания профессиональной направленности в иноязычное содержание обучения, но и реализацию первого в ходе учебно-практической деятельности [12].

Для более эффективной отработки материала иноязычной и профессиональной направленностей представляется необходимым создание культурно-деятельностной среды, максимально приближенной к реальному контексту будущей профессиональной деятельности, что соответствует контекстному подходу А.А. Вербицкого [13]. Имитация ситуаций профессиональной деятельности облегчает дальнейшую реализацию освоенных студентами компетенций в ходе реальной практической деятельности благодаря устранению «новизны» ситуации.

Основываясь на сформулированных Л.В. Яроцкой компонентах управления обучением [14] и этапах профессионального самоопределения студента [14] в соответствии с предложенными А.А. Колесниковым требованиями к содержанию профориентационного направления обучения [15] и с помощью предложенного А.С. Белоусовым комплекса профессионально ориентированных иноязычных проблемных заданий [16], а также с учетом некоторых выделенных П.Ю. Золотовым педагогических и методических условий формирования прагматической компетенции учащихся вузов [17], мы можем определить основные шаги формирования прагматической компетенции поликультурной языковой личности в языковом вузе. Как отмечает В.Б. Куриленко, сопоставительный анализ изучаемых языковых систем характерен как для традиционных подходов к изучению иностранных языков (например, для школ нацио-

нально-ориентированного обучения иностранному языку), направленных на «размежевание» языков в сознании обучающегося, так и для относительно новых подходов (например, транслингвального), сосредоточенных на интеграции и гармонизации лингвокультурных систем в сознании полилингва [18]. Поскольку многие российские учебные заведения среднего и высшего образования предоставляют возможность изучения нескольких иностранных языков одновременно (например, английского и немецкого, английского и французского и т.п.), перспективным представляется параллельно-сопоставительное изучение этих языков.

В данном исследовании проведен сопоставительный анализ прагматики лексического уровня английского и французского языков. Следует отметить, что более эффективным представляется осуществление интегративного обучения иностранным языкам на основе проблемного метода: в ходе работы студенты будут иметь больше возможностей для развития и закрепления навыков анализа коммуникативной ситуации, выявления и интерпретации прагматических особенностей, а также самостоятельного применения прагматических средств в процессе общения. Одной из основных причин возникновения интерференции является тот факт, что при последовательном освоении родного языка лингвистические нормы в сознании обучающегося соотносятся с предметным миром, при изучении первого иностранного языка – с нормами более привычного родного языка, при изучении второго иностранного языка – с нормами более привычного первого иностранного языка. Одним из главных преимуществ интегративного обучения представляется «устойчивость» к интерференции. Для создания цифровой образовательной среды используются ресурсы, подходящие для выполнения отдельных видов и типов работ (например, приложения Quizlet, Polleverywhere, Mentimeter, Socrative и др. [19] для проведения онлайн-тестирований и опросов), а также различные способы для предоставления обратной связи и организации рефлексии в онлайн-обучении.

Согласно этапам становления цифровой среды вуза, выделяемым С.В. Титовой, использование отдельных указанных и иных цифровых средств и технологий (например, корпусных технологий) в обучении иностранному языку соответствует этапу инноваций и началу перехода к этапу педагогической трансформации [20]. Однако создание и переход к полноценной единой образовательной цифровой среде отдельного вуза или общей среде нескольких вузов представляются возможными лишь в отдаленной перспективе, так как новые форматы и методы заданий с применением современных средств ИКТ все еще находятся в разработке, и внедрение их в учебный процесс носит фрагментарный, несистематизированный характер. Прагматическая компетенция – это способность говорящего корректно выстраивать свои речевые высказывания и верно интерпретировать выска-

звания собеседника в соответствии с контекстом речевой ситуации. Прагматика рассматривает не только непосредственное кодирование и декодирование высказанной лингвистической информации, но и изучение и толкование невысказанного прямо, но подразумеваемого под этой информацией смысла в зависимости от дискурса. Помимо объективного контекста коммуникативной ситуации, оказывать влияние на прагматику высказывания могут такие факторы, как искренность или неискренность говорящего, улавливаемые собеседником неточности и неясности, отступления от основной темы общения и т.д.

Французский лингвист Ф. Манжено (F. Mangenot) так характеризует место преподавателя в обучении иностранному языку на основе веб-технологий: «Le rôle du prof utilisant le numérique serait donc essentiellement celui d'un ingénieur des apprentissages, construisant des scénarios pédagogiques favorisant l'autonomie des apprenants» [21. P. 261] – Роль преподавателя, использующего цифровые технологии, будет преимущественно ролью инженера по обучению, проектирующего образовательные сценарии, способствующие автономии обучающихся (перевод наш. – *Авт.*). Таким образом, основными функциями преподавателя в рассматриваемой форме учебного процесса представляются: а) составление и организация учебного материала для внеаудиторного освоения; б) контроль, модерация и оценка деятельности обучающихся в ходе аудиторного занятия.

Обучающиеся становятся способны реализовывать ряд прагматических функций, среди которых: а) коммуникативная/информационная; б) эмоционально-оценочная; в) манипулятивная; г) структурная; д) идентификационная/сигнальная. Заключительный этап характеризуется закреплением установленных ранее структурных связей. Студенты готовы осуществлять полноценную профессиональную деятельность и решать профессиональные задачи на иностранном языке, в процессе отработывая и совершенствуя профессиональную иноязычную межкультурную компетенцию, а в ее рамках – прагматическую компетенцию и ее отдельные компоненты.

Исследование и результаты

Содержание обучения прагматическому аспекту иностранного языка на лексическом уровне. Прагматическая компетенция состоит из нескольких основных субкомпетенций, а именно:

1) социокультурной субкомпетенции, обеспечивающей владение социокультурными знаниями о специфике страны изучаемого языка, а также навыками межкультурной коммуникации, необходимыми для успешного общения с представителями других культур;

2) дискурсивной/организационной субкомпетенции, благодаря которой осуществляется соблюдение правил построения речи, обеспечивается ее когезия и когерентность;

3) функциональной/операционной субкомпетенции как умения выбирать подходящие вербальные и невербальные средства для выполнения тех или иных коммуникативных задач (установление контакта, получение или сообщение информации, воздействие на собеседника и т.д.) в соответствии с контекстом общения [22. С. 57–58].

Овладение прагматикой изучаемого языка представляется одним из основных условий формирования поликультурной языковой личности, готовой к коммуникации в иноязычной среде. Согласно Л.В. Яроцкой, становление профессиональной языковой личности включает в себя следующие стадии:

1) этап учебной деятельности, направленный преимущественно на развитие общей и специальной билингвосоциокультурной компетенции;

2) этап учебно-профессиональной деятельности, основной задачей которого является формирование профессиональной лингвосоциокультурной компетенции;

3) этап профессиональной деятельности, направленный на реализацию профессиональной иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции, включающей в себя ранее упомянутые компетенции [14. С. 61].

Таким образом, на первом этапе закладываются основы формирования прагматической компетенции – студенты осваивают основные лингвопрагматические средства в рамках собственно лингвистической компетенции, усваивают базовые социокультурные и лингвострановедческие знания, проходят вторичную аккультурацию и формируют вторичную картину мира. Большая часть этого этапа направлена на развитие социокультурной субкомпетенции как базиса для остальных субкомпетенций. Следующий этап направлен на интеграцию лингвопрагматических, социокультурных, лингвострановедческих и иных знаний, умений и навыков в единую систему. На основе сопоставительного анализа дискурсивных практик, присутствующих в лингвокультурах родного и изучаемого языков, студенты устанавливают связи между освоенными компонентами родного и изучаемого языков. В частности, на этом этапе происходит основное развитие дискурсивной и операционной субкомпетенций, а также дополнение социокультурной базы за счет приобретения углубленных общих и профессиональных социокультурных знаний. Обучающиеся становятся способны реализовывать ряд прагматических функций, среди которых:

– коммуникативная/информационная (сообщение дополненной, уточненной, обогащенной мысли путем правильного использования прагматической информации, выбор соответствующих контексту ситуации речевых, языковых и неязыковых средств);

– эмоционально-оценочная (оценивание, выражение удовольствия/неудовольствия, одобрения/неодобрения, передача испытываемых чувств и эмоций говорящего);

– манипулятивная (воздействие на мнение, отношение, представление собеседника о предмете коммуникации);

– структурная (корректное соотношение содержания высказывания с его формой, упорядочивание построения речевого высказывания и его отдельных элементов);

– идентификационная/сигнальная (обеспечение адекватности высказывания с точки зрения носителей иностранного языка в результате устранения прагматической интерференции и дискурсивного акцента, что способствует установлению контакта и лингвокультурному «сближению» собеседников) и др.

Заключительный этап характеризуется закреплением установленных ранее структурных связей. Обучающиеся готовы осуществлять полноценную профессиональную деятельность и решать профессиональные задачи на иностранном языке, в процессе отработывая и совершенствуя совокупную профессиональную межкультурную компетенцию, а в ее рамках – сформированную прагматическую компетенцию и ее отдельные компоненты.

Таким образом, владение прагматической компетенцией является одним из основных условий успешной коммуникации на иностранном языке. В свою очередь, низкий уровень развития рассматриваемой компетенции студентов не позволяет им в полной мере сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию.

Рассмотрим содержание этих шагов на примере формирования прагматической компетенции студентов бакалавриата направления 45.03.02 «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») ТГУ им. Г.Р. Державина на занятиях по французскому языку (табл. 1). Тематическое содержание занятий базировалось на материале учебника М.С. Лёвиной [23]. В дополнение к изученному материалу были использованы упражнения и задания «Travaillons ensemble» из учебника Лусии Бонато (Lucia Bonato) «À l'heure actuelle» [24], направленные на изучение менталитета франкоязычных стран.

Поскольку все языковые уровни взаимосвязаны, перед тем как перейти к прагматическому аспекту лексики, представляется необходимым кратко рассмотреть прагматику других языковых уровней. Прагматический аспект грамматики английского и французского языков был рассмотрен в отдельной статье [25]. На фонетическом уровне прагматика проявляется преимущественно через просодику.

**Основные шаги формирования прагматической компетенции
поликультурной языковой личности**

Этап	Шаг	Темы прагматической направленности	Предлагаемые средства обучения
Этап учебной деятельности	<p>1. Ориентационно-когнитивный: – начальное знакомство с возможными сферами применения изучаемого языка; – установление целей, задач, внутренней и внешней мотивации обучения, ценностного отношения студента к изучаемой предметной области; – определение подлежащих освоению знаний, умений, навыков, компетенций, необходимых для успешного использования иностранного языка в выбранной сфере</p>	<p>Социокультурная субкомпетенция: – Le français dans l’histoire de civilisation et dans le monde moderne; – Le français dans les arts et dans la culture mondiale; – Le français dans l’enseignement et de la science</p>	<p>Задания на формирование профессионально ценностно-ориентационного отношения студента: – анкетирование; – аудиторное обсуждение; – доклад, сообщение и т.д.</p>
	<p>2. Формирующий: – овладение фонетической системой изучаемого языка; – изучение основных грамматических и синтаксических конструкций и моделей; – освоение базовой лексики в рамках предложенных тем; – развитие умений аудирования, чтения, говорения и письма на изучаемом языке; – формирование базового представления о лингво-социокультурной системе стран изучаемого языка в рамках развития билингово-социокультурной компетенции</p>	<p>Социокультурная субкомпетенция: – La France moderne (la position géographique, la population, les symboles nationaux etc.); – La cuisine française; – La mode et les vêtements en France; – Le logement français; – Les loisirs français (les sports etc.); – Les fêtes et les traditions nationales; – Les arts français (la peinture, la littérature, la musique, le cinéma, l’architecture etc). Операционная субкомпетенция: – Les bases de la politesse (comment dire bonjour et au revoir, comment demander et remercier etc.); – La routine quotidienne (à l’université, au magasin, chez le médecin etc.);</p>	<p>Преимущественно рецептивные и рецептивно-репродуктивные упражнения: – задания на постановку; – выбор из нескольких вариантов; – задания на классификацию; – задания на установление соответствия; – перевод и т.д. Продуктивные упражнения: – пересказ; – монолог; – скетч; – доклад, сообщение; – проект;</p>

Этап	Шаг	Темы прагматической направленности	Предлагаемые средства обучения
		– Les moyens de transport en France: à la gare, à l’aéroport, dans le métro etc.). Дискурсивная субкомпетенция: – Le dialogue informel; – Le petit récit oral	– анализ коммуникативных ситуаций; – аудиторное обсуждение и т.д.
Этап учебно-практической деятельности	3. Моделирующий: – создание языковой среды, максимально приближенной к реальным ситуациям иноязычного общения; – развитие навыков международного оформления речи в зависимости от цели высказывания; – развитие навыков чтения и понимания аутентичных текстов различного характера: дружеская переписка, материалы СМИ, художественная и научная литература и т.д. – овладение разными видами чтения: ознакомительное (la lecture exploratoire), поисковое (la lecture sélective/indicative) изучающее (la lecture approfondie); – развитие навыков построения развернутого высказывания с аргументацией собственного мнения по предложенным темам; – овладение различными речевыми жанрами и функциональными стилями; – развитие билингвосоциокультурной компетенции; – развитие умения выбирать стратегию и средства иноязычной коммуникации в зависимости от актуальных коммуникативных потребностей	Социокультурная субкомпетенция: – L’histoire de la France; – La France moderne (l’organisation du territoire, la système politique, l’économie etc.); – La mentalité et le mode de vie français; – La système d’enseignement en France (l’enseignement primaire, secondaire et supérieur, les modèles éducatifs etc.). Операционная субкомпетенция: – La politesse avancée (l’etiquette, la galanterie française, les manières et savoir vivre etc.); – Les phraséologismes et les idiomes; – L’argot de jeunes; – Les styles fonctionnels dans le français; – Le rôle des dialectes et des sociolectes dans le français. Дискурсивная субкомпетенция: – La discussion argumentée; – L’essai; – L’entretien professionnel; – Les lettres (personnelles, de recherche d’un emploi et de candidature, de recrutement, les courriels etc.); – L’article scientifique etc.	Рецептивно-репродуктивные и продуктивные упражнения (см. выше), а также проблемные задания: – ролевая игра; – решение кейсов и иные ситуативные задания; – квест; – аргументированная дискуссия; – дебаты; – письменные работы (эссе, письма разных типов, статьи и т.д.) – интервью и т.д.
	4. Контрольно-оценочный:	Ранее изученные темы	Организация и проведение занятий в

Этап	Шаг	Темы прагматической направленности	Предлагаемые средства обучения
	– контроль результатов обучения; – апробация изученного материала и освоенных знаний, умений, навыков, компетенций в процессе предусмотренной учебно-профессиональной практики; – анализ результатов учебной и учебно-профессиональной деятельности, выявление и коррекция недостатков		ходе производственной практики, а также срезовые и рефлексивные задания: – тестирование; – диктант; – перевод; – различные письменные работы и т.д.
Этап практической деятельности	5. Самообразовательный: – дальнейшее совершенствование навыков иноязычной коммуникации в процессе профессиональной или иной практической деятельности; – осуществление дальнейшего иноязычного самообразования; – отслеживание новых веяний в изучаемом языке	Ранее изученные, а также самостоятельно освоенные темы	Реальные проблемные ситуации, возникающие в процессе иноязычной коммуникации: – устное и письменное общение на изучаемом языке в литературном и разговорно-фамильярном, официально-деловом и иных стилях с соблюдением речевого этикета; – решение повседневных задач при нахождении в странах изучаемого языка; – перевод и (или) пересказ текстов, аудио- и видеоматериалов, устной речи; – преподавание языковых и (или) неязыковых дисциплин; – анализ произведений классической и современной культуры (литературы, кинематографа и т.д.) на языке оригинала и т.д.

Необходимо отметить, что, несмотря на наличие схожих паттернов (например, понижение интонации в повествовательном предложении и повышение в вопросительном или восклицательном, интонационное выделение ключевых слов и т.д.), просодические системы английского и французского языков в своей основе значительно отличаются. Так, французская речь является относительно «плавной» и строится на объединении слов в ритмические группы с единым фразовым ударением. Для английского языка, напротив, характерен более «рубленный» ритм в виде просодического членения фразы и интонационного выделения каждого неслужебного слова с разной интенсивностью. Таким образом, ввиду основополагающих отличий английской и французской просодики детальное сопоставление этих систем представляется затруднительным. При интегрированном обучении английскому и французскому языкам следует обратить внимание обучающихся на указанные отличия. Тем не менее некоторые общие черты интонационного оформления высказывания, характерные не только для английского и французского, но и для других европейских языков, могут быть использованы для экономии времени в процессе обучения.

Что касается прагматического аспекта лексики английского и французского языков, этот уровень располагает множеством маркеров, выполняющих определенные прагматические функции. Рассмотрим некоторые прагматические маркеры в соответствии со структурой прагматической компетенции.

Дискурсивные маркеры служат для построения структурно и смысло-понятийно связного текста. К таковым относятся слова-заместители (например, вспомогательные глаголы в кратких формах ответа на вопрос), анафоры и катафоры, вводные слова, слова-связки [26. С. 795] и др. Принимая во внимание грамматические отличия рассматриваемых средств (более сложная система склонения французских местоимений, отличия в управлении английских и французских глаголов и т.д.), можно сказать, что упомянутые маркеры схожим образом функционируют в обоих языках, что способствует облегчению их усвоения и применения. Ряд слов и выражений с одинаковым семантическим и прагматическим значением разделяет и структуру составления, т.е. может быть переведен на другой язык пословно: *that is to say – c'est-à-dire, in any case – en toute cas, thanks to – grâce à, in my opinion – à mon avis, even if – même si, maybe – peut-être* и т.д.; или даже поморфемно: *firstly – premièrement, otherwise – sinon* (букв. *if not*), *above all – surtout* и т.д. Более того, форма некоторых прагматически эквивалентных выражений совпадает полностью или практически полностью: например, *on the contrary – au contraire, (in) brief – (en) bref, in conclusion – en conclusion, in fact – en fait, in general – en général* и т.д. Сопоставление схожих английских и француз-

ских дискурсивных маркеров будет способствовать облегчению и ускорению овладения этими единицами. Тем не менее преподавателю следует обратить внимание обучающихся на то, что не стоит злоупотреблять проведением подобных параллелей, так как не все формально схожие единицы действительно обладают схожим семантическим и прагматическим значением. Так, несмотря на созвучность, выражения *because of* и *à cause de* обладают разным прагматическим потенциалом: первое нейтрально и может использоваться для описания позитивных или негативных событий, второе же имеет негативный окрас.

Социокультурные маркеры представлены культурно-специфической лексикой. Часто этот пласт лексики носит гипертекстовый характер, выражающийся в прямых или косвенных отсылках на факты истории, культуры и иные специфические реалии языка и страны, к которым они относятся. Чтобы студенты могли верно считывать прагматику этих лексических единиц, заложенную в их семантике, коннотативном значении и (или) сопутствующем культурном фоне, им необходимо ознакомиться с соответствующей лингвострановедческой информацией, будь то непосредственно с историей и культурой, спецификой картины мира, принятыми правилами этикета или иными социокультурными нормами и т.д. Поскольку объем лингвострановедческой информации, содержащейся в самом языке и смежных с ним аспектах, слишком велик и не может быть полностью охвачен на занятиях по иностранному языку, актуальным остается вопрос принципов и методов подбора лингвострановедческого материала. Так, М.В. Смольянинов предлагает систему выбора лингвострановедческой информации, находящей свое отражение в учебных текстах. Он осуществляется по пяти критериям: аутентичность, типичность, актуальность, наполненность в содержательном плане, а также соответствие интересам, психолого-педагогическим, возрастным и иным особенностям учащихся [27. С. 124].

Говоря о подборе лингвострановедческой информации, следует также отметить, что в контексте интегрированного обучения имеет смысл вводить лингвострановедческую информацию о Британии и Франции параллельно (например, рассматривать и сопоставлять их историю и культуру по периодам, видам, жанрам, тематике и т.д.), поскольку в ходе исторического развития они не были изолированы и оказывали активное влияние друг на друга. Сопоставительный подход представляется эффективным для упорядоченного усвоения обучающимися лингвострановедческих знаний и выявления ими историко-культурных взаимосвязей между изучаемыми языками и культурами. Особое внимание следует уделить восприятию англичанами и французами друг друга, так как сложившиеся о них стереотипы способны значительно повлиять на прагматический потенциал культурно-специфических единиц. Например, оба народа относят друг к другу одни и те же действия или

явления, нередко в качестве колкости или осуждения, например: *to take a French leave – filer/partir à l'anglaise* «уйти, не попрощавшись». Если в русском языке «выглядеть, как француженка» может использоваться в качестве комплимента в значении «выглядеть привлекательно, модно, изящно и т.д.», то носительница английского языка может счесть подобное выражение оскорблением. Таким образом, лингвострановедческая осведомленность играет важную роль в развитии прагматической компетенции обучающихся, помогает избежать социопрагматической и прагмалингвистической интерференции.

Следует отметить, что овладение социокультурной информацией необходимо для прагматического толкования не только лингвистических, но и экстралингвистических коммуникативных явлений, таких как общая сдержанность или открытость при общении, проксемика, мимика, жестикация, позы и иные невербальные знаки [28].

Операционные маркеры наиболее широко представлены эмоционально-оценочно окрашенной лексикой. К этой группе маркеров можно отнести идиоматическую лексику, фразеологизмы, стилистически окрашенную лексику, а также разнообразные средства художественной выразительности. Так, прагматический потенциал последних заключается в самой их сути – основной целью их применения является оказание того или иного эмоционального воздействия на адресата, создание определенного впечатления. Нередко лингвистические единицы и структуры, используемые в качестве средств художественной выразительности, основываются на высокой степени образности и метафорическом переосмыслении обозначаемого, активно эксплуатируют коннотации и представления, закрепившиеся в сознании носителей языка, а также включают в себе историко-культурные аллюзии и реминисценции различного уровня сложности. Это касается и идиом и фразеологизмов. Ввиду своеобразия национальных картин мира схожие образы, заложенные в рассматриваемых маркерах, могут иметь совершенно разные значения. Если эмоционально-оценочное значение образных единиц изучаемых языков можно логически объяснить ее этимологией, то эффективным представляется проведение их сопоставительного анализа в процессе обучения [29]. Интерпретативная практика не только способствует более скорому и качественному усвоению изучаемых единиц, но и позволяет студентам выявлять сходства и различия менталитетов носителей изучаемых языков. Следует отметить, что сопоставительно-интерпретативная деятельность может осуществляться в отношении не только отдельных лексических единиц, но и более масштабных лексико-грамматических структур, а также целых текстов. Например, А.В. Зыкова и Г.В. Сороковых предлагают комплекс сопоставительно-интерпретативных упражнений по межкультурному комментированию русских и французских басен, включающий в себя задания по изучению и сопоставлению русской

и французской картин мира, интерпретации эмоциональной окраски русских и французских зоонимов на основе аллегорических качеств и идиом, изучению прагматики формул вежливости в русском и французском языке, изучению соотношения функциональных стилей в русской и французской речи и т.д. [30]. Сопоставительно-интерпретативные задания представляются гибким инструментом для развития прагматической компетенции и ее отдельных компонентов.

Стилистически окрашенная лексика способна оказывать разное воздействие на носителей разных языков. Например, для носителя английского языка наиболее престижными и статусными являются социолекты аристократии и стандартный (литературный) английский язык (включающий в себя Received Pronunciation), а столичные диалекты и просторечие воспринимаются в качестве сниженной, «обывательской» речи. Для французов, напротив, наиболее привлекательным представляется парижское просторечие как язык «богемы», творческой и интеллектуальной элиты. Таким образом, в процессе обучения следует обращать внимание студентов на разницу в восприятии разных слоев стилистически окрашенной лексики.

Среди многих функционально-стилистических групп и слоев лексики особый интерес представляет сленговая лексика. Сленг выполняет широкий ряд функций, среди которых эмоционально-оценочная, экспрессивная, конспиративная, мировоззренческая и т.д. Сленг помогает «скрасить» речь, усилить ее эмоционально-экспрессивное воздействие, заинтересовать собеседника с помощью своеобразной языковой игры и т.д. Благодаря стремительному развитию и распространению онлайн-общения, сленговые лексические единицы все чаще употребляются как носителями языка, так и иностранцами. Таким образом, владение основными сленговыми словами и выражениями все чаще становится необходимым для адекватного восприятия семантического и прагматического смысла высказывания. Будучи одним из самых неустойчивых и подвижных слоев лексики, сленг часто меняет свое значение, быстро входит в употребление и выходит из него, заимствуется. Интегрированное изучение сленга английского и французского языков представляется перспективным по двум причинам. Во-первых, лексические единицы английского как наиболее распространенного языка международного общения активно заимствуются во множество языков мира, включая французский и русский. Во-вторых, лексический обмен английского и французского языков усиливается ввиду их близкого политико-географического и историко-культурного положения, так как для сленга характерно в том числе заимствование и преобразование лексики соседних языков. Примеры заимствованной сленговой лексики представлены в табл. 2, 3.

Таким образом, сленговая лексика часто становится интернациональной, что способствует экономии времени и сил студентов в ходе интегрированного изучения рассматриваемого пласта лексики английского

и французского языков. Тем не менее в процессе работы следует тщательно отбирать изучаемые сленговые единицы, а также обратить внимание студентов на то, что сленг является «тонким» языковым инструментом, нуждающимся в аккуратном, дозированном применении. Неуместное и (или) чрезмерное употребление сленга способно не только ввести собеседника в заблуждение, но и оттолкнуть, испортив впечатление о говорящем.

Таблица 2

Примеры английских сленговых лексических единиц, заимствованных из французского языка

Слово	Значение	Этимология
ASAP	как только будет возможно	заимств. из англ., аббрев. as soon as possible «как можно скорее»
beuglante (f)	1) шумный протест, возмущение; 2) крик	от англ. bugle «охотничий рожок, горн»
boum (m)	ежегодный праздник, вечеринка, бал	от англ. boom «гул, гудение, грохот, рокот; бум, бах»
clean	1) трезвый; 2) в завязке	заимств. из англ. сленга
édito (m)	передовая, редакционная статья	от англ. editorial «передовица, редакционная статья»
has-been (m)	1) бывшая звезда; 2) устаревший, отставший от моды	от англ. «человек, потерявший былую славу; был (Present Perfect глагола to be)»
roller (m)	роллер, роликобежный спорт	от англ. rollerblade «однорядный роликовый конек» или rollerskate «роликовый конек»
self (m)	столовая/кафе/магазин самообслуживания	от англ. self-service «самообслуживание»

Таблица 3

Примеры французских сленговых лексических единиц, заимствованных из английского языка

Слово	Значение	Этимология
enforcer	«мордоворот», физически сильный, агрессивный человек, громила	от фр. enforcer «заставлять, принуждать»
hoopla	шум, шумиха, кутерьма	от фр. houp-là/oup-là/hop-là – крик команды различным одомашненным животным
lulu	1) что-л. первоклассное, замечательное; 2) нечто выдающееся	от фр. aulieu – в качестве обозначения оппозиции, разницы
radical	клевый, классный, четкий	заимств. из фр. сленга
zany	глупый	от фр. zani/zanni «арлекин, персонаж-шут итальянской комедии масок»

Следует отметить, что более эффективным представляется осуществление интегративного обучения иностранным языкам на основе проблемного

метода: в ходе работы обучающиеся будут иметь больше возможностей для развития и закрепления навыков анализа коммуникативной ситуации, выявления и интерпретации прагматических особенностей, а также самостоятельного применения прагматических средств в процессе общения. Одним из главных преимуществ интегративного обучения представляется «устойчивость» к интерференции. При этом одной из основных причин возникновения интерференции является тот факт, что при последовательном освоении родного языка лингвистические нормы в сознании обучающегося соотносятся с предметным миром, при изучении первого иностранного языка – с нормами более привычного родного языка, при изучении второго иностранного языка – с нормами первого иностранного языка. В свою очередь, интегрированное изучение иностранных языков уменьшит степень доминирования первого иностранного языка над вторым, т.е. приблизит субординативный полилингвизм к частично координативному, что снизит вероятность негативного переноса с первого иностранного языка на второй и обратно.

Результаты исследования

На заключительном этапе эксперимента на базе интернет-платформы Quizizz было проведено онлайн-анкетирование. Эксперимент проходил с участием студентов 3–4-го курсов бакалавриата по направлению 45.03.02 «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») ТГУ им. Г.Р. Державина. Анкета содержала четыре вопроса, направленных на оценку эффективности предложенной системы шагов формирования прагматической компетенции поликультурной личности на занятиях по французскому языку по шкале от 1 до 5, где 1 – резко отрицательно, 5 – крайне положительно. Участие в опросе приняли 24 студента.

Были получены следующие результаты:

1. Большинство участников опроса (18 респондентов) положительно оценивают общее влияние предложенной системы шагов на качество формирования прагматической компетенции на занятиях.

2. Большинство участников опроса (17 респондентов) положительно оценивают создание обучающей иноязычной среды, приближенной к аутентичной, и расширенную интеграцию лингвосоциокультурной информации в структуру обучения.

3. Более половины участников опроса (14 респондентов) отмечают эффективность сопоставительной практики прагматического аспекта английского и французского языков с точки зрения усвоения и последующего применения нового материала.

4. Более половины участников опроса (16 респондентов) положительно оценивают дальнейшее внедрение предложенной системы в процесс обучения французскому языку.

Таким образом, согласно результатам анкетирования, рассмотренная система формирования прагматической компетенции поликультурной языковой личности представляется эффективным инструментом, вызывающим интерес у студентов и положительно влияющим на качество формирования указанной компетенции.

Заключение

Владение прагматической компетенцией необходимо для полноценной коммуникации на иностранном языке, поскольку способствует становлению учителей английского и французского языков как компетентных и адаптивных коммуникантов в иноязычной среде. Освоение компонентов прагматической компетенции осуществляется на этапах учебной (преимущественно социокультурная субкомпетенция) и учебно-практической (преимущественно операционная и дискурсивная субкомпетенции) деятельности. Формирование поликультурной языковой личности включает в себя следующие стадии и компетенции: этап учебной деятельности, направленный преимущественно на развитие общей и специальной билингвосоциокультурной компетенции; этап учебно-практической деятельности, основной задачей которого является формирование лингвосоциокультурной компетенции; этап практической деятельности, направленный на реализацию иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции, включающей в себя ранее упомянутые компетенции. Одним из перспективных методов развития прагматической и иных компетенций студентов представляется тандем-метод, обеспечивающий поддержание аутентичного иноязычного дискурса и предоставляющий возможность тренировки собственных прагматических навыков в ходе прямого контакта с носителем языка. Формирование прагматической компетенции предполагает освоение ряда функций, среди которых информационная, манипулятивная, структурная и иные. Алгоритм формирования прагматической компетенции в процессе изучения иностранного языка включает в себя пять шагов: ориентационно-когнитивный, формирующий, моделирующий, контрольно-оценочный, самореализационный. По завершении обучения студенты способны применять освоенные знания, умения и навыки для решения задач в ходе реальной профессиональной деятельности.

При одновременном изучении двух иностранных языков эффективным представляется их параллельно-сопоставительное освоение. Степень схожести прагматического аспекта сопоставляемых языков зависит от их структуры, географической близости, происхождения и иных факторов. Так, при сопоставлении французского и английского языков лексический уровень представляется наиболее богатым с точки

зрения прагматики, так как включает в себя дискурсивные, социокультурные и операционные маркеры, выполняющие в речи ряд прагматических функций. Лингвострановедческая осведомленность играет важную роль в развитии прагматической компетенции обучающихся, помогает избежать социопрагматической и прагмалингвистической интерференции. Овладение социокультурной информацией необходимо для прагматического толкования не только лингвистических, но и экстралингвистических коммуникативных явлений, таких как общая сдержанность или открытость при общении, проксемика, мимика, жестикуляция, позы и иные невербальные знаки. Развитие эмпатических способностей студентов осуществляется при чтении аутентичных текстов, выполнении условно-речевых упражнений на формирование устного и письменного общения, в ситуациях диалогического общения и взаимодействия.

Таким образом, параллельно-сопоставительное обучение прагматике на основе вышеизложенного алгоритма облегчает и ускоряет формирование прагматической компетенции изучаемых языков, снижает вероятность интерференции, а также способствует становлению поликультурной языковой личности, обладающей эмпатией и толерантностью, что соответствует современным российским образовательным стандартам в области иностранного языка.

Список источников

1. *Timpe Laughlin V., Wain J., Schmidgall J.* Defining and operationalizing the construct of pragmatic competence: Review and recommendations // ETS Research Report Series. 2015. № 1. P. 1–43. doi: 10.1002/ets2.12053
2. *Sell F., Renkwitz K., Sickinger P., Schneider K.P.* Measuring pragmatic competence on the functional and lexical level: The development of German high-school students' requests during a stay abroad in Canada // Journal of Pragmatics. 2019. Vol. 146. P. 106–120. doi: 10.1016/j.pragma.2018.11.005
3. *Метелькова Л.А., Оганесян Е.А.* Использование ментальных карт на французском языке в формировании прагматической компетенции студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10, № 1 (34). С. 163–166. doi: 10.26140/bgз3-2021-1001-0037
4. *Сентущева Е.А., Тарасюк Н.А.* Возможности применения механизма функционального переноса в процессе обучения прагматическому аспекту иноязычного общения будущих бакалавров по направлению подготовки «38.03.04. Государственное и муниципальное управление» // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 2 (50). С. 153–158. URL: https://apimag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/3114/ (дата обращения: 20.04.2024).
5. *Овчинникова М.В., Колотова Н.И.* Формирование прагматической компетенции иностранных студентов на уроках РКИ как условие успешного коммуникативного взаимодействия // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. № 2 (42). С. 185–191. URL: https://apimag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/2207/ (дата обращения: 20.04.2024).
6. *Ишутина И.А., Салосина И.В.* Особенности формирования прагматической компетенции будущих лингвистов (на примере Чеземянского института иностранных языков, КНР) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5–4. С. 621–624.

7. **Жебряткина И.Я.** Английский язык в свете прагматики // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 78–80. doi: 10.26140/bgз3-2020-0902-0019
8. **Taguchi N., Ishihara N.** The pragmatics of English as a lingua franca: Research and pedagogy in the era of globalization // Annual Review of Applied Linguistics. 2018. Vol. 38. P. 80–101. doi: 10.1017/S0267190518000028
9. **Castellotti V., Debono M.** D'une mission «civilisatrice» à une centration «(socio) pragmatique»: une interprétation de l'évolution de la dimension culturelle en didactologie du FLE // Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. 2018. № 60–61. P. 41–62. doi: 10.4000/dhfiles.5127
10. **Брыксина И.Е., Сидорова А.А.** Формирование поликультурной личности путем изучения погодной идиоматики английского и французского языков с использованием языковых корпусов и тандем-метода // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. материалов III Всерос. студ. науч.-практ. конф. / отв. ред. И.А. Ахметшина. Орехово-Зуево: РИО ГГТУ, 2022. С. 680–685.
11. **Зимняя И.А.** Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.
12. **Сергеева Н.Н., Сорокоумова С.Н.** Профессионально ориентированный подход при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: сущность и принципы // Язык и культура. 2022. № 57. С. 223–239. doi: 10.17223/19996195/57/11
13. **Вербицкий А.А.** Теория и технологии контекстного образования : учеб. пособие. М. : Изд-во МПГУ, 2017. 266 с.
14. **Яроцкая Л.В.** Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз). М. : Триумф, 2016. 258 с.
15. **Колесников А.А.** Профорориентационное направление в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 4. С. 176–187.
16. **Белоусов А.С.** Профорориентационное обучение иностранному языку обучающихся среднего профессионального образования на основе интегрированного подхода (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2023. 25 с.
17. **Золотов П.Ю.** Психолого-педагогические условия формирования прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25, № 186. С. 7–13. doi: 10.20310/1810-0201-2020-25-186-7-13
18. **Куриленко В.Б., Бирюкова Ю.Н., Пестушко Ю.С., Хильтбруннер В.** Транслингвальный подход в обучении русскому языку болгарских учащихся // Современное педагогическое образование. 2020. № 3. С. 174–178.
19. **Титова С.В., Барينوва К.В.** Способы предоставления обратной связи и организации рефлексии в онлайн-обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 200–214.
20. **Титова С.В.** Обучение иноязычной письменной речи в цифровой среде вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 2. С. 302–316. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-302-316
21. **Magnier J., Biales A.L., Bellet P., Le Deuff O., Pélissier Ch. et al.** Représentations et transmission des connaissances à la lumière de l'innovation numérique. Actes du colloque Jeunes Chercheurs PRAXILING UMR 5267, 7-8 Novembre 2019. Hal: Open Science 2019. 363 p. URL: https://hal.science/hal-02369575/file/CJC19_PRAXILING-actes.pdf (дата обращения: 20.04.2024). doi: 10.18463/toubol.001
22. **Кащук С.М.** Теоретико-прагматические основы модели формирования учителя французского языка с использованием мультимедиа-технологий. М. : Изд-во КДУ, 2011. 227 с.
23. **Лёвина М.С., Самсонова О.Б., Хараузова В.В.** Французский язык : учебник. М. : Юрайт, 2013. 612 с.

24. **Vonato L.** À l'heure actuelle: dossiers de civilisation française. Gênes : Cideb Editrice, 2003. 126 p.
25. **Брыксина И.Е., Кузнецова И.А.** Анализ содержания прагматического компонента изучения грамматики в условиях интегрированного обучения английскому и французскому языкам // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы : материалы XIV Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. Л.Н. Макарова. Тамбов : Державинский, 2023. С. 24–28.
26. **Полунина Л.Н.** Функциональные компоненты прагматической компетенции и их роль в развитии коммуникативных умений студентов высших учебных заведений в процессе обучения английскому языку // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5, № 6. С. 792–797. doi: 10.30853/ped200158
27. **Смольянинов М.В.** Использование лингвострановедческой информации при обучении иностранному языку: актуальные вопросы современной методики // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 1. С. 121–128. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-1-121-128
28. **Ларина Т.В.** Прагматика эмоций в межкультурном контексте // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2015. № 1. С. 144–163.
29. **Пустовалова М.С.** Формирование прагматической компетенции при изучении фразеологизмов о деньгах в русском, английском и французском языках // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. материалов III Всерос. студ. науч.-практ. конф. / отв. ред. И.А. Ахметшина. Орехово-Зуево : РИО ГГТУ, 2022. С. 600–605.
30. **Зыкова А.В., Сороковых Г.В.** Обучение студентов-международников межкультурному комментированию // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 1. С. 57–74. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-1-57-74

References

1. Timpe Laughlin V., Wain J., Schmidgall J. (2015) Defining and operationalizing the construct of pragmatic competence: Review and recommendations // ETS Research Report Series. 1. pp. 1–43. doi: 10.1002/ets2.12053
2. Sell F., Renkwitz K., Sickinger P., Schneider K.P. (2019) Measuring pragmatic competence on the functional and lexical level: The development of German high-school students' requests during a stay abroad in Canada // Journal of Pragmatics. Vol. 146. pp. 106–120. doi: 10.1016/j.pragma.2018.11.005
3. Metel'kova L.A., Oganesyana E.A. (2021) Ispol'zovaniya mental'nykh kart na frantsuzskom yazyke v formirovaniy pragmaticheskoy kompetentsii studentov [The use of mental maps in French in the formation of pragmatic competence of students] // Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal. Vol. 10. 1 (34). pp. 163–166. doi: 10.26140/bgz3-2021-1001-0037
4. Sentishcheva E.A., Tarasyuk N.A. (2019) Vozmozhnosti primeneniya mekhanizma funktsional'nogo perenosa v protsesse obucheniya pragmaticheskomu aspektu inoyazychnogo obshcheniya budushchikh bakalavrov po napravleniyu podgotovki "38.03.04. Gosudarstvennoye i munitsipal'noye upravleniye" [Possibilities of using the mechanism of functional transfer in the process of teaching the pragmatic aspect of foreign language communication to future bachelors in the major "38.03.04. State and municipal administration"] // Uchenyye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2 (50). pp. 153–158.
5. Ovchinnikova M.V., Kolotova N.I. (2017) Formirovaniye pragmaticheskoy kompetentsii inostrannykh studentov na urokakh RKI kak usloviye uspehnogo kommunikativnogo vzaimodeystviya [Development of pragmatic competence of foreign students in RFL lessons as a condition for successful communicative interaction] // Uchenyye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2 (42). pp. 185–191.

6. Ishutina I.A., Salosina I.V. (2015) Osobnosti formirovaniya pragmaticheskoy kompetentsii budushchikh lingvistov (na primere Chzhezyanskogo instituta inostrannykh yazykov, KNR) [Specific of providing the pragmatic competence of future linguists (for instance, in Zhejiang Yuxiu University of Foreign Languages, China)] // *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. 5 (4). pp. 621-624.
7. Zhebratkina I.Ya. (2020) Angliyskiy yazyk v svete pragmatiki [The English language in the light of pragmatics] // *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*. Vol. 9. 2 (31). pp. 78-80. doi: 10.26140/bgz3-2020-0902-0019
8. Taguchi N., Ishihara N. (2018) The pragmatics of English as a lingua franca: research and pedagogy in the era of globalization // *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol. 38. pp. 80-101. doi: 10.1017/S0267190518000028
9. Castellotti V., Debono M. (2018) D'une mission «civilisatrice» à une centration «(socio) pragmatique»: une interprétation de l'évolution de la dimension culturelle en didactologie du FLE // *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. 60-61. pp. 41-62. doi: 10.4000/dhfles.5127
10. Bryxina I.E., Sidorova A.A. (2022) Formirovaniye polikul'turnoy lichnosti putem izucheniya pogodnoy idiomatiki angliyskogo i frantsuzskogo yazykov s ispol'zovaniyem yazykovykh korpusov i tandem-metoda [Development of a multicultural personality by studying the weather idioms of English and French using language corpora and the tandem method] // *Psikhologiya i pedagogika XXI veka: aktual'nyye voprosy, dostizheniya i innovatsii: sbornik materialov III Vserossiyskoy studencheskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem / otv. red. I.A. Akhmetshina. Orekhovo-Zuyev: Red.-izd. otdel GGTU*. pp. 680-685.
11. Zimnyaya I.A. (2012) Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Competence and competency in the context of the competence-based approach in education] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 6. pp. 2-10.
12. Sergeyeva N.N., Sorokoumova S.N. (2022) Professional'nooriyentirovanny podkhod pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze: sushchnost' i printsipy [Model of teaching strategies of working with vocabulary to non-linguistic students in the professionally-oriented context] // *Yazyk i kul'tura*. 57. pp. 223-239. doi: 10.17223/19996195/57/11
13. Verbitskiy A.A. (2017) *Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya: ucheb. posobiye* [Theory and technologies of contextual education: textbook]. M.: MPGU. 266 p.
14. Yarotskaya L.V. (2016) Inostrannyy yazyk i stanovleniye professional'noy lichnosti: (neyazykovoy vuz) [Foreign language and the development of a professional personality: (non-linguistic university)]. M.: Izd-vo TRIUMF. 258 p.
15. Kolesnikov A.A. (2018) Proforiyentatsionnoye napravleniye v obuchenii inostrannym yazykam [Career guidance in teaching foreign languages] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. 4. pp. 176-187.
16. Belousov A.S. (2023) Proforiyentatsionnoye obucheniyе inostrannomu yazyku obuchayushchikhsya srednego professional'nogo obrazovaniya na osnove integrirrovannogo podkhoda (angliyskiy yazyk) [Career guidance training in a foreign language for students of secondary vocational education based on an integrated approach (English)]. Abstract of Pedagogics cand. dis. Tambov. 25 p.
17. Zolotov P.Y. (2020) Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya pragmaticheskoy kompetentsii studentov na osnove korpusnykh tekhnologiy [Psychological and pedagogical conditions for the development of pragmatic competence of students based on corpus technologies] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. Vol. 25. 186. pp. 7-13. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-7-13
18. Kurilenko V.B., Biryukova Yu.N., Pestushko Yu.S., Khil'tbrunner V. (2020) Translingval'nyy podkhod v obuchenii russkomu yazyku bolgarskikh uchashchikhsya [Translingual approach to learning the russian language bulgarian students] // *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye*. 3. pp. 174-178.

19. Titova S.V., Barinova K.V. (2021) Sposoby predostavleniya obratnoy svyazi i organizatsii refleksii v onlayn-obuchenii inostrannym yazykam [Feedback and reflection in foreign language teaching] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 2. pp. 200-214.
20. Titova S.V. (2023) Obucheniye inoyazychnoy pis'mennoy rechi v tsyfrovoy srede vuza [Teaching foreign language writing skills in the digital environment of the university] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Vol. 28. 2. pp. 302-316. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-302-316
21. Magnier J., Biales A.L., Bellet P., Le Deuff O., Pélissier Ch., et al. (2019) Représentations et transmission des connaissances à la lumière de l'innovation numérique. Actes du colloque Jeunes Chercheurs PRAXILING UMR 5267, 7-8 Novembre 2019. 363 p. doi: 10.18463/toubol.001
22. Kashchuk S.M. (2011) Teoretiko-pragmaticheskiye osnovy modeli formirovaniya uchitelya frantsuzskogo yazyka s ispol'zovaniyem mul'timedia tekhnologiy [Theoretical and pragmatic foundations of the French language teacher development model using multimedia technologies]. M.: KDU. 227 p.
23. Levina M.S., Samsonova O.B., Kharauzova V.V. (2013) Frantsuzskiy yazyk: uchebnik dlya bakalavrov [French: textbook for undergraduate students]. M.: Izd-vo Yurayt. 612 p.
24. Bonato L. (2003) À l'heure actuelle: dossiers de civilisation française. Gênes: Cideb Editrice. 126 p.
25. Bryxina I.E., Kuznetsova I.A. (2023) Analiz sodержaniya pragmaticheskogo komponenta izucheniya grammatiki v usloviyah integrirovannogo obucheniya angliyskomu i frantsuzskomu yazykam [Analysis of the content of the pragmatic component of studying grammar in the conditions of integrated learning of English and French languages] // Prepodavatel' vysshey shkoly: traditsii, problemy, perspektivy: materialy XIV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy Internet-konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiyem) / otv. red. L.N. Makarova. Tambov: Izd. dom 'Derzhavinskij'. pp. 24-28.
26. Polunina L.N. (2020) Funktsional'nyye komponenty pragmaticheskoy kompetentsii i ikh rol' v razvitiі kommunikativnykh umeniy studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy v protsesse obucheniya angliyskomu yazyku [Functional components of pragmatic competence and their role in development of communication skills of higher education institutions students in the process of teaching English] // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 5 (6). pp. 792-797. doi: 10.30853/ped200158
27. Smolyaninov M.V. (2024). Ispol'zovaniye lingvostranovedcheskoy informatsii pri obuchenii inostrannomu yazyku: aktual'nye voprosy sovremennoy metodiki [The use of linguistic and cultural information in teaching a foreign language: current issues of modern methodology] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Vol. 29. 1. pp. 121-128. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-1-121-128
28. Larina T.V. (2015) Pragmatika emotsiy v mezhkul'turnom kontekste [Pragmatics of emotions in intercultural context] // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Lingvistika. 1. pp. 144-163.
29. Pustovalova M.S. (2022) Formirovaniye pragmaticheskoy kompetentsii pri izuchenii frazeologizmov o den'gakh v russkom, angliyskom i frantsuzskom yazykakh [Development of pragmatic competence in the study of phraseological units about money in Russian, English and French languages] // Psikhologiya i pedagogika XXI veka: aktual'nyye voprosy, dostizheniya i innovatsii: sbornik materialov III Vserossiyskoy studencheskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem / otv. red. I.A. Akhmetshina. Orekhovo-Zuyevo: Red.-izd. otdel GGTU. pp. 600-605.
30. Zykova A.V., Sorokovykh G.V. (2024). Obucheniye studentov-mezhdunarodnikov mezhkul'turnomu kommentirovaniyu [Teaching international relations students intercultural commentary] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Vol. 29. 1. pp. 57-74. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-1-57-74

Информация об авторах:

Брыксина И.Е. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: bryxina68@mail.ru

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

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

Пустовалова М.С. – научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: pustovalova2000@list.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, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: bryxina68@mail.ru

Sidorova A.A., Research scholar at Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: asidorova0911@gmail.com

Kuznetsova I.A., Research scholar at Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: irinakuznetsova2002@rambler.ru

Pustovalova M.S., Research scholar at Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: pustovalova2000@list.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 01.07.2024; принята к публикации 29.07.2024

Received 01.07.2024; accepted for publication 29.07.2024

Научная статья

УДК 372.881

doi: 10.17223/19996195/67/7

Обучение иностранным языкам с использованием мобильных технологий

Мария Анатольевна Викулина¹, Людмила Владимировна Вилкова²

*^{1, 2} Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия*

¹ vikulina@lunn.ru

² lvilkova@lunn.ru

Аннотация. Рассмотрена роль мобильных приложений, используемых в образовательном процессе вуза. Особое внимание уделено описанию достоинств мобильных приложений в процессе обучения иностранному языку. Приведены примеры мобильных приложений, использованных в учебном процессе лингвистического университета (доступные и многоязычные электронные словари, помогающие формированию лексических навыков речи; массивы монологических и разноязычных текстов; информационно-справочные интернет-ресурсы, включающие энциклопедии, каталоги, виртуальные туры, мультимедийные и доступные навигаторы для развития познавательной деятельности обучающихся как в команде, так и самостоятельно; средства видео-интернет-коммуникации и др.). Отмечены дидактические функции мобильных технологий, имеющих прямое отношение к процессу обучения иностранным языкам: познавательная, диагностическая, пропедевтическая, адаптационная, ориентационная, управленческая, контролирующая, прогностическая. Рассмотрены популярные виды приложений в зависимости от целей обучения: универсальные; справочные; обучающие лексике, грамматике, аудированию по видео- и аудиоматериалам, произношению, говорению.

Сформулирован комплекс образовательных задач, решить которые позволят мобильные приложения: организовать персональную образовательную среду, учитывающую индивидуальные образовательные потребности и возможности обучающегося; организовать и реализовать проектную работу и проектную деятельность обучающихся; получить неограниченный доступ к источникам учебной, справочной и иной информации; наблюдать образовательную динамику и пр. С объективной точки зрения раскрыты как очевидные достоинства мобильных приложений, так и указаны определенные их недостатки: отсутствие живого общения в диаде «обучающий – обучающийся» может негативно отразиться на развитии коммуникабельности, уверенности в отстаивании собственной позиции, формировании умения работать в команде; возможные трудности в доступе к информации и организации персональной образовательной среды; недостаточный навык работы с техническим устройством и др.

Работа с мобильными приложениями, используемыми в процессе обучения иностранному языку студентов вуза, позволила участникам данного процесса акцентировать внимание на понимании и усвоении структуры языка; развитии языковой компетенции; формировании языковых навыков в ходе слушания, чтения, письма, говорения; совершенствовании когнитивных процессов (обобщение, ана-

логия, ассоциация) для эффективного овладения языковым материалом; стимулировании мыслительной деятельности обучающихся при изложении материала на иностранном языке; привлечении обучающихся к активному участию и взаимодействию.

Предоставление данных в мультимедийном формате дало возможность разнообразить организацию образовательной практики в высшей школе с целью оказания помощи обучающимся в понимании, запоминании и лучшем усвоении учебной информации, влияющим на формирование и совершенствование грамматических навыков, обогащение словарного запаса. Продемонстрированы результаты применения мобильных технологий в учебном процессе вуза при изучении второго иностранного языка и при организации самостоятельной работы обучающихся. Сделан вывод об успешности использования в учебном процессе вуза современных образовательных когнитивных технологий (на примере мобильных приложений) для результативности обучения иностранным языкам. Мобильные технологии повлияли на совершенствование лексических, грамматических, произносительных навыков и коммуникативной компетенции. Кроме того, примененные технологии обеспечили повышение мотивации и познавательной активности обучающихся, поддержали интерес к предмету, способствовали интенсификации и индивидуализации процесса изучения нескольких иностранных языков.

Тестирование, проведенное после проведения эксперимента, показало изменение уровня владения иностранным языком; повышение успеваемости (количество обучающихся, получивших отметки «хорошо», увеличилось на 15%); увеличение количества «говорящих» обучающихся (использование грамматического материала при построении монологов и диалогов; построение целостных, связанных и логических высказываний и пр.); влияние на мотивацию к изучению иностранного языка.

Апробированная практика использования мобильных приложений в образовательном процессе высшей школы подтвердила преимущество постоянного доступа к образовательному контенту, обеспечившего непрерывность учебного процесса, возможность активного и интерактивного включения обучающихся в среду иноязычного образования, развития коммуникативных навыков и цифровой грамотности у студентов.

Ключевые слова: информационные технологии, мобильные приложения, дидактические функции, обучение иностранному языку, комплекс упражнений

Для цитирования: Викулина М.А., Вилкова Л.В. Обучение иностранным языкам с использованием мобильных технологий // Язык и культура. 2024. № 67. С. 130–147. doi: 10.17223/19996195/67/7

Original article

doi: 10.17223/19996195/67/7

Teaching foreign languages using mobile technologies

Maria A. Vikulina¹, Ludmila V. Vilkova²

^{1, 2} Nizhny Novgorod State University named after N.A. Dobrolyubov,

Nizhny Novgorod, Russia

¹ vikulina@lunn.ru

² lvilkova@lunn.ru

Abstract. The article examines the role of mobile applications used in the educational process of the university. Special attention is paid to the description of the advantages of mobile applications in the process of learning a foreign language. Examples

of mobile applications used in the educational process of the linguistic university are given (accessible and multilingual electronic dictionaries help to form lexical speech skills; arrays of monolingual and multilingual texts; information and reference Internet resources, including encyclopedias, catalogs, virtual tours, etc. multimedia and accessible navigators for the development of cognitive activity of students both in a team and independently; video and Internet communication tools, etc.). The didactic functions of mobile technologies that are directly related to the process of teaching foreign languages are noted: cognitive, diagnostic, propaedeutic, adaptive, orientation, managerial, controlling and prognostic. Popular types of applications are considered, depending on the learning objectives: universal; reference; teaching vocabulary, grammar, listening comprehension from video and audio materials, speaking.

A set of educational tasks has been formulated that mobile applications will allow to solve: to organize a personal educational environment taking into account the individual educational needs and capabilities of the student; to get unlimited access to sources of educational, reference and other information; to organize and implement project work and project activities of students; to observe educational dynamics, etc. From an objective point of view, both the obvious advantages of mobile applications are revealed, and certain disadvantages are pointed out: the lack of live communication in the "teacher – student" dyad can negatively affect the development of sociability, confidence in defending one's own position, the formation of the ability to work in a team; possible difficulties in accessing information and organizing a personal educational environment; insufficient skill in working with a technical device, etc.

Working with mobile applications used in the process of teaching a foreign language to university students allowed participants in this process to focus on understanding and mastering the structure of the language; developing language competence; forming language skills during listening, reading, writing, speaking; improving cognitive processes (generalization, analogy, association) for effective mastery of language material; stimulating the mental activity of students when presenting material in a foreign language; attracting students to active participation and interaction.

The data presented in a multimedia format made it possible to diversify the organization of educational practice in higher education in order to help students understand, memorize and better assimilate educational information that affects the formation and improvement of grammatical skills, vocabulary enrichment. The results of the use of mobile technologies in the educational process of the university in the study of a second foreign language and in the organization of independent work of students are demonstrated. The conclusion is made about the success of using modern educational cognitive technologies in the educational process of the university (using the example of mobile applications) for the effectiveness of teaching foreign languages. Mobile technologies have influenced the improvement of lexical, grammatical, pronunciation skills and communicative competence. In addition, the applied technologies provided increased motivation and cognitive activity of students, supported interest in the subject, and contributed to the intensification and individualization of the process of learning several foreign languages.

Testing conducted after the experiment showed a change in the level of proficiency in a foreign language; an increase in academic performance (the number of students who received "good" grades increased by 15%); an increase in the number of "speaking" students (the use of grammatical material in the construction of monologues and dialogues; the construction of holistic, coherent and logical statements, etc.); the impact on motivation to learn a foreign language.

The practical use of mobile applications in the educational process of higher education institutions has confirmed the advantage of constant access to educational content, which ensured the continuity of the educational process, the possibility of active and interactive

inclusion of students in the environment of foreign language education, the development of communication skills and digital literacy among students.

Keywords: information technology, mobile applications, didactic functions, learning a foreign language, a set of exercises

For citation: Vikulina M.A., Vilkova L.V. Teaching foreign languages using mobile technologies. *Language and Culture*, 2024, 67, pp. 130-147. doi: 10.17223/19996195/67/7

Введение

Информатизация и цифровизация современного образования направляют психолого-педагогическую науку на анализ и осмысление их воздействий на все сферы личности обучающихся (например, познавательные, деятельностные и др.). Особое внимание в исследованиях обращено на информационные технологии, в частности мобильные технологии. Под мобильными технологиями понимают программное обеспечение, разработанное специально для мобильных устройств (смартфонов, планшетов, мобильных телефонов и пр.).

Изучение языка с помощью мобильных устройств – Mobile Assisted Language Learning (MALL) – специфический термин, описывающий режим или стиль изучения языка, который поддерживается или расширяется за счет использования портативного мобильного устройства. MALL является подмножеством как мобильного обучения (m-learning), так и компьютерного изучения языка (Computer Assisted Language Learning, CALL) [1, 2]. Один из первых проектов с использованием мобильных телефонов при изучении языка разработан учебной лабораторией Стэнфордского университета в рамках программы изучения испанского языка в 2001 г. За последние 20 лет изучение языка с помощью мобильных устройств стало популярным в области компьютерного обучения языку.

Основное отличие MALL от традиционного очного изучения языка заключается в мобильности, которую обеспечивает первое, в дополнение к возможностям пространственных и временных сдвигов, дающих расширенные возможности обучения. Еще одной отличительной чертой MALL является возможность для обучающихся быть вовлеченными во взаимодействия в реальном контексте, которых часто не хватает в традиционных учебных средах.

Особенная привлекательность мобильных приложений для образовательного процесса заключается в возможности доступа к образовательному контенту в одной сети совместно с другими участниками этого процесса; передачи опыта сотрудничества и кооперации усилий в достижении поставленных целей; приобретении индивидуального опыта в выборе более удобного мобильного устройства; расширении рамок учеб-

ного процесса за пределы стен вуза (в данном контексте мобильные приложения рассматриваются как одна из форм дистанционного обучения); организации учебного процесса для инклюзивного образования; самостоятельного оценивания учебных достижений. Кроме того, подача учебной информации в мультимедийном формате способствует лучшему усвоению и запоминанию материала, повышая интерес к образовательному процессу.

Мобильные устройства могут служить «мостом», соединяющим обучение в аудитории и за ее пределами. Когда обучение происходит вне аудитории, оно часто находится вне досягаемости и контроля преподавателя. С одной стороны, существует возможность неправильного пути или недостижения поставленной перед студентом цели. С другой – предоставляется реальная возможность оживления и переосмысления существующих подходов к преподаванию и обучению.

Мобильное обучение может исключать некоторых обучающихся, но часто является механизмом включения. Вполне вероятно, что следующее поколение мобильного обучения будет более распространенным, а это означает, что повсюду будут использоваться интеллектуальные системы для цифрового обучения. Мобильное обучение доказывает свой потенциал для удовлетворения подлинных потребностей обучающихся в тот момент, когда они возникают, и для предоставления более гибких моделей изучения языка.

Таким образом, изучение языка изменило свои характеристики, больше не ограничиваясь индивидуальным методом обучения, а превратившись в совместный опыт обучения с использованием нескольких методов. Несмотря на то, что использование мобильных технологий находится в фокусе внимания исследователей и педагогов уже довольно давно, их потенциал используется не в полной мере. Решение этой задачи требует исследовательской и методической работы со стороны педагогов, выбора правильных стратегий, методов и форм включения мобильного обучения в образовательный процесс. Необходимость применения и отсутствие методической базы для работы с современными мобильными приложениями лингводидактического характера при обучении второму (третьему) иностранному языку обусловили актуальность темы. Цель данной статьи – продемонстрировать эффективность использования мобильных приложений на начальном этапе обучения иностранному языку.

Методология исследования

Исследовательская работа проводилась с использованием общенаучных методов познания (системный анализ имеющейся научной литературы по проблеме исследования, анализ, сравнение, обобщение и др.) с учетом особенностей их применения в психолого-педагогической и

филологической науках. В частности, авторы опирались на методологические положения и выводы, в которых отражались изменения в сфере высшего образования. Смена традиционной парадигмы образования на личностно ориентированную, в центре которой – когнитивное развитие обучающегося, потребовала применения ставших особо востребованными в наши дни технологического и когнитивного подходов.

Изучены и охарактеризованы возможности мобильных контентов в процессе обучения иностранному языку обучающихся в вузе. В проведенном исследовании описаны примеры использования мобильных приложений в рамках реализации языковых дисциплин для направления подготовки «Педагогическое образование», «Лингвистика».

Когнитивный подход в обучении способствует формированию критического мышления: навыков анализа информации, проведения различий и выделения главных аспектов, оценивание (не)достоверности/(не)обоснованности фактов и аргументации оппонентов, отличия ключевых аргументов от второстепенных факторов, установление логических связей, использование различных методов логического рассуждения, формулирование собственных выводов.

Когнитивный подход рассматривает овладение вторым иностранным языком как сознательный мыслительный процесс, включающий преднамеренное использование стратегий обучения – особых способов обработки информации, направленных на улучшение понимания, усвоение и удержание информации. Акцент делается на понимании, а не формировании привычек или набора навыков как при аудиалингвистическом методе. Согласно точке зрения И.Л. Бим, одного из ведущих специалистов в области мультилингвального образования, когнитивный подход основывается на сознательном сопоставлении элементов родного и иностранного языков и подчинен коммуникативному, и делается акцент, что эти два подхода не противоречат друг другу [3].

Таким образом, построение процесса обучения иностранному языку при данном подходе фокусируется на понимании и усвоении структуры языка через анализ и сознательное осознание языковых явлений; развитии языковой компетенции через использование различных стратегий и приемов, направленных на формирование языковых навыков (слушание, чтение, письмо, говорение); активном использовании когнитивных процессов, таких как ассоциации, обобщения, аналогии, для более эффективного усвоения и запоминания языкового материала; стимулировании мыслительной деятельности обучающихся через решение проблемных ситуаций, обсуждение и дискуссии на языке; применении интерактивных методов обучения для привлечения обучающихся к активному участию и взаимодействию.

Мобильные приложения с их потенциалом (доступом к информации, мультимедийном контентом, мнемоническими и интерактивными

упражнениями и играми и т.д.) эффективны в реализации многих вышеперечисленных задач.

Исследуя суть когнитивных образовательных технологий в целом и мобильных приложений в частности, их использование в процессе обучения иностранному языку в высшей школе, авторы обращались к идеям П.В. Сысоева о «методических функциях мобильных технологий» [4], С.В. Титовой, выделившей группы мобильных приложений в качестве дополнительных средств обучения [5], С.В. Варшавской [6] и Ю.В. Воронковой, указывающих на полезность мобильных приложений для оптимизации процесса изучения иностранного языка [7], Ч.Т. Доскажанова [8] и других ученых.

Вопросы включения в образовательный процесс вуза мобильных приложений освещались с опорой на работы А.М. Григоренко, рассматривающего указанные приложения как средство организации самостоятельной работы [9]; Ч.Т. Доскажанова и соавторов, давших определение мобильным технологиям как разработанным программным обеспечением, предназначенным для функционирования на смартфонах, планшетных компьютерах и других мобильных устройствах [8]; Д.Д. Климентьева [10], Г.К. Исмаиловой [11] и других, подчеркивающих применение мобильных приложений в образовании как интересных, несложных и эффективных средств современного обучения; М.А. Одинокой [12], П.М. Бисимбаевой [13], Н.Н. Климашиной [14], раскрывающих роль образовательных мобильных приложений в изучении английского языка; А.П. Авраменко, считающей мобильные приложения инструментом геймификации языкового образования [15]; Н.Я. Голых, предлагающего мобильное приложение для реализации интерактивного и индивидуального обучения студентов [16], и многих других.

На основании осознания сущности идей когнитивного подхода авторы обратились к технологиям подачи учебной информации в мультимедийном формате, позволяющем разнообразить организацию образовательной практики в высшей школе и помочь обучающимся в понимании, запоминании и лучшем усвоении учебной информации, влияющим на формирование и совершенствование грамматических навыков, обогащение лексики, аудированию, что в итоге способствует повышению интереса к процессу изучения в лингвистической среде вуза нескольких иностранных языков.

Выделенные С.Ю. Ситниковой, В.Ю. Ельцовой, Н.Ю. Табаковой [17] дидактические функции мобильных приложений, выполняемых ими, позволили нам учесть их в процессе организации обучения иностранным языкам и решить многие задачи иноязычного образования.

Исследование и результаты

Эффективность использования мобильных приложений обосновывается в работах зарубежных и отечественных ученых. Эмпирически доказано позитивное влияние на совершенствование грамматических навыков [18], понимания речи на слух [19], запоминание лексики [1].

Педагогический анализ возможностей мобильных контентов привел к их широкому использованию в образовательной практике высших учебных заведений не только как средств получения информации, но и средств обучения и контроля. Отметим три группы мобильных приложений в зависимости от степени их интеграции в учебный процесс, выделенные С.В. Титовой в качестве «приложения для дистанционной формы обучения, дополнения к существующим учебным пособиям и курсам, применяемым как в аудиторной, так и внеаудиторной работе и для самостоятельной работы» [5. С. 9].

П.В. Сысоев утверждает, что в процессе обучения иностранному языку «методическими функциями мобильных технологий выступает их потенциал в развитии речевых умений, языковых навыков речи, формирование социокультурной и межкультурной компетенций обучающихся» [4. С. 125].

Ряд исследователей (С.Ю. Ситникова, В.Ю. Ельцова, Н.Ю. Табакова и др.) описали *дидактические функции* (как внешние проявления), которые выполняют в образовательном процессе мобильные приложения:

1) диагностическая – определяет способности и склонности обучающихся, уровень их подготовленности, направление личностного развития;

2) познавательная – сосредоточена на удовлетворение интеллектуальных, профессиональных, информационных и иных потребностей обучающихся;

3) управленческая (управление учебной деятельностью) – позволяет делать процесс обучения гибким, адаптивным и учитывать познавательные особенности обучающихся;

4) адаптационная – предполагает проектирование собственной траектории обучения;

5) ориентационная – сконцентрирована формировании готовности к самостоятельному выбору профессионального развития и практической подготовке к профессиональной деятельности;

6) прогностическая – прогнозирует потенциальные возможности обучаемого в освоении нового материала;

7) контролирующая – направлена на выявление образовательных дефицитов у обучающегося [17. С. 63].

Следует подчеркнуть, что многие образовательные задачи также возможно решить с помощью мобильных приложений:

1. Анализировать информацию, структурировать ее, обобщать, вычленять главное.
2. Проводить тестирование, опросы и иные типы аттестации.
3. Получить доступ к источникам учебной, справочной и иной информации.
4. Реализовать проектную работу и проектную деятельность.
5. Учитывать образовательные потребности и возможности обучающегося.
6. Отслеживать образовательную динамику.
7. Персонализировать образовательные контенты [17. С. 63].
8. Организовать взаимодействие преподавателя и обучающегося в режиме реального времени.

Исследователи сходятся во мнении, что мобильные приложения представляют собой «специально разработанные программы, обладающие определенным функционалом, позволяющим выполнять различные действия и трансформировать образовательный процесс, не ограничиваясь традиционным инструментарием» [20]. Таким образом, они способны сделать процесс обучения персонализированным, аутентичным, локализованным, спонтанным и неформальным. Намеренно спроектировать такое обучение очень сложно и трудоемко.

Особую привлекательность вызывают мобильные приложения, целью которых является использование их в процессе обучения иностранному языку (онлайн-словари Multitran, Lingvo, translate.google, Dicto и другие, с помощью которых можно проверить правописание, найти устойчивые выражения и примеры; электронный переводчик с перекрестными ссылками и т.д.) [13, 21, 22]. В этой связи преподавателю необходимо обучить студентов отделять важную и относящуюся к делу информацию от отвлекающей.

Современные информационные технологии оказывают большое влияние на процесс преподавания иностранных языков, поскольку разнообразен и перспективен потенциал их использования [15, 16, 23, 24].

К выделенным Д.П. Тимошиной, исходя из целей обучения наиболее применяемым приложениям [25. С. 231], добавлены еще приложения, активно используемые обучающимися (таблица).

Интерес представляет практическое применение сервиса Linguleo как для организации процесса обучения иностранным языкам, так и для результативного овладения ими, где обучающиеся в игровой форме расширяют свой словарный запас (особенно целесообразно использование данного сервиса на начальной стадии изучения иностранного языка). Предлагается три уровня лексики, интервальное повторение, изучение дополнительного материала в виде музыки, книг и фильмов [26].

Приложения, активно используемые студентами при обучении

Цель обучения	Название приложения
Обучение грамматике	Grammar Up, Practice English Grammar, Grammar Express + Learn English Grammar, Johnny Grammar's Word Challenge, My Grammar Lab Course, English Test
Обучение лексике	EasyTen, Accela Study, Drops, EngCards + Memories
Универсальные приложения	Lingualeo, Busuu, Duolingo, RosettaStone
Обучение аудированию	TalkEnglish, Apps4-Speaking + Top Reader, Read More, KyBook, Ebook Reader, Smart Book
Обучение говорению	Изучение по сериалам, подкасты, «Полиглот16», EWA English Speaking Lab, TED +SoundsRight, ApplePodcasts, GooglePodcasts, Castbox, PuzzleEnglish
Справочные	Lingvo Dictionary, Multitran, Merriam-Webster Dictionary

Информационный материал может включать тексты, изображения, видео, аудио и другие мультимедийные формы, содержание которых расширяется самим пользователем. Кроме того, на сервере размещены тренажеры, помогающие отрабатывать новую лексику или повторять ранее изученную.

Комплекс тренировочных упражнений включает не только графическое изображение слова (его транскрипцию), но и звуковое сопровождение, что в совокупности влияет на разные каналы восприятия учебной информации (зрительные, слуховые, эмоциональные, двигательные) и способствует успешному ее запоминанию.

Заслуживает внимания, на наш взгляд, приложение для развития навыков чтения является, например Smart Book, которое содержит много интересных книг, как бесплатных, так и платных. При нажатии на незнакомое слово появляются его перевод с транскрипцией, произношение и определение. Приложение Top Reader позволяет загрузить книги в нескольких форматах. Кроме перевода также можно послушать произношение. При длинном нажатии дается возможность выделить словосочетание и увидеть наиболее распространенное его значение.

Эмпирические исследования, проведенные на базе Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, в которых принимали участия студенты 2–3-х курсов, показали, что использование мобильных устройств и приложений в качестве инструментов изучения второго иностранного языка способствовало совершенствованию иноязычных навыков.

В эксперименте, целью которого явилось выявление эффективности применения современных приложений, определение готовности обучающихся к закреплению полученных навыков с их помощью, активно использовались вышеупомянутые приложения, блог-технологии, которые по типу контента представляли собой текстовый блог, подкаст, влог или видеоблог, фотоблог.

Особо следует остановиться на использовании блогов для организации индивидуального чтения обучающихся. При чтении книг по своему выбору студенты могут вести своеобразный онлайн-дневник, записывая вопросы, мысли, идеи, комментарии, интересные цитаты, новые слова и выражения и т.д. Типы заданий подбирались в зависимости от уровня подготовки аудитории. Приведем примеры таких заданий:

– *Make a poster featuring one of the characters in the story. Find photos in online repositories (for example, flickr.com) or illustrations for the book, or comment on the cover with the image of the main character. Why do you imagine him / her this way? Compare several illustrations by different authors, draw your own drawing.* Студенты находят фотографии, иллюстрации героев. Комментируется, почему герои представлены именно такими.

– *Read a review. Find an official review of the book, for example in a serious newspaper (<http://www.nytimes.com/pages/books/index.html>) or limit yourself to comments on sites like <http://www.goodreads.com> After reading the review, write down what you agree or disagree with.* Студенты находят, читают отзывы и пишут, с чем он (не)согласны.

– *Imagine filming a story. What scenes from the book would you include in the film if you were the director? Which actors would you take on the set? Would you change the plot of the book? On behalf of the director, share which of the actors you invited to star? Why were they the ones who would change the plot? What would be excluded from the script? etc.* От лица режиссера обучающиеся отвечают на вопросы о съемках фильма.

– *Write down questions and answers. Compare your answer with the author's. (Students write down the questions that arise while reading and offer their solution to the problem, then try to find the author's answer.)* Читая книгу, студенты задают и сами отвечают на вопросы, впоследствии сравнивая свои ответы с ответами автора.

– *Let us put the main character in an imaginary situation. The main character is placed in an imaginary situation. Students speak out about his actions, feelings, emotions, thoughts, etc.* Герой «помещается» в воображаемую ситуацию, описываются его чувства, реакция на происходящие, мысли, эмоции, действия и т.д.

– *Write a letter (in the name of the author / the main character or to the author / the main character / the editor etc.). One condition is that it should reveal the problem raised in the book.* Пишется письмо автору / герою / издателю. Выделяется проблема, которая должна быть разъяснена.

– *Predict your own ending. How would you finish the book? What else could have happened to the main characters? (Students come up with their own end of the book and the fate of the main characters.)* Студенты придумывают свой конец книги и судьбу главных героев.

– *Comment on a passage or sentence from the text. Why are you interested in this passage? The exercise is performed while reading. (The student*

gives his assessment to the written sentence or paragraph that he is interested in.) Студенты комментируют абзац / ситуацию / предложение, которые их заинтересовали.

– Speculate about information gap. The book may not contain descriptions of clothing, place and time of events, as well as the characters' past lives, think about the answers. Студенты сами восполняют детали, не описанные автором, о прошлом героев, месте событий и т.д.

– Guess what the book might be about. Use, for example, an annotation, illustrations and predict the content. (This exercise will help make reading easier, because it refers to the background knowledge and experience of the student. Even if the guesses turn out to be wrong, this can motivate students to check their assumptions as soon as possible.) На основании аннотации, иллюстраций студенты стараются предугадать события. Такое задание стимулирует к чтению, чтобы проверить правильность своих прогнозов.

– Give opinions about the book. Write comments in three columns: what I liked about the book, what I didn't like, what I didn't find. Высказывается мнение, что (не)понравилось и какие ожидания не оправдались.

– Write down the information about aspects of the culture reflected in the story. Compare the cultural aspects of the country where the action takes place with your own culture. Обсуждается культурный аспект книги.

– Interview the main characters of the book or the author. Students ask questions of interest to the main characters or the author of the book. Задаются вопросы автору книги или главному герою.

Следует отметить, что методический потенциал блогов значительно расширяет возможности построения коммуникативных ситуаций при изучении иностранного языка, позволяет сделать общение обучающихся мотивированным и лично значимым.

Для совершенствования навыков аудирования большой выбор фильмов предлагает приложение Puzzle Movies с функциями двойного перевода, добавления слова в словарь.

Разработанный комплекс упражнений на базе фильма направлен не только на развитие лексических навыков (fill the gaps, complete the phrase / sentence, insert the correct word, match the words / phrases / the opposites / synonyms etc.), на совершенствование коммуникативной компетенции (voice the episodes, make up a dialogue, present the events in the name of some character, comment on the situation, predict the possible development of the further events, act out the conversation between... etc.), но и формирование профессиональных навыков, например для направления подготовки «Педагогическое образование», Лингвистика». Обучающимся предлагается самим разработать упражнения / тесты / задания на развитие лексических/грамматических навыков, отработки контента (например, make up a quiz based on the text and arrange a competition among

your fellow-students, adapt the episode for seniors at school), адаптировать их к уровню определенной аудитории.

После проведенного входного тестирования обучающиеся поделены на две группы, одна из которых активно использовала мобильные приложения для самостоятельной работы и аудиторной работы в процессе изучения второго иностранного языка. Вторая пользовалась традиционными методами выполнения самостоятельной и аудиторной работы. Тестирование, проведенное после проведения эксперимента, показало:

- изменение уровня владения иностранным языком. Обучающиеся первой группы улучшили показатели по сравнению со второй группой по грамматике на 10%, использованию лексики – 9%, аудированию – 9% и устной речи – 7%;

- повышение успеваемости, особенно у обучающихся, имеющих отметки «удовлетворительно». Количество обучающихся, получивших отметки «хорошо», увеличилось на 15%;

- развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Увеличилось количество «говорящих» обучающихся, что означало повышение числа студентов, овладевших субкомпетенциями: лингвистической, подразумевающей использование грамматического материала при построении монологов и диалогов; дискурсивной, предполагающей построение целостных, связанных и логических высказываний; социолингвистической, требующей знания и употребления адекватных ситуации лексических средств;

- влияние на мотивацию к изучению иностранного языка. Анкетирование обучающихся первой группы показало, что мобильные приложения использовались все чаще с каждой новой недели; увеличивалось время работы в приложениях; студентам хотелось попробовать сделать новые упражнения, тесты, особенно с озвучиванием из фильмов; как положительный момент рассматривалось чтение и просмотр дополнительной информации по темам при выполнении заданий; отмечался повышенный интерес к чтению книг с возможностью моментального перевода слова при его нажатии и к самому процессу обучения, ведению блогов.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что использование мобильных технологий повлияло на совершенствование лексических, грамматических, произносительных навыков и коммуникативной компетенции.

Как наглядно видно из приведенных данных, применение мобильных технологий в учебном процессе обеспечило эффективную самостоятельную работу, повысило мотивацию и познавательную активность обучающихся, поддержало интерес к предмету, способствовало интенсификации и индивидуализации процесса изучения.

Заключение

Следует отметить, что наличие очевидных достоинств не исключает у мобильных приложений присутствия недостатков, на что многие исследователи обращают внимание:

- недостаточный навык работы с техническим устройством и др.;
- сфокусированность на обучающемся, обучении без преподавателя препятствует их включению в традиционные формы обучения;
- возможные трудности в доступе к информации и организации персональной образовательной среды;

– отсутствие живого общения в диаде «обучающий – обучающийся» приведет к негативным последствиям в развитии коммуникативности (когда студенты лишаются возможности учиться на примере других людей, исследовать невербальные сигналы и развивать эмоциональный интеллект), уверенности в отстаивании собственной позиции (так как общение происходит через письменные сообщения или видеозвонки и обучающиеся ограничены в возможности выразить свои мысли), формировании лидерских качеств (отсутствие живого общения может препятствовать развитию лидерских качеств и умения работать в команде, так как обучающиеся не получают опыта в организации и руководстве групповыми проектами) и умения работать в команде. (Когда студенты общаются лично, они могут лучше понять потребности и предпочтения своих партнеров по команде и налаживать с ними эффективное взаимодействие. В онлайн-образовании, где общение происходит через онлайн-платформы, такие возможности сильно ограничены);

– временные затраты на проектирование, запуск качественного мобильного приложения и его освоения обучающимися и др. [17. С. 64].

Кроме того, нет достаточно данных, что какие-либо современные мобильные технологии дают те же педагогические преимущества, что и традиционное обучение второму языку.

Однако существующая практика использования мобильных приложений в образовательном процессе подтверждает преимущества наличия постоянного доступа к образовательному контенту и, как следствие, обеспечения непрерывности процесса, возможности активного и интерактивного участия обучающихся в учебном процессе, развития коммуникационных навыков и цифровой грамотности у студентов.

Мы согласны с мнениями ученых [11, 14–16], рассматривающих проблему не только с теоретической точки зрения, но и практического применения результатов исследования в данном направлении, что использование в учебном процессе электронного образовательного ресурса (мобильного приложения) является удобным и достаточно эффективным в изучении тем, повторении пройденного ранее материала; возвращение к усвоенным знаниям значительно (что позволяет усваивать

материал более глубоко) упрощает оценку учебных достижений, а самостоятельное проведение контроля знаний дает возможность определить уровень подготовки сразу после изучения учебной информации (предлагаются различные тесты и задания, которые помогают определить уровень подготовки сразу после изучения учебной информации). Таким образом, мобильные приложения, представляя собой целый спектр реальных ресурсов для осуществления обучения и поддержки преподавательской деятельности в современных условиях, могут быть ценным инструментом для ускорения обучения, развития опыта совместной работы и индивидуального обучения, поощрения плодотворного взаимодействия, расширения возможностей языковой практики и содействия обучению на протяжении всей жизни.

Список источников

1. *Alemi M., Anani S.R., Lari Z.* Successful learning of academic word list via MALL: Mobile assisted language learning // International Education Study Journal. 2012. № 5 (6). P. 99–109.
2. *Pérez-Paredes P., Zhang D.* Mobile assisted language learning: Scope, praxis and theory. Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras. 2022. P. 11–25. doi: 10.30827/portalin.vi.21424
3. *Бил И.Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : учеб. пособие. Обнинск : Титул, 2001. 45 с.
4. *Сысоев П.В.* Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 120–133.
5. *Титова С.В.* Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21, вып. 7–8. С. 7–14.
6. *Варшавская С.В.* Использование мобильных справочных приложений для оптимизации процесса обучения английскому языку // Новые технологии в обучении иностранным языкам : материалы науч.-практ. конф. Омск : ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, 2015. С. 97–103.
7. *Воронкова Ю.В.* Использование мобильных приложений для изучения иностранных языков // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. № 31. С. 48–51.
8. *Доскажанов Ч.Т., Даненова Г.Т., Коккоз М.М.* Роль мобильных приложений в системе образования // Международный журнал экспериментального образования. 2018. URL: <http://www.expeducation.ru/ru/artile/view?id=11790> (дата обращения: 01.12.2023).
9. *Григоренко А.М.* Мобильные приложения как средство организации самостоятельной работы при изучении грамматики иностранного языка // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2019. Вып. 1 (23). С. 122–129.
10. *Климентьев Д.Д.* Доступные мобильные приложения в образовании: бесплатно, интересно, несложно и эффективно // Ученые записки КГУ. Педагогические науки. 2018. № 1 (45). С. 198–205.
11. *Исмаилова Г.К.* Мобильные приложения как средство изучения английского языка // Инновационная наука. 2017. № 4. С. 175–176.
12. *Одинокая М.А.* Роль образовательных мобильных приложений в изучении английского языка // Интерактивная наука. 2017. № 12. С. 100–102.

13. **Бисимбаева П.М.** Мобильные приложения в обучении иностранному языку как компонент системы вузовского образования // *Studia Humanitatis*. 2020. № 2. URL: www.st-hum.ru. (дата обращения: 01.12.2023).
14. **Климашина Н.Н.** Мобильные приложения в процессе обучения // *Вестник магистратуры*. 2020. № 1.5 (100). С. 24–26.
15. **Авраменко А.П.** Мобильные приложения как инструмент геймификации языкового образования // *Вестник МГОУ. Серия: Педагогика*. 2017. № 4. С. 65–70.
16. **Гольх Н.Я., Лопаткин Н.Н., Кудинов И.С.** Мобильное приложение для реализации интерактивного и индивидуального обучения студентов // *Казанский педагогический журнал*. 2020. № 1. С. 83–89.
17. **Ситникова С.Ю.** Мобильные приложения для образовательных целей // *Научное знание как фактор общественного развития : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. 12 апреля 2023 г. Белгород, 2023*. С. 62–65.
18. **Gafni R., Achituv D.B., Rachmani G.J.** Learning foreign languages using mobile applications // *Journal of Information Technology Education: Research*. 2017. № 16. P. 301–317. URL: <http://www.informingscience.org/Publications/3855>
19. **Azar A.S., Nasiri H.** Learners' attitudes toward the effectiveness of mobile assisted language learning (MALL) in L2 listening comprehension // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 98. P. 1836–1843.
20. **Самарина А.Е.** Мобильные приложения дополненной реальности и возможности их использования в образовательном процессе // *Современная педагогика*. 2016. № 1. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2016/01/5303> (дата обращения: 01.10.2023).
21. **Григорьева Е.М., Карпова О.М.** Современные англоязычные словари на мобильных телефонах // *Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2022. Вып. 4. С. 58–66.
22. **Хворостова К.А.** Использование сайта и приложения Quizlet в обучении техническому английскому студентов РТУ МИРЭА // *Человеческий капитал*. 2022. Т. 1, № 5 (161). С. 149–156.
23. **Герасимова Н.И.** Использование мобильных приложений в обучении иностранному языку на неязыковых факультетах. 2019. URL: https://scientific_noles.ru. (дата обращения: 01.12.2023).
24. **Шабазов И.М.** Мобильные приложения как средство изучения английского языка обучающихся в неязыковом вузе // *Вестник ГГНТУ им. акад. М.Д. Миллионщикова. Технические науки*. 2019. Т. XV, № 2 (16). С. 84–90.
25. **Тимошина Д.П.** Мобильные технологии в преподавании иностранных языков: предложение, практика и перспективы // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2020. № 195. С. 230–236.
26. **Бобровник Л.А.** Образовательная платформа «LINGUALEO» как инструмент расширения словарного запаса при изучении английского языка // *Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 19.12.2017 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина, Г.В. Николаева, С.П. Руссков. Чебоксары: Среда, 2017*. С. 29–31.

References

1. Alemi M., Anani S.R., Lari Z. (2012) Successful learning of academic word list via MALL: Mobile assisted language learning. *International Education Study Journal*. 5 (6). pp. 99-109.
2. Pérez-Paredes P., Zhang D. (2022) Mobile assisted language learning: scope, praxis and theory. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*. pp. 11-25. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21424>
3. Bim I.L. (2001) *Konsepciya obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku (nemeckomu na baze anglijskogo): Ucheb. posobie [The concept of teaching a second foreign language (German on the basis of English): textbook]*. Obninsk: Titul. 45 p.

4. Sysoev P.V. (2012) Sovremennye informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii: didakticheskie svoystva i funkcii [Modern information and communication technologies: didactic properties and functions] // *Yazyk i kul'tura*. 1 (17). pp. 120-133.
5. Titova S.V. (2016) Didakticheskie problemy integracii mobil'nyh prilozhenij v uchebnyj process [Didactic problems of integrating mobile applications into the educational process] // *Vestnik TomGU*. Tomsk. Vol. 21 (7–8). pp. 7-14.
6. Varshavskaya S.V. (2015) Ispol'zovanie mobil'nyh spravocnyh prilozhenij dlya optimizacii processa obucheniya anglijskomu yazyku [Using reference mobile applications for optimisation of the process of teaching English] // *Novye tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam: materialy nauch-prakt. konf.* Omsk: OmGU im. F.M. Dostoevskogo. pp. 97-103.
7. Voronkova Yu.V. (2014) Ispol'zovanie mobil'nyh prilozhenij dlya izucheniya inostrannyh yazykov [Using mobile applications for learning foreign languages] // *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*. 31. pp. 48-51.
8. Dostkazhanov Ch.T., Danenova G.T., Kokkoz M.M. (2018) Rol' mobil'nyh prilozhenij v sisteme obrazovaniya [The role of mobile applications in the education system] // *Mezhdunar. zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*. URL: <http://www.expeducation.ru/ru/artile/view?id=11790> (Accessed: 01.12.2023).
9. Grigorenko A.M. (2019) Mobil'nye prilozheniya kak sredstvo organizacii samostoyatel'noj raboty pri izuchenii grammatiki inostrannogo yazyka [Mobile applications as a means of organising students' independent work when studying foreign language grammar] // *Nauchped. Obozrenie*. 1 (23). pp. 122-129.
10. Klimentiev D.D. (2018) Dostupnye mobil'nye prilozheniya v obrazovanii: besplatno, interesno, neslozhno i effektivno [Available mobile applications in education: free, interesting, simple and effective] // *Uch. zap. KGU. Pedagogicheskie nauki. Kursk*. 1 (45). pp. 198-205.
11. Ismailova G.K. (2017) Mobil'nye prilozheniya kak sredstvo izucheniya anglijskogo yazyka [Mobile applications as a means of learning English] // *Innovacionnaya nauka*. 4. pp. 175-176.
12. Odinokaya M.A. (2017) Rol' obrazovatel'nyh mobil'nyh prilozhenij v izuchenii anglijskogo yazyka [The role of educational mobile applications in learning English] // *Interaktivnaya nauka*. 12. pp. 100-102.
13. Bisimbaeva P.M. (2020) Mobil'nye prilozheniya v obuchenii inostrannomu yazyku kak komponent sistemy vuzovskogo obrazovaniya [Mobile applications in teaching a foreign language as a component of the university education system] // *StudiaHumanitatis*. 2. URL: www.st-hum.ru. (Accessed: 01.12.2023).
14. Klimashina N.N. (2020) Mobil'nye prilozheniya v processe obucheniya [Mobile applications in the learning process] // *Vestnik magistratury. Joshkar-Ola*. 15 (100). pp. 24-26.
15. Avramenko A.P. (2017) Mobil'nye prilozheniya kak instrument gejmfikacii yazykovogo obrazovaniya [Mobile applications as a tool for gamification of language education] // *Vestnik MGOU. Seriya: Pedagogika*. 4. pp. 65-70.
16. Golyh N.Ya., Lopatkin N.N., Kudinov I.S. (2020) Mobil'noe prilozhenie dlya realizacii interaktivnogo i individual'nogo obucheniya studentov [Mobile application for implementation of students' interactive and individual training] // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. Kazan'*. 1. pp. 83-89.
17. Sitnikova S.Yu. (2023) Mobil'nye prilozheniya dlya obrazovatel'nyh celej [Mobile applications for educational purposes] // *Nauchnoe znanie kak faktor obshchestvennogo razvitiya: sb. nauch. trudov po materialam Mezhdunar. nauch-prakt. konf.* 12 apr. 2023 g.: Belgorod: OOO Aгенstvo perspek. nauch. issl-j (APNI). pp. 62-65.
18. Gafni R., Achituv D.B., Rachmani G.J. (2017) Learning foreign languages using mobile applications. *Journal of Information Technology Education: Research*. 16. pp. 301-317. Retrieved from <http://www.informingscience.org/Publications/3855>
19. Azar A.S., Nasiri H. (2014) Learners' attitudes toward the effectiveness of mobile assisted language learning (MALL) in L2 listening comprehension. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 98. pp. 1836-1843.

20. Samarina A.E. (2016) Mobil'nye prilozheniya dopolnennoj real'nosti i vozmozhnosti ih ispol'zovaniya v obrazovatel'nom processe [Mobile applications of augmented reality and the possibilities of their use in the educational process] // *Sovremennaya pedagogika*. 1. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2016/01/5303> (Accessed: 01.10.2023).
21. Grigor'eva E.M., Karpova O.M. (2022) Sovremennye angloyazychnye slovari na mobil'nyh telefonah [Modern English-language dictionaries on mobile phones] // *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnyenuki. 4. pp. 58-66.
22. Hvorostova K.A. (2022) Ispol'zovanie sajta i prilozheniya Quizlet v obuchenii tekhnicheskomu anglijskomu studentov RTU MIREA [Using the site and application Quizlet in teaching technical English to students of RTU MIREA] // *Chelovecheskij kapital*. Vol. 1. 5 (161). pp. 149-156.
23. Gerasimova N.I. (2019) Ispol'zovanie mobil'nyh prilozhenij v obuchenii inostrannomu yazyku na neyazykovyh fakul'tetah [Using mobile applications in teaching a foreign language at non-linguistic faculties]. URL: https://scientific_noles.ru. (Accessed: 01.12.2023).
24. Shabazov I.M. (2019) Mobil'nye prilozheniya kak sredstvo izucheniya anglijskogo yazyka obuchayushchihhsya v neyazykovom vuze [Mobile applications as a means of learning English of learners in a non-language university] // *Vestnik GGNTU im. akad. M.D. Millionshchikova*. Tekhnicheskie nauki. Groznyj. Vol. 15 (16). pp. 84-90.
25. Timoshina D.P. (2020) Mobil'nye tekhnologii v prepodavanii inostrannyh yazykov: predlozhenie, praktika i perspektivy [Mobile technologies in teaching foreign languages: proposal, practice and prospects] // *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. SPb. 195. pp. 230-236.
26. Bobrovnik L.A. (2017) Obrazovatel'naya platforma "LINGUALEO" kak instrument rasshireniya slovarnogo zapasa pri izuchenii anglijskogo yazyka [Lingualeo educational platform as a tool for enlarging vocabulary when learning English] // *Obrazovanie, innovacii, issledovaniya kak resurs razvitiya soobshchestva: materialy Mezhdunar. nauch-prakt.konf. (Cheboksary, 19.12.2017 g.)*; redkol.: Zh.V. Murzina, G.V. Nikolaeva, S.P. Russkov. Cheboksary: ID Sreda. pp. 29-31.

Информация об авторах:

Викulina М.А. – доктор педагогических наук, профессор, начальник научно-исследовательской лаборатории «Искусственный интеллект и когнитивные исследования», Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: vikulina@lunn.ru

Вилкова Л.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии, сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Искусственный интеллект и когнитивные исследования», Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: lvilkova@lunn.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Vikulina M.A., D.Sc. (Education), Professor, Head of the Research Laboratory "Artificial Intelligence and Cognitive Research", Nizhny Novgorod State University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: vikulina@lunn.ru

Vilkova L.V., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of English Philology, Research Assistant of the Research Laboratory "Artificial Intelligence and Cognitive Research", Nizhny Novgorod State University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: lvilkova@lunn.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 23.01.2024; принята к публикации 29.08.2024

Received 23.01.2024; accepted for publication 29.08.2024

Научная статья

УДК 811.581

doi: 10.17223/19996195/67/8

Типология речевых ошибок при порождении высказывания на китайском языке

Татьяна Леонидовна Гурулева¹

¹ *Всероссийская академия внешней торговли Министерства экономического развития Российской Федерации, Москва, Россия, gurulevatatiana@mail.ru*

Аннотация. Цель статьи – разработать классификацию речевых ошибок при порождении высказывания на китайском языке, допускаемых носителями языка в процессе его усвоения; выявить типы и виды ошибок, возникающих при порождении речевого высказывания на китайском языке, отражающие причины и механизмы их возникновения.

В современных условиях бума изучения китайского языка в России и во всем мире, поиска действенных путей его усвоения проблема исследования речевых ошибок обучающихся, возникающих в процессе овладения китайским языком как иностранным (вторым), стоит достаточно остро. Анализ наиболее частотных ошибок обучающихся и их релевантная классификация, раскрывающая причины и механизмы возникновения ошибок, будут способствовать выработке оптимальных путей их предотвращения.

В качестве ведущего подхода исследования выбран деятельностный подход, позволяющий рассматривать речевую ошибку как некий сбой, нарушение, произошедшее на одном из этапов речемыслительной деятельности индивида, в основе представления которой лежит некая модель процесса речепорождения. В основу исследования положена нейролингвистическая модель порождения речи Т.В. Ахутиной. Данная модель в качестве структурной организации процесса порождения речи рассматривает несколько разных уровней репрезентации будущего высказывания, где переход с одного уровня на другой осуществляется посредством совместной работы операций комбинирования (установления синтагматических связей) и выбора единиц из систем парадигматических связей. К таким уровням относятся: уровни смыслового синтаксиса, семантического синтаксиса, поверхностного синтаксиса и создания моторной программы синтагмы. А поскольку типологические различия китайского и русского языков общесистемного характера (функциональные, структурные и квантитативные) начинают проявляться на внешнем формально-грамматическом уровне реализации внутренней программы высказывания, где синтаксические структуры, свойственные конкретному языку, заполняются лексическими единицами, то нам представляется, что выбор нейролингвистической модели речепорождения является наиболее оптимальным. Вместе с тем в указанную нейролингвистическую модель мы внесли ряд уточнений, отражающих специфику функционирования изолирующих слоговых языков с морфосиллабическим типом системы письма, касающихся специфики операций выбора на уровнях поверхностного синтаксиса и создания моторной программы синтагмы.

Использованный в исследовании подход и нейролингвистическая модель порождения речи позволили классифицировать речевые ошибки, возникающие при

порождении высказывания на китайском языке как неродном. Основанием классификации явилась отнесенность сбоя, произошедшего в операциях комбинирования (актуализации фрейма) высказывания или выбора элементов, заполняющих слоты фрейма, к определенному уровню репрезентации высказывания. На этом основании, исходя из практического опыта анализа речевых ошибок, были выделены четыре типа ошибок: *ошибки на уровне смыслового синтаксиса* (ошибки в комбинировании поля внимания и фокуса внимания с учетом позиции говорящего/слушающего), *ошибки на уровне семантического синтаксиса* (ошибки комбинирования в парадигме «агенс – не-агенс» с точки зрения соответствия ситуативному контексту; ошибки выбора слов, не соответствующих запрошенному значению; ошибки внутренней формы слова или устойчивого выражения; отсутствие слова в лексическом запасе обучающегося), *ошибки на уровне поверхностного синтаксиса* (ошибки комбинирования слов в предложении; ошибки выбора служебных слов в процессе установления синтаксических связей между словами), *ошибки на уровне создания моторной программы синтагмы* (ошибки в выборе артикулем и силлабем (в письменной речи ошибки в выборе иероглифа и в его записи)).

Предложенная типология речевых ошибок дает возможность понимания причин и механизмов их возникновения, позволяет посмотреть на речевые ошибки, традиционно классифицируемые по разным основаниям, как на *систему* сбоев в операциях комбинирования (актуализации фрейма) или выбора (заполнение слотов фрейма), происходящих на различных уровнях репрезентации высказывания (смыслового синтаксиса, грамматического синтаксиса, поверхностного синтаксиса, создания моторной программы синтагмы) в процессе порождения речи.

Ключевые слова: речевая ошибка, китайский язык, усвоение неродного языка, нейролингвистическая модель порождения речи, типы ошибок на китайском языке

Для цитирования: Гурулева Т.Л. Типология речевых ошибок при порождении высказывания на китайском языке // Язык и культура. 2024. № 67. С. 148–168. doi: 10.17223/19996195/67/8

Original article

doi: 10.17223/19996195/67/8

Typology of speech errors in the process of generating utterances in Chinese

Tatyana L. Guruleva¹

¹ *Russian Foreign Trade Academy of the Ministry of Economic Development of the Russian Federation, Moscow, Russia, gurulevatatiana@mail.ru*

Abstract. The purpose of the article is to develop a classification of speech errors when generating utterances in Chinese, made by non-native speakers in the process of acquiring it. Identify the types and types of errors that arise when generating speech utterances in Chinese, understand the causes and mechanisms of their occurrence.

In modern conditions of the boom in the study of the Chinese language in Russia and throughout the world, the search for effective ways to master it, the problem of studying speech errors of students that arise in the process of mastering Chinese as a foreign (second) language is quite acute. Analysis of the most frequent errors of students and their relevant classification, revealing the causes and mechanisms of errors, will contribute to the development of optimal ways to prevent them.

The activity approach was chosen as the leading approach of the study, which allows us to consider a speech error as a kind of failure, a violation that occurred at one of the stages of an individual's speech-cognitive activity, the basis of which is a certain model of the speech production process. The study is based on the neurolinguistic model of speech production by T.V. Akhutina. This model, as a structural organization of the speech generation process, considers several different levels of representation of the future utterance, where the transition from one level to another is carried out through the joint work of combination operations (establishing syntagmatic connections) and the selection of units from systems of paradigmatic connections. These levels include: the levels of semantic syntax, semantic syntax, surface syntax and the creation of a motor program of syntagm. And since the typological differences of the Chinese and Russian languages of a system-wide nature (functional, structural and quantitative) begin to manifest themselves at the external formal-grammatical level of the implementation of the internal program of utterance, where the syntactic structures characteristic of a particular language are filled with lexical units, it seems to us that the choice of the neurolinguistic division speech production is the most optimal. At the same time, we have introduced a number of clarifications into the indicated neurolinguistic model, reflecting the specifics of the functioning of isolating syllabic languages with a morpho-syllabic type of writing system, concerning the specifics of selection operations at the levels of surface syntax and the creation of a motor program of syntagma.

The approach used in the study and the neurolinguistic model of speech production made it possible to classify speech errors that arise when producing utterances in Chinese as a non-native language. The basis for the classification was the attribution of a failure that occurred in the operations of combining (frame actualization) of a statement or selecting elements that fill the frame slots to a certain level of representation of the statement. On this basis, based on practical experience in the analysis of speech errors, four types of errors were identified: errors at the level of semantic syntax (errors in combining the field of attention and focus of attention, taking into account the position of the speaker/listener), errors at the level of semantic syntax (combination errors in the paradigm "agent – non-agent" from the point of view of compliance with the situational context; errors in the choice of words that do not correspond to the requested meaning; errors in the internal form of a word or a stable expression; absence of a word in the student's vocabulary), errors at the level of surface syntax (errors in combining words in a sentence); errors in the choice of function words in the process of establishing syntactic connections between words), errors at the level of creating a motor program of syntagma (errors in the choice of articles and syllabems [in written speech, errors in the choice of a hieroglyph and in its recording]).

The proposed typology of speech errors makes it possible to understand the causes and mechanisms of their occurrence, allows us to look at speech errors, traditionally classified on various grounds as a system of failures in the operations of combination (frame actualization) or selection (filling frame slots), occurring at different levels of representation of the utterance (semantic syntax, grammatical syntax, surface syntax, creation of a motor program of syntagma) in the process of speech production.

Keywords: speech error, Chinese language, acquisition of a non-native language, neurolinguistic model of speech production, types of errors in Chinese

For citation: Guruleva T.L. Typology of speech errors in the process of generating utterances in Chinese. *Language and Culture*, 2024, 67, pp. 148-168. doi: 10.17223/19996195/67/8

Введение

В современных условиях бума изучения китайского языка в России и во всем мире, поиска действенных путей его усвоения проблема

исследования речевых ошибок обучающихся, возникающих в процессе овладения китайским языком как иностранным (вторым), стоит достаточно остро. Исследователи полагают, что анализ наиболее частотных ошибок обучающихся и их релевантная классификация, раскрывающая причины и механизмы возникновения ошибок, будут способствовать выработке оптимальных путей их предотвращения. Исследования речевой ошибки осуществляются как в аспекте овладения родным языком, так и в аспекте усвоения неродного языка и обучения иностранному (второму) языку. В общем представлении речевая ошибка в исследованиях отечественных и зарубежных ученых трактуется как нарушение, отклонение от некоей «правильности», определенной системой языка, нормой, узусом. А.А. Залевская выделяет деятельностный, когнитивный, генеративный, психолингвистический и коннекционистский подходы в исследовании речевой ошибки [1]. Наиболее распространенными подходами являются деятельностный и когнитивный.

Деятельностный подход, свойственный отечественной психолингвистике, рассматривает речевую ошибку с позиции теории речевой деятельности как некий сбой, нарушение, произошедшее на одном из этапов речемыслительной деятельности индивида, в основе представления которой лежит некая модель процесса речепорождения. А.А. Леонтьев представлял речевую ошибку как «сигнал разошедшегося шва в речевом механизме индивида». Он писал, что речевые ошибки – «явления, различающиеся своим генезисом, но являющиеся признаком неадекватности речевого действия по тем или иным параметрам, обуславливающими это речевое действие» [2. С. 79]. Б.Ф. Воронин при анализе грамматических ошибок отмечал, что «...1) ошибка может являться результатом неправильного действия, которое еще до начала развертывания речевого высказывания было ложно, с отступлением от грамматических требований запрограммировано в речевом намерении. Фактор незнания отразился уже при программировании и вызвал неправильное развертывание речевого действия; 2) ошибка возникает как результат неправильной реализации речевого намерения, как результат неточности в самом процессе развертывания речевого высказывания» [3. С. 37]. В выполненном в рамках деятельностного подхода исследовании А.В. Трусовой, З.М. Цветковой речевая ошибка также рассматривается как сбой на одном из этапов поступательного движения от замысла высказывания через построение образа результата, смысловой программы, выбор речевой модели и слов к фонации как продукту многоэтапного процесса, сопровождающегося многократной обратной связью – контролем правильности действия на каждом этапе [4]. Ю.В. Красиков исследовал ошибку в процессе речевой деятельности как результат расхождения между планом речевого действия и его реализацией. Он писал, что ошибка – это результат расхож-

дения между планом и реализацией действия, когда образуется несовпадение между существующим эталоном и конечным продуктом данного процесса [5]. Т.В. Кузнецова изучала речевую ошибку с точки зрения деятельности подхода как результат формирования ошибочного речевого действия в отличие от правильного речевого действия в зависимости от психологической установки [6]. Исследование ошибок спонтанной устной речи носителей русского языка, проведенное С.И. Гороховой, касалось ошибок этапа моторного программирования речи и его реализации, ошибочных речевых операций, среди которых назывались ошибки поиска слов во внутреннем лексиконе, ошибки семантического синтаксирования, словообразования, интонационного оформления высказывания [7]. Г.В. Ейгер в своем исследовании представил объяснение разных типов ошибок как продуктов нарушений на различных этапах речевого процесса, в связи с чем доказал возможность целенаправленного формирования механизма контроля правильности речевого высказывания [8]. А.А. Пойменова изучала лексические ошибки письменной речи на иностранном языке как ошибочные речевые действия, возникшие на этапе внутреннего программирования и реализации программы, в связи с чем ею была разработана модель процесса преодоления коммуникативных затруднений на указанных этапах речевого процесса [9].

Когнитивный подход оперирует такими понятиями, как «промежуточный язык», «ментальный лексикон индивида», «когнитивные системы индивида», и др. В когнитивном подходе речевая ошибка рассматривается с позиций когнитивной лингвистики как естественное ненормативное явление когнитивной системы формирующегося билингва, выступающее составной частью процесса движения от когнитивной системы родного языка к когнитивной системе второго языка «с позиций структуры процессов перехода от намерения к его языковой манифестации» [1. С. 72]. «Промежуточный язык» представляет собой попытку целостного представления обучающимся второго языка, является относительно статичным в конкретный промежуток времени, различается в зависимости от условий формирования («промежуточный язык», формирующийся в естественных условиях, отличается от такового, формируемого в учебных условиях), обладает динамичностью (промежуточный язык движется по некоторому континууму), системностью (установлена норма смешанного билингвизма как продукта взаимодействия систем и норм родного и изучаемого языков), относительным характером (разные явления изучаемого языка в одинаковых условиях усваиваются с разной степенью успеха), способствует раскрытию особенностей функционирования когнитивных систем усвоения изучаемого языка формирующегося билингва и механизма овладения этим языком, хранится в подсистеме второго языка нейрофункциональной системы языка индивида. В рамках

когнитивного подхода выполняли исследования К. Bock, W. Levelt [10], J. Aitchison [11], J. Field [12], J. Kormos [13], Т. Odlin [14], С. Sanz [15] и др.

К проблеме классификации речевых ошибок обращались многие отечественные и зарубежные исследователи. Так, с точки зрения *отнесенности к уровням языка* речевые ошибки классифицировали Ю.В. Фоменко [16], В.И. Капинос [17], J. Stemberger [18] и др.; с позиций *отнесенности к виду отношений между единицами языка* – М. Дебрэнн [19] и др.; *отнесенности к виду речевой деятельности* – Т.Г. Егоров [20], С.Н. Цейтлин и др. [21]. Китайские исследователи изучают вопрос типологии речевых ошибок на китайском языке преимущественно с точки зрения *отнесенности к уровням языка* [22].

Методология исследования

Типологические различия китайского и русского языков общесистемного характера (функциональные, структурные и количественные) [23, 24] начинают проявляться на внешнем формально-грамматическом уровне реализации внутренней программы высказывания, где синтаксические структуры, свойственные конкретному языку, заполняются лексическими единицами, поэтому при исследовании типов речевых ошибок при порождении высказывания на китайском языке мы опирались на нейролингвистическую модель порождения речи, созданную Т.В. Ахутиной [25]. Как отмечает автор, в основу структурной организации модели порождения речи легли «предположения, что существует несколько разных уровней представления (репрезентации) будущего высказывания и что переход с уровня на уровень осуществляется совместной работой операций комбинирования (установления синтагматических связей) и выбора единиц из систем парадигматических связей» [25. С. 71]. «В осуществлении операций комбинирования (происходит процесс актуализации фреймов) критическую роль играют премоторные отделы левого полушария, в реализации операций выбора из парадигм (происходит выбор элементов, заполняющих слоты фрейма) – вторичные поля теменной и височной долей» [25. С. 195–197]. Описанные Т.В. Ахутиной механизмы синтаксиса в процессе порождения речи представляют собой три разноуровневые операции одного типа: актуализацию фрейма, слоты которого заполняются с помощью операций выбора элементов из семантико-лексических парадигм на трех уровнях: смыслового синтаксиса, семантического синтаксиса и поверхностного синтаксиса.

Согласно Т.В. Ахутиной, синтаксисом первого уровня является смысловой синтаксис. Смысловой синтаксис отражает перемещение фокуса внимания, позволяет выделить наиболее важную информацию с точки зрения говорящего. В результате его применения строится набор

пропозиций, лежащий в основе порождения высказывания любого размера. Кроме отбора наиболее существенной информации с точки зрения говорящего, смысловой синтаксис также решает задачу организации отобранного содержания с позиций слушающего. Как отмечает Т.В. Ахутина, «включение слушающего в поле внимания делает наиболее важным нахождение общей точки отсчета – “данного”, которое уточняется “новым”. Таким образом, членение “данное – новое” есть вариант смыслового синтаксиса» [25. С. 192]. Также автор предполагает, что смысловой синтаксис генетически связан со схемами развертывания текста. Основными особенностями смыслового синтаксиса Т.В. Ахутина называет следующее: «...бинарность структур; допустимость разноплановых кодов; возможность размытости границ как поля внимания, так и его фокуса (который скорее представляется нам вектором, чем точкой); отсутствие специфических содержательных характеристик мест фрейма, кроме указания на субъективную важность» [25. С. 191–192].

Синтаксисом второго уровня является семантический синтаксис. Семантический синтаксис проводит различие функций в парадигме «агенса – не-агенса». Т.В. Ахутина пишет, что «построение рамки начинается с нахождения агенса, выделение которого близко к правилам смыслового синтаксиса, а завершается выбором имени действия, объединяющего различные семантические роли и выступающего ядром для построения формально-семантической структуры» [25. С. 194]. Семантический синтаксис выступает посредником между смысловым синтаксисом и грамматическим структурированием. «Он группирует предикативные пары в падежные рамки, соотносимые с поверхностными структурами» [25. С. 194]. Особенности структур семантического синтаксиса являются «их многочисленность (количество членов структуры не менее двух); опосредование языковыми значениями всех членов структуры; семантическая мотивированность – закрепление семантических функций за местами фрейма; их роль в когнитивной организации материала – категоризация компонентов ситуации в соответствии с выполняемыми ролями» [25. С. 194].

Синтаксисом третьего уровня является построение формально-грамматической структуры (уровень поверхностного синтаксиса, формально-грамматический уровень). На этом уровне используются фреймы синтаксических структур конкретного языка, а их слоты заполняются лексическими единицами.

После уровня поверхностного синтаксиса осуществляется создание моторной программы синтагмы посредством кинетического программирования синтагмы и выбора артикулем, в результате чего формируется моторная послоговая программа синтагмы, реализующаяся в ее артикуляции.

Таким образом, описанная нейролингвистическая модель позволяет интерпретировать речевую ошибку в рамках деятельностного подхода как сбой в операциях комбинирования (актуализации фрейма) или выбора (заполнение слотов фрейма), произошедший на одном из уровней репрезентации высказывания (смыслового синтаксиса, грамматического синтаксиса, поверхностного синтаксиса, создания моторной программы синтагмы) в процессе порождения речи.

Исследование и результаты

Поскольку процесс порождения речи в модели Т.В. Ахутиной представлен двумя видами операций: комбинирования и выбора на трех синтаксических уровнях и на уровне кинетического программирования высказывания, то теоретически речевая ошибка возможна в каждом из двух видов операций на каждом из уровней. Однако проведенное исследование речевых ошибок на китайском языке (как неродном) позволило исключить некоторые виды предполагаемых ошибок у нормотипичных обучающихся. Исходя из сказанного мы предлагаем следующую типологию речевых ошибок при порождении высказывания на китайском языке как иностранном (таблица).

Виды речевых ошибок при порождении высказывания на китайском языке как иностранном (в норме)

№	Типы речевых ошибок	Виды речевых ошибок
1	Ошибки на уровне смыслового синтаксиса	1. Ошибки в комбинировании поля внимания и фокуса внимания с учетом позиции говорящего (слушающего)
2	Ошибки на уровне семантического синтаксиса	1. Ошибки комбинирования в парадигме «агенса – не-агенса» с точки зрения соответствия ситуативному контексту. 2. Ошибки выбора слов, не соответствующих запрошенному значению (в том числе ошибки выбора слов без учета их лексической сочетаемости). 3. Ошибки внутренней формы слова или устойчивого выражения (т.е. ошибки словообразования). 4. Отсутствие слова в лексическом запасе обучающегося
3	Ошибки на уровне поверхностного синтаксиса	1. Ошибки комбинирования слов в предложении, т.е. ошибки в установлении синтаксических связей между словами в предложении. 2. Ошибки выбора служебных слов в процессе установления синтаксических связей между словами
4	Ошибки на уровне создания моторной программы синтагмы	1. Ошибки в выборе артикулем и силлабем (в письменной речи ошибки в выборе иероглифа и в его записи)

На уровне смыслового синтаксиса ошибки в норме на родном языке не допускаются, т.е. обучающиеся не делают ошибок в *выборе* поля и фокуса внимания (топика и коммента, данного и нового) и ошибок *комбинирования* на уровне «поле внимания – фокус внимания». Однако при порождении высказывания на иностранном языке, в частности на китайском, ошибки в комбинировании поля внимания и фокуса внимания возможны в силу типологических характеристик китайского языка, а именно в силу того, что выражением синтаксических отношений между словами является порядок слов в словосочетании и предложении и использование служебных слов. Данная типологическая особенность затрудняет возможность свободного комбинирования поля внимания и фокуса внимания в предложении. В связи с этим обучающиеся, особенно на начальном этапе, правильно определяя поле внимания и фокус внимания высказывания, т.е. топик и коммент, или данное и новое, испытывают давление со стороны фиксированной синтаксической структуры китайского предложения, что приводит к возникновению ошибок в смысловом структурировании. Поэтому ошибки смыслового синтаксиса при порождении высказывания на китайском языке представляют собой ошибки в *комбинировании* поля внимания и фокуса внимания, т.е. менее важной и наиболее важной с точки зрения говорящего информации. Частным случаем этого вида ошибок являются ошибки в учете позиции слушающего, т.е. в комбинировании информации в парадигме «данное – новое».

В китайском языке, в связи с фиксированным порядком слов в предложении, относительно немного возможностей свободного перемещения информации в позицию поля внимания или фокуса внимания. Такая возможность существует, прежде всего, в паре типов предложений местонахождения и наличия; в предложениях с прямым дополнением; в предложениях с дополнительным членом (места / кратности / длительности):

1. Возможность перемещения словосочетания со значением места в позицию поля внимания или фокуса внимания в предложениях наличия и местонахождения:

1.a. **在这条街上, 西方快餐和餐馆有: 四家肯德基 一家麦当劳, 一家必胜客, 一家法国餐馆。** *На этой улочке из западных кафе быстрого питания и ресторанов находятся: четыре кафе KFS, «Макдональдс», «Пицца Хат» и французский ресторан.* (Словосочетание со значением места стоит в позиции поля внимания);

1.6. **西方快餐和餐馆 如: 肯德基 麦当劳, 必胜客, 法国餐馆都在这条街上。** *Западные кафе быстрого питания и рестораны, такие как KFS, «Макдональдс», «Пицца Хат» и французский ресторан, находятся на этой улочке.* (Словосочетание со значением места стоит в позиции фокуса внимания).

2. Возможность перемещения словосочетания (слова) со значением объекта действия (или его части) в позицию поля или фокуса внимания в предложениях с глагольным сказуемым:

2.а. **我不会用你的电脑。** *Я не умею пользоваться твоим компьютером.* (Словосочетание со значением объекта действия стоит в позиции фокуса внимания);

2.б. **你的电脑我不会用。** *Твоим компьютером я пользоваться не умею.* (Словосочетание со значением объекта действия стоит в позиции поля внимания);

2.в. **妈妈买了五斤桔子。** *Мама купила 5 цзиней мандаринов.* (Словосочетание со значением объекта действия стоит в позиции фокуса внимания);

2.г. **桔子妈妈买了五斤。** *Мандаринов мама купила 5 цзиней.* (Часть словосочетания со значением объекта действия (слово **桔子** «мандарины») находится в позиции поля внимания).

3. Возможность перемещения слова (словосочетания) со значением места (кратности / длительности действия) в позицию поля или фокуса внимания в предложениях с дополнительным членом места / кратности / длительности действия:

3.а. **我去过三次北京。** *Я был 3 раза в Пекине.* (Слово со значением места находится в позиции фокуса внимания; словосочетание, обозначающее кратность действия, находится ближе к позиции поля внимания);

3.б. **我去过北京三次。** *Я побывал в Пекине 3 раза.* (Слово со значением места находится ближе к позиции поля внимания; словосочетание, обозначающее кратность действия, находится в позиции фокуса внимания);

3.в. **北京我去过三次。** *В Пекине я побывал 3 раза.* (Слово со значением места находится в позиции поля внимания; словосочетание, обозначающее кратность действия, находится в позиции фокуса внимания).

Таким образом, ошибки смыслового синтаксирования заключаются в ошибочном комбинировании поля и фокуса внимания в предложении, ошибки же в выборе поля и фокуса внимания в норме не допускаются. При этом ошибочная с точки зрения смыслового синтаксирования структура не содержит ошибок с точки зрения грамматического структурирования и вне определенного контекста является синтаксически правильной. Пример ошибки смыслового синтаксирования:

4. – **小王, 我的手机在哪儿?** *Сяо Ван, где мой мобильный телефон?*

– **桌子上放着你的手机。** (X) *На столе лежит твой телефон.* (Данное предложение ошибочно (X) с точки зрения смыслового синтаксирования, но вне контекста, с точки зрения поверхностного грамматического структурирования, оно верно).

– 你的手机放在桌子上。Твой телефон лежит на столе. (Предложение верно и с точки зрения смыслового синтаксирования, и с позиций поверхностного грамматического структурирования).

На уровне семантического синтаксиса возможны ошибки как в операции *комбинирования*, так и в операции *выбора* слов по значению. В процессе операции комбинирования на данном уровне, согласно Т.В. Ахутиной, происходит категоризация компонентов ситуации в соответствии с выполняемыми ролями, опосредование языковыми значениями всех членов структуры, а также закрепление за местами фрейма определенных семантических функций [25. С. 194].

Можно предположить, что семантическое синтаксирование после определения поля и фокуса внимания как минимум проявляется в комбинации позиции агенса и не-агенса, затем в не-агенса противопоставляются объект действия и действие. В китайском языке разная позиция этих трех элементов в составе фокуса внимания (реже поля внимания) при реальном или подразумеваемом топике в основном возможна в трех синтаксических структурах с глагольным сказуемым: в предложении с прямым дополнением в позиции после сказуемого, в предложении с прямым дополнением в позиции перед сказуемым с предлогом 把 и в предложении пассивного залога с предлогом 被, а именно:

5а. Агенса – Действие – Объект

(夜里) 狂风刮走了地上的落叶。 (Ночью) ураган унес опавшие листья.

5б. Агенса – Объект – Действие

(夜里) 狂风把地上的落叶刮走了。 (Ночью) ураган опавшие листья унес.

5в. Объект – Агенса – Действие

(夜里) 地上的落叶被狂风刮走了。 (Ночью) опавшие листья были унесены ураганом.

В этих трех примерах в позиции фокуса внимания находится информация о том, что ураган унес листья. В позиции поля внимания стоит информация о времени совершения действия – ночь. В фокусе внимания происходит семантическое синтаксирование, представленное тремя возможными в китайском языке структурами: Агенса – Действие – Объект; Агенса – Объект – Действие; Объект – Агенса – Действие. Если же из предложения удалить информацию, касающуюся поля внимания («ночью»), то в первых двух случаях в позиции поля внимания окажется агенса, а в третьем случае – объект действия, что будет совпадать с рассмотренными нами выше структурами смыслового синтаксирования в китайском языке, в которых словосочетания со значением объекта действия могут находиться в позиции поля или фокуса внимания (примеры 2а и 2б). В этом случае произойдет совпадение смыслового и семантического синтаксирования. Данный вывод соотносится с мнением Т.В. Ахутиной о том, что «смысловый и семантический синтаксис в значительной мере совпадают, перекрывают друг друга» [25. С. 193]. Кроме структур

Агенс – Не-агенс (Объект действия – Действие), в смысловом синтаксировании в китайском языке возможны и такие структуры, как Агенс – Не-агенс (характеристика Агенса), Агенс – Не-агенс (Действие) и др. В этом случае они также будут совпадать со структурами смыслового синтаксирования.

Таким образом, семантическое синтаксирование в норме проявляется выходом на поверхностный уровень правильных с точки зрения синтаксической организации структур с разной позицией агенса и не-агенса. Ошибка семантического синтаксирования заключается в неверном *комбинировании* агенса и не-агенса с точки зрения соответствия ситуативному контексту. При этом ошибочная с точки зрения семантического синтаксирования структура вне контекста остается правильной с точки зрения поверхностной синтаксической организации. Например:

ба. Агенс – Действие – Объект

(昨天小李拿走了你的字典。(Вчера) Сяо Ли унес твой словарь.

(С точки зрения семантического синтаксирования выбор данной структуры будет уместным при ответе на вопрос: 小李拿走了什么? Что унес [забрал с собой] Сяо Ли?).

бб. Агенс – Объект – Действие

(昨天小李把你的字典拿走了。(Вчера) Сяо Ли твой словарь унес.

(Выбор такой структуры необходим в ситуации уточнения: 小李把我的字典放在哪儿呢? Куда Сяо Ли дел [положил] мой словарь?).

бв. Объект – Агенс – Действие

(昨天你的字典被小李拿走了。(Вчера) твой словарь унес Сяо Ли.

(Данная структура является ответом на вопросы типа: 我的字典被谁拿走了? Кто унес мой словарь? / Кем был унесен мой словарь?).

Из приведенных примеров видно, что ошибки смыслового синтаксирования заключаются в *комбинировании* расположения агенса и не-агенса, не соответствующем конкретной ситуации коммуникации. Пример ошибки семантического синтаксирования:

7. – 昨天我的字典被谁拿走了? Кто вчера унес мой словарь?

– 昨天小李拿走了你的字典。(X) Вчера Сяо Ли унес твой словарь.

(Предложение ошибочно (X) с точки зрения семантического синтаксирования, но с точки зрения поверхностного грамматического структурирования оно верно).

– 昨天你的字典被小李拿走了。Вчера твой словарь унес Сяо Ли. (Предложение верно и с точки зрения семантического синтаксирования, и с позиций поверхностного грамматического структурирования).

Таким образом, ошибки смыслового и семантического синтаксирования с точки зрения операции *комбинирования* заключаются в использовании синтаксической структуры, не учитывающей позицию говорящего (слушающего) и не актуальной для заданного ситуативного контекста, и в большей степени проявляются в устной коммуникации,

чем в письменной, поскольку именно устная речь является максимально синпрактичной (мотивированной ситуацией и включенной в ситуацию).

Второй разновидностью ошибок, возникающих на уровне семантического синтаксиса, являются ошибки операции *выбора* слов по значению. Ошибки операции выбора слов по значению на уровне семантического синтаксиса в китайском языке как иностранном гораздо более разнообразны, чем ошибки операции комбинирования. Нами было выделено три их разновидности: выбор слова, не соответствующего запрошенному значению (в том числе ошибки выбора слов без учета их лексической сочетаемости); ошибки внутренней формы слова или устойчивого выражения (т.е. ошибки словообразования); отсутствие слова в лексическом запасе обучающегося.

Ошибка выбора слова, не соответствующего запрошенному значению, на поверхностном уровне проявляется употреблением слова с приписанным ему ошибочным значением, в том числе влекущем за собой сбой в лексической сочетаемости слов. Таким образом, ошибки данного вида проявляются употреблением в речи слов, значение которых не совпадает со значением, требуемым по смыслу. Например:

8а. 请你把这些照片复制到我的U盘里。(X) *Пожалуйста, сбрось мне на флэшку эти картинки.* (В данном примере вместо требуемого по смыслу слова 图片 «картинки» ошибочно (X) использовано слово 照片 «фотографии»).

Достаточно часто в китайском языке употребление слов с синонимичным значением вызывает ошибки их сочетаемости с определенными группами слов. Например, глагол 破除 имеет значение «отказаться», «устранить» с оттенком «больше не использовать», следовательно, сочетается с такими словами, как 迷信 «предрассудки», 旧思想 «старые идеи», 陈规 «устаревшие обычаи», «условности», 陋习 «вредные привычки» и др. Синоним этого слова – глагол 废除 – также имеет значение «отказаться», «устранить», однако в данном случае оттенок значения подразумевает отказ от чего-то нерационального, неразумного, следовательно, данный глагол употребляется со словами, содержащими как положительную, так и отрицательную коннотацию: 法令 «закон», «указ», 制度 «система», 特权 «привилегия», «льгота», 合同 «договор» и др. Различия оттенков значений слов, являющихся синонимами, приводят к так называемым ошибкам сочетаемости. Например:

8б. 我们都要废除迷信。(X) *Нам всем нужно отказаться от предрассудков.* (В данном предложении ошибочно (X) использован глагол 废除 «отказаться», «устранить» вместо 破除 «отказаться», «устранить».)

8в. 国家破除了一切不平等条约。(X) *Страна отказалась (аннулировала) от всех неравноправных договоров.* (В предложении также ошибочно (X) использован глагол 破除 «отказаться», «устранить» вместо 废除 «отказаться», «устранить».)

Наиболее широко среди ошибок выбора слов по значению на уровне семантического синтаксирования представлены *ошибки внутренней формы слова или устойчивого выражения* (т.е. ошибки словообразования). К ним относятся:

– образование несуществующего слова путем замены одной или нескольких морфем в слове новым близким по значению двусложным словом или выражением: 新年节(X) (слово 新年 «новый год» заменяет морфему 春 «весна» в слове 春节 «праздник весны»);

– образование несуществующего слова путем замены односложной морфемы ее двусложным аналогом: 书店(X) (морфема 店 «магазин» в слове 书店 «книжный магазин» заменена двусложным аналогом [словом] 商店 «магазин»);

– образование несуществующего слова путем сокращения одной из нескольких морфем, образующих внутри слова отдельный семантический комплекс: 老语 (X) (в слове 老挝语 «лаосский язык» сокращена морфема 挝 из слова 老挝 «Лаос»);

– образование несуществующего слова путем замены морфемы в слове на другую, взятую из слова, совместно образуемого замещающей и заменяемой морфемами: 连续剧(X) (морфема 继 «продолжать» заменяет морфему 续 «продолжать» в слове 连续剧 «сериал»; совместно образуемое слово – 继续 «продолжать»);

– образование несуществующего слова путем замены морфемы на другую, не связанную с ней по смыслу: 并外 (X) (морфема 外 «внешний» заменяет морфему 列 «ряд» в слове 并列 «ставить в один ряд»);

– образование несуществующего слова путем добавления дополнительной морфемы (как семантически мотивированной, так и нет): 面脸 (X) (добавлена морфема 面 «лицо» к односложному слову 脸 «лицо»);

– образование несуществующего слова путем исключения одной или более морфем из многосложного слова: 矿泉 (X) (исключена морфема 水 «вода» из слова 矿泉水 «минеральная вода»);

– образование несуществующего слова из словосочетания способом морфемной контракции: 电件 (X) (из словосочетания 电脑软件 «компьютерная программа» исключены 2-й и 3-й компоненты);

– образование несуществующего слова методом аналогии: 慢餐 (X) «медленный» + «еда» ≠ «еда, не являющаяся фастфудом» (по аналогии со словом 快餐 «быстрый» + «еда» = «фастфуд, быстрое питание»);

– образование несуществующего слов путем попытки передачи значения слова: 少脑人 (X) «мало» + «мозг» + «человек» (вместо слова 愚人 «дурак»);

– образование несуществующего слова методом смешения синонимов или близких по значению слов: 中语 (X) (смешение слов 中文 «китайский язык» и 汉语 «китайский язык»);

- образование несуществующего слова методом добавления к слову аффикса (полуаффикса): 指子 (X) (вместо слова 指 «палец»);
- образование несуществующего слова методом замены одной морфемы многосложного слова на синонимичную или близкую по смыслу: 喝料 (X) (вместо слова 饮料 «напитки»);
- перестановка морфем в слове: 氛气 (X) (вместо слова 气氛 «атмосфера»);
- неправильное удвоение слова: 安静静 (X) (вместо слова 安安静静 «спокойный-преспокойный»);
- образование новых слов, значение которых не удается идентифицировать даже по контексту: 愤奋 (X).

На уровне семантического синтаксиса в письменной и устной речи обучающихся ошибки выбора четвертого вида – *отсутствие слова в лексическом запасе обучающегося*, выражаются пропусками в написанных эссе или молчанием, т.е. в процессе порождения высказывания обучающийся просто не знает либо не помнит нужных слов.

Что касается уровня поверхностного синтаксиса, то в норме при порождении высказывания на китайском языке как иностранном на нем возможны *ошибки комбинирования слов в предложении, т.е. ошибки в установлении синтаксических связей между словами в предложении*. Кроме того, на данном уровне возникает специфический для китайского языка вид ошибок при установлении синтаксических связей между словами китайского языка – *ошибки выбора служебных слов в процессе установления синтаксических связей между словами*. На уровне поверхностного синтаксиса операции *выбора слов по форме*, свойственные для неизолирующих языков, в изолирующих языках с неразвитой морфологией не происходят. Примеры ошибок комбинирования слов в предложении:

9а. 我吃饭在食堂。 (X) (В этом примере обстоятельство места стоит после сказуемого, а должно находиться либо после подлежащего, либо в самом начале предложения, в зависимости от потребностей коммуникативного членения предложения. Например: 我在食堂里吃饭。 Я ем в столовой).

9б. 中间书店和大学是银行。 (X) (В этом предложении послелог занимает позицию перед существительными, а он должен находиться после них: 书店和大学中间是银行。 Между книжным магазином и университетом находится банк).

9в. 她打电话给妈妈。 (X) (Здесь предлог, вводящий косвенное дополнение, стоит после прямого дополнения, а должен стоять перед сказуемым: 她给妈妈打电话。 Она звонит маме).

9г. 我们去看电影晚上六点钟。 (X) (В этом примере обстоятельство времени поставлено в конец предложения, а должно стоять либо после подлежащего, либо в самом начале предложения, в зависимости от потребностей коммуникативного членения предложения. Например: 我们晚上六点钟去看电影。 Мы пойдем в кино в 6 часов вечера).

9д. 我们是同事也。(X) (Здесь наречие занимает место в самом конце предложения, очевидна интерференция со стороны английского языка. В нормативной грамматике китайского языка наречие ставится перед сказуемым (при отсутствии предлогов): 我们也是同事。Мы также являемся коллегами).

9е. 大学很远离地铁站。(X) (В этом примере предлог, вводящий обстоятельство места, стоит после сказуемого, а должен находится перед ним: 大学离地铁站很远。Университет расположен далеко от метро).

Второй разновидностью ошибок операции *выбора* единиц из систем парадигматических связей на уровне поверхностного синтаксиса являются *ошибки выбора служебных слов в процессе установления синтаксических связей между словами*. Например:

9а. 我去在市场。(X) (В этом примере ошибочно (X) использован предлог 在, который в сочетании с глаголом 去 является избыточным. Правильно: 我去市场。Я иду на рынок).

9б. 今天下雨 因为我们不去玩儿。(X) (В этом сложноподчиненном предложении с придаточным следствия ошибочно (X) использован союз, употребляемый для предложения с придаточным причины. Правильно: 今天下雨 所以我们不去玩儿。Сегодня идет дождь, поэтому мы не пойдем гулять).

9в. 她里银行工作。(X) (Здесь вместо предлога ошибочно (X) использован послелог. Правильно: 她在银行工作。Она работает в банке).

9г. 我们班有二十七学生。(X) (В этом предложении пропущено служебное слово – классификатор для существительного. Правильно: 我们班有二十七个学生。В нашей группе 27 студентов).

9д. 她说我们这个事。(X) (В этом примере пропущен предлог, вводящий косвенное дополнение. Кроме того, здесь также присутствует ошибка *комбинирования*: косвенное дополнение с предлогом должно занимать позицию перед сказуемым. Правильно: 她对我们说这个故事。Она рассказала нам эту историю).

Ошибки *комбинирования* и *выбора* на уровне поверхностного синтаксиса могут допускаться одновременно, о чем свидетельствует пример 9д.

Следующий уровень порождения речи – создание моторной программы синтагмы, которое осуществляется операциями *комбинирования* (кинетическое программирование синтагмы) и *выбора* (выбор артикулем). Создание моторной программы в норме может сопровождаться как ошибками *комбинирования*, так и ошибками *выбора*. В устной речи в неслоговых (фонемных) языках к ошибкам *выбора* будут относиться ошибки в выборе артикулем, а в слоговых языках – ошибки в выборе артикулем и силлабем (тонированных слогов). В письменной речи в китайском языке дополнительно будут возникать ошибки в *выборе* иероглифа и в его записи. К ошибкам *комбинирования* могут быть отнесены ошибки в построении послоговой матрицы синтагмы. В норме такие

ошибки довольно редки и близки по своему характеру к оговоркам в устной речи. Возможность выделения ошибок комбинирования в письменной речи на слоговых языках, связанных с построением послогоморфемной матрицы синтагмы (заполняемой иероглифами), пока остается для нас открытой. Ошибки кинетического программирования высказывания представляют собой отдельный специфический вид ошибок порождения речи и будут изучены нами в дальнейших исследованиях.

Заключение

Мы классифицировали ошибки, возникающие при порождении речевого высказывания на китайском языке, основываясь на деятельностном подходе с позиции нейролингвистики. Для этого мы воспользовались моделью Т.В. Ахутиной, в которой весь процесс порождения речи представлен на трех синтаксических уровнях (смыслового синтаксиса, семантического синтаксиса и поверхностного синтаксиса), а также на уровне создания моторной программы синтагмы.

В указанную нейролингвистическую модель, очевидно разработанную на материале неизолирующих неслоговых (фонемных) языков, мы внесли ряд уточнений, отражающих специфику функционирования изолирующих слоговых языков. Так, в модели Т.В. Ахутиной на уровне поверхностного синтаксиса операция комбинирования представлена грамматическим структурированием высказывания, а операция выбора – выбором слов по форме. Однако в изолирующих языках на этом уровне происходит не выбор слов по форме, заполняющих фреймы поверхностного синтаксиса (как в неизолирующих языках), а выбор соответствующих служебных слов, заполняющих фиксированные фреймы поверхностного синтаксиса [26], поскольку реализация синтаксических отношений в языках изолирующего типа заключается именно во взаимном расположении слов (создающем устойчивый порядок слов в высказывании) и использовании соответствующих служебных слов, а существующие в таких языках немногочисленные словоформы синтаксически незначимы (в отличие от неизолирующих языков, где словоформа служит для реализации синтаксических отношений между словами). Кроме того, на уровне создания моторной программы синтагмы в неслоговых (фонемных) языках операция выбора представлена Т.В. Ахутиной как выбор артикулем. Однако для слоговых языков релевантно говорить не только о выборе артикулем, но и о выборе силлабем (тонированных слогов), поскольку базовой фонологической единицей в таких языках является тонированный слог. К тому же в письменной речи в китайском языке с его морфосиллабическим типом письма на этом уровне дополнительно будут возникать ошибки в *выборе* иероглифа, а также в его записи.

Учитывая специфику процессов порождения речи на изолирующем слоговом китайском языке с морфосиллабической системой письма, мы классифицировали речевые ошибки порождения высказывания, допускаемые носителями китайского языка в процессе его усвоения. Основанием такой классификации явилась отнесенность сбоя, произошедшего в операциях комбинирования (актуализации фрейма) высказывания или выбора элементов, заполняющих слоты фрейма, к определенному уровню репрезентации высказывания. На этом основании мы выделили четыре типа ошибок: *ошибки на уровне смыслового синтаксиса* (ошибки в комбинировании поля внимания и фокуса внимания с учетом позиции говорящего/слушающего), *ошибки на уровне семантического синтаксиса* (ошибки комбинирования в парадигме «агенс – неагенс» с точки зрения соответствия ситуативному контексту; ошибки выбора слов, не соответствующих запрошенному значению; ошибки внутренней формы слова или устойчивого выражения; отсутствие слова в лексическом запасе обучающегося), *ошибки на уровне поверхностного синтаксиса* (ошибки комбинирования слов в предложении; ошибки выбора служебных слов в процессе установления синтаксических связей между словами), *ошибки на уровне создания моторной программы синтагмы* (ошибки в выборе артикулем и силлабем (в письменной речи ошибки в выборе иероглифа и в его записи)).

Предложенная типология речевых ошибок дает возможность понимания причин и механизмов их возникновения, позволяет посмотреть на речевые ошибки, традиционно классифицируемые по разным основаниям (*отнесенность к этапу речемыслительной деятельности* (ошибки речевого действия, программирования речевого действия, реализации программы высказывания, моторного программирования речи и его реализации), *отнесенность к виду отношений между единицами языка* (парадигматические, синтагматические формальные и функциональные ошибки), *отнесенность к уровням языка* (фонетические, лексические, морфологические, синтаксические, грамматические и другие ошибки) и др.) как на *систему сбоя* в операциях комбинирования (актуализации фрейма) или выбора (заполнение слотов фрейма), происходящих на различных уровнях репрезентации высказывания (смыслового синтаксиса, грамматического синтаксиса, поверхностного синтаксиса, создания моторной программы синтагмы) в процессе порождения речи.

Список источников

1. *Залевская А.А.* Вопросы теории двуязычия. М. : Директ-Медиа, 2013. 147 с.
2. *Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). М. : Изд-во Моск. ун-та, 1970. 88 с.
3. *Воронин Б.Ф.* Типичная устойчивая ошибка в речи иностранца и методика обучения русскому языку. М., 1967. 7 с.

4. **Трусова А.В., Цветкова З.М.** Опыт анализа типичных ошибок в иноязычной речи учащихся 2–3-х классов // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. С. 92–109.
5. **Красиков Ю.В.** Теория речевых ошибок. М. : Наука, 1980. 124 с.
6. **Кузнецова Т.Д.** Роль установки в формировании правильного и ошибочного речевого действия в условиях билингвизма и трилингвизма : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тбилиси, 1982. 16 с.
7. **Горохова С.И.** Психолингвистические особенности механизма порождения речи по данным речевых ошибок : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1986. 16 с.
8. **Эйгер Г.В.** Механизм контроля языковой правильности высказывания : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1989. 51 с.
9. **Пойменова А.А.** Лексические ошибки и их классификация // Семантика слова и текста: психолингвистические исследования : сб. ст. Тверь : Изд-во Твер. гос. ун-та, 1998. С. 84–89.
10. **Vock K., Levelt W.** Grammatical encoding // Handbook of psycholinguistics / ed. by M.A. Gernsbacher. San Diego ; New York ; Boston etc. : Academic Press, 1994. P. 945–984.
11. **Aitchison J.** Words in the mind: An introduction to the mental lexicon. 3rd ed. Oxford ; Melbourne ; Berlin : Blackwell Publishing, 2003. 314 p.
12. **Field J.** Psycholinguistics: The key concepts. London ; New York : Routledge, 2004. 366 p.
13. **Kormos J.** Speech production and second language acquisition. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 221 p.
14. **Odlin T.** Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge ; New York ; Melbourne etc. : Cambridge University Press, 1990. 210 p.
15. **Sanz C.** (Ed.). Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice. Georgetown, DC : Georgetown University Press, 2005. 322 p.
16. **Фоменко Ю.В.** Типы речевых ошибок. Новосибирск : НГПУ, 1994. 60 с.
17. **Капинос В.И.** О критериях оценки речи и об ошибках, грамматических и речевых // Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку. М. : Просвещение, 1986. С. 78–88.
18. **Stemberger J.P.** The reliability and replicability of naturalistic speech error data: A comparison with experimentally induced errors // Experimental slips and human error: Exploring the architecture of volition. New York : Plenum Press, 1992. P. 195–215.
19. **Дебрени М.** Теоретические и прикладные аспекты межъязыковой девиатологии : автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. Барнаул, 2006. 33 с.
20. **Егоров Т.Г.** Психология овладения навыком чтения. СПб. : Каро, 2006. 296 с.
21. **Цейтлин С.Н.** Речевые ошибки и их предупреждение. М. : Просвещение, 1982. 128 с.
22. **Гурулева Т.Л.** Исследования речевой ошибки на китайском языке в китайской лингводидактической традиции // Современное педагогическое образование. 2022. № 9. С. 9–14.
23. **Солнцев В.М.** Введение в теорию изолирующих языков. М. : Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. 352 с.
24. **Гурулева Т.Л.** Типологические различия китайского и русского языков: функциональный, структурный и квантитативный анализ // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2023. Вып. 7 (875). С. 30–39.
25. **Ахутина Т.В.** Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. М. : Книжный дом «Либроком», 2017. 218 с.
26. **Гурулева Т.Л., Радус Л.А.** Типология простого предложения в китайском языке // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 351–356.

References

1. Zalevskaja A.A. (2013) Voprosy teorii dvujazychija [Issues in the theory of bilingualism]. M.: Direct-Media. 147 p.
2. Leont'ev A.A. (1970) Nekotorye problemy obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu (psiholingvisticheskie ocherki) [Some problems of teaching Russian as a foreign language (psycholinguistic essays)]. M.: Izd-vo Mosk. un-ta. 88 p.
3. Voronin B.F. (1967) Tipichnaja ustojchivaja oshibka v rechi inostranca i metodika obuchenija russkomu jazyku [A typical persistent mistake in the speech of a foreigner and methods of teaching the Russian language]. M. 7 p.
4. Trusova A.V., Cvetkova Z.M. (1972) Opyt analiza tipichnyh oshibok v inozazychnoj rechi uchashhihsja 2-h – 3-h klassov [Experience in analyzing typical errors in foreign language speech of 2nd – 3rd grade students] // Psiholingvistika i obuchenie inostrancev russkomu jazyku. M.: Izd-vo Mosk. un-ta. pp. 92-109.
5. Krasikov Ju.V. (1980) Teorija rechevyh oshibok [Theory of speech errors]. M.: Nauka. 124 p.
6. Kuznecova T.D. (1982) Rol' ustanovki v formirovanii pravil'nogo i oshibochnogo rechevogo dejstvija v uslovijah bilingvizma i trilingvizma [The role of attitude in the formation of correct and erroneous speech acts in conditions of bilingualism and trilingualism]. Abstract of Psychology cand. dis. Tbilisi. 16 p.
7. Gorohova S.I. (1986) Psiholingvisticheskie osobennosti mehanizma porozhdenija rechi po dannym rechevyh oshibok [Psycholinguistic features of the mechanism of speech production according to speech errors]. Abstract of Philology cand. dis. M. 16 p.
8. Ejger G.V. (1989) Mehanizm kontrolja jazykovoj pravil'nosti vyskazyvanija [Mechanism for monitoring the linguistic correctness of statements]. Abstract of Philology doc. dis. M. 51 p.
9. Pojmjonova A.A. (1998) Leksicheskie oshibki i ih klassifikacija [Lexical errors and their classification] // Semantika slova i teksta: psiholingvisticheskie issledovanija: Sb. st. Tver': Izd-vo Tver. gos. un-ta. pp. 84-89.
10. Bock K., Levelt W. (1994) Grammatical encoding // Gernsbacher M.A. (Ed.) Handbook of psycholinguistics. San Diego; New York; Boston etc.: Academic Press. pp. 945-984.
11. Aitchison J. (2003) Words in the mind: An introduction to the mental lexicon. 3rd edition. Oxford; Melbourne; Berlin: Blackwell Publishing. 314 p.
12. Field J. (2004) Psycholinguistics: The key concepts. London; New York: Routledge. 366 p.
13. Kormos J. (2006) Speech production and second language acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 221 p.
14. Odlin T. (1990) Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge; New York, Melbourne etc.: Cambridge University Press. 210 p.
15. Sanz C. (Ed.). (2005) Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice. Georgetown, DC: Georgetown University Press. 322 p.
16. Fomenko Ju. V. (1994) Tipy rechevyh oshibok [Types of speech errors]. Novosibirsk: NGPU. 60 p.
17. Kapinos V.I. (1986) O kriterijah ocenki rechi i ob oshibkah, grammaticheskikh i rechevyh [On the criteria for assessing speech and errors, grammatical and speech] // Ocenka znanij, umenij i navykov uchashhihsja po russkomu jazyku. M. Prosveshhenie. pp. 78-88.
18. Stemberger J.P. (1992) The reliability and replicability of naturalistic speech error data: A comparison with experimentally induced errors // Experimental slips and human error: Exploring the architecture of volition. New York: Plenum Press. pp. 195-215.
19. Debrenn M. (2006) Teoreticheskie i prikladnye aspekty mezhjazykovoj deviatologii [Theoretical and applied aspects of interlingual deviatology]. Abstract of Philology doc. dis. Barnaul. 33 p.
20. Egorov T.G. (2006) Psihologija ovladenija navykom chtenija [Psychology of reading acquisition]. SPb.: Karo. 296 p.

21. Cejtlin S.N. (1982) Rechevye oshibki i ih preduprezhdenie [speech errors and their prevention]. M.: Prosveshhenie. 128 p.
22. Guruleva T.L. (2022) Issledovanija rechevoj oshibki na kitajskom jazyke v kitajskoj lingvodidakticheskoj tradicii [Research on speech errors in Chinese in the Chinese linguodidactic tradition] // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 9. pp. 9-14.
23. Solncev V.M. (1995) Vvedenie v teoriju izolirujushhijh jazykov [Introduction to the theory of isolating languages]. M.: Izdatel'skaja firma 'Vostochnaja literatura' RAN. 352 p.
24. Guruleva T.L. (2023) Tipologicheskie razlichija kitajskogo i russkogo jazykov: funkcional'nyj, strukturnyj i kvantitativnyj analiz [Typological differences between the Chinese and Russian languages: functional, structural and quantitative analysis] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnyj nauki*. Vyp. 7 (875). pp. 30-39.
25. Ahutina T.V. (2017) Porozhdenie rechi [Speech production]: Nejrolingvisticheskij analiz sintaksisa. M.: KD Librokom. 218 p.
26. Guruleva T.L., Radus L.A. (2023) Tipologija prostogo predlozhenija v kitajskom jazyke [Typology of a simple sentence in the Chinese language] // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 1. pp. 351-356.

Информация об авторе:

Гурулева Т.Л. – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры восточных языков, Всероссийская академия внешней торговли Министерства экономического развития Российской Федерации (Москва, Россия).

E-mail: gurulevatatiana@mail.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Guruleva T.L., Professor, D.Sc. (Education), Professor of the Department of Oriental Languages, Russian Foreign Trade Academy of the Ministry of Economic Development of the Russian Federation (Moscow, Russia).

E-mail: gurulevatatiana@mail.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 22.04.2024; принята к публикации 29.08.2024

Received 22.04.2024; accepted for publication 29.08.2024

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/67/9

Педагогические условия формирования профессионального мировоззрения студентов в процессе иноязычной подготовки

**Борис Андреевич Жигалев¹, Лариса Александровна Косолапова²,
Юлия Юрьевна Тимкина³**

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

² *Пермский государственный национальный исследовательский университет,
Пермь, Россия, la_kossolapova@list.ru*

³ *Пермский национальный исследовательский политехнический университет,
Пермь, Россия, timkinaj@mail.ru*

Аннотация. Изучение проблемы формирования профессионального мировоззрения обусловлено потребностью общества, профессиональных сообществ, личности обучающегося в подготовке выпускника вуза к незамедлительному осуществлению профессиональной деятельности. Готовность молодого специалиста к выполнению обязанностей проявляется в наличии необходимых знаний и навыков, а также в понимании и принятии ценностей профессиональной деятельности. Принадлежность к профессиональному сообществу, разделение ценностей с профессионалами, идентификация личности с определенной профессиональной группой имеют значение для становления специалиста. Трудности в решении данной задачи связаны с меняющимися социокультурными условиями, обстоятельствами трудовой деятельности, а также сложностью интеграции целей частных дисциплин и воспитательных задач в образовательном процессе вуза. Обучение профессионально ориентированному иностранному языку обладает потенциалом для интеграции формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих специалистов, обеспечения условий овладения обучающимися понятийно-терминологическим лексиконом в профессиональной сфере на родном и иностранном языках.

Цель работы состоит в определении педагогических условий формирования профессионального мировоззрения в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Опираясь на результаты проведенных исследований по организации образовательного процесса для обеспечения условий по усвоению и присвоению новых знаний, приобретения опыта деятельности, установлено, что совместная работа в рамках решения исследовательских задач является эффективной формой развития иноязычной компетенции и профессионального мировоззрения. При установлении задачи иноязычной подготовки формирования профессионального мировоззрения обучающихся значимыми являются уточнение термина и конкретизация его компонентов относительно возможности достижения в образовательном процессе.

Вслед за исследователями феномена, термин мировоззрение понимается как «система взглядов, убеждений и ценностей», которая проявляется в поведении и поступках человека, «динамично развивается» в течение жизни. Рассматривая

профессиональное мировоззрение современного инженера, выпускника политехнического университета, помимо общечеловеческих ценностей, выявлены следующие компоненты: взгляды и убеждения, основанные на научных данных; способности к критическому анализу и применению научно обоснованных методов познания мира; гуманистические убеждения, определяющие цели и задачи инженерной деятельности в логике улучшения жизнедеятельности человека; экологические ценности; ценности технологического прогресса; ценности коллективной работы, охватывающие признание разнообразия людей как блага, уважительное отношение к культурным, религиозным особенностям; соблюдения деловой этики; ценности безопасности жизнедеятельности на рабочем месте и соблюдения мер по охране труда. На основе критерия сформированности мировоззрения, предложенного И.Я. Лернером, в виде совокупности признаков: объем усвоенных знаний и умение ими пользоваться; соотносительность с личностными ценностями и их трансформация в личные установки и позиции; устойчивость системы ценностей в кризисные моменты, определены уровни сформированности компонентного состава профессионального мировоззрения инженера. Педагогическое условие рассматриваем как обстоятельство, которое обуславливает существование и развитие формируемого качества. Дидактические принципы в качестве основных требований к образовательному процессу включают традиционные принципы: системности, научности, доступности, сознательности и активности обучающихся, а также принципы интегративности, вариативности. В содержательном компоненте решается вопрос о возможности представления феномена «профессиональное мировоззрение» в содержании иноязычной подготовки, где определяющим является отбор иноязычных материалов, способствующих предьявлению ценностных установок инженерной деятельности, предоставлению опыта применения знаний и установок. К критериям отбора такого содержания целесообразно отнести: соответствие выделенным категориям, значимость материала для выполнения трудовых функций, личностно-ценностный компонент, потенциал исследовательской работы, потенциал для дискуссии.

Методы образовательного процесса как способы организации учебной деятельности отобраны на основе критериев, соответствующих особенностям проектируемой иноязычной подготовки. Средства самостоятельной работы – информационные технологии, предоставляющие доступ к профессионально значимой информации, автоматизированным системам овладения иностранным языком с функциями проверки, корректировки выполняемых заданий. Формы контроля формирования профессионального мировоззрения обеспечивают проверку согласованности компонентов образовательного процесса в достижении планируемого результата, интегрированы в контроль формируемых навыков и умений иноязычной коммуникативной компетенции в профессионально ориентированной сфере общения. Контроль проводится в ситуациях общения, может включать само- и взаимопроверку, проверку со стороны преподавателя. К критериям оценки сформированности профессионального мировоззрения будущего инженера целесообразно отнести наличие или отсутствие знаний, ценностей и установок в выделенных категориях «наука», «гуманизм» и «технологический процесс». Прирост знаний и принятие ценностей, предьявление их при решении исследовательских задач в групповой деятельности будут свидетельствовать о развитии формируемого качества. Перспективы работы связаны с исследованиями аспектов профессионального мировоззрения специалистов, расширением области профессионально ориентированной иноязычной подготовки для предоставления обучающимся опыта участия в профессиональных сообществах.

Ключевые слова: иноязычная подготовка в вузе, профессионально ориентированный язык, профессиональное мировоззрение, категории ценностей, вариативность, интегрированный образовательный процесс, критерии отбора методов, формы контроля

Для цитирования: Жигалев Б.А., Косолапова Л.А., Тимкина Ю.Ю. Педагогические условия формирования профессионального мировоззрения студентов в процессе иноязычной подготовки // *Язык и культура*. 2024. № 67. С. 169–189. doi: 10.17223/19996195/67/9

Original article

doi: 10.17223/19996195/67/9

Pedagogical conditions of students' professional outlook formation in the process of foreign language training

Boris A. Zhigalev¹, Larisa A. Kosolapova², Yuliya Yu. Timkina³

¹*Nizhny Novgorod State Linguistic University, Nizhny Novgorod, Russia, zhigalev@lunn.ru*

²*Perm State National Research University, Perm, Russia, la_kosolapova@list.ru*

³*Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia, timkinaj@mail.ru*

Abstract. The study of the problem of formation of professional outlook is conditioned by the need of society, professional communities, and the learner's personality to prepare a university graduate for immediate implementation of professional activity. The readiness of a young specialist to fulfill his/her duties is manifested in the availability of necessary knowledge and skills, as well as in the understanding and acceptance of the values of professional activity. Belonging to a professional community, sharing values with professionals, identification of a person with a certain professional group is important for the formation of a specialist. Difficulties in solving this problem are connected with changing socio-cultural conditions, circumstances of labour activity, as well as the complexity of integrating the goals of private disciplines and educational tasks in the educational process of higher education institution. Teaching a professionally oriented foreign language has the potential to integrate the formation of universal, general professional and professional competences of future specialists, to provide conditions for students to master the conceptual and terminological vocabulary in the professional sphere in their native and foreign languages.

The aim of the work is to determine the pedagogical conditions for the formation of professional outlook in the process of teaching a professionally oriented foreign language. Based on the results of the conducted research on the organisation of the educational process to ensure the conditions for assimilation and appropriation of the professional worldview in the process of teaching a professionally oriented foreign language. When establishing the task of foreign language training of formation of students' professional worldview, it is important to clarify the term and specify its components in relation to the possibility of achievement in the educational process.

Following the researchers of the phenomenon, the term worldview is understood as “a system of views, beliefs and values”, which is manifested in human behaviour and actions, “dynamically developing” during life. Considering the professional worldview of a modern engineer, a graduate of a polytechnic university, in addition to universal values, the following components have been identified: views and beliefs based on scientific data; abilities to critically analyse and apply scientifically grounded methods of cognition of the world; humanistic beliefs that define the goals and objectives of engineering activity in the logic of improving human life; ecological values; values of technological progress; values of teamwork, which encompass Based on the criterion of worldview formation proposed by I.Y. Lerner in the form of a set of attributes: the amount of knowledge learnt and the ability to use it; correlation with personal values and their transformation into personal attitudes and positions; stability of the value system in a crisis. We consider a

pedagogical condition as a circumstance that determines the existence and development of the formed quality. Didactic principles as the main requirements to the educational process include traditional principles: systematic, scientific, accessibility, consciousness and activity of students, as well as the principles of integration and variability. The content component addresses the issue of the possibility to present the phenomenon of “professional worldview” in the content of foreign language training, where the selection of foreign language materials that contribute to the presentation of engineering values and provide the experience of applying knowledge and attitudes is crucial. The criteria for selecting such content include the following: compliance with the identified categories, significance of the material for performing labour functions, personal-value component, potential for research work, potential for discussion.

Methods of the educational process as ways of organising learning activities are selected on the basis of criteria corresponding to the peculiarities of the projected foreign language training. Means of independent work are information technologies that provide access to professionally relevant information, automated systems of foreign language acquisition with the functions of checking and correcting the performed tasks. Forms of control over the formation of professional outlook provide verification of the consistency of the components of the educational process in achieving the planned result, integrated into the control of the formed skills and abilities of foreign language communicative competence in the professionally oriented sphere of communication. The control is carried out in situations of communication, can include self and mutual checking, checking by the teacher. The criteria for assessing the formation of professional outlook of a future engineer should include the presence or absence of knowledge, values and attitudes in the selected categories of science, humanism and technological process. The growth of knowledge and acceptance of values, their presentation when solving research tasks in group activity will indicate the development of the formed quality. The prospects of the work are connected with the research of aspects of professional outlook of specialists, expansion of the field of professionally oriented foreign language training to provide students with the experience of participation in professional communities.

Keywords: foreign language training in higher education, professionally oriented language, professional outlook, categories of values, variability, integrated educational process, criteria for selection of methods, forms of control

For citation: Zhigalev B.A., Kosolapova L.A., Timkina Y.Y. Pedagogical conditions of students' professional outlook formation in the process of foreign language training. *Language and Culture*, 2024, 67, pp. 169-189. doi: 10.17223/19996195/67/9

Введение

Актуальность изучения проблемы и поиска решений формирования профессионального мировоззрения современных студентов обусловлена потребностью общества, профессиональных сообществ, личности обучающегося в подготовке выпускника вуза, готового и способного незамедлительно приступить к профессиональной деятельности. Готовность молодого специалиста к выполнению обязанностей проявляется в наличии необходимых знаний и навыков, а также в понимании и принятии ценностей профессиональной деятельности. Принадлежность к профессиональному сообществу, разделение ценностей с профессионалами, идентификация личности с определенной профессиональной

группой имеют значение в процессе адаптации выпускника вуза в профессии, в случае кризисов самоопределения, при становлении собственной позиции и карьерного роста. Кроме того, наличие устоявшихся профессиональных позиций и ценностей позволит выпускнику быстро и несложно приспосабливаться к изменяющимся реалиям в условиях технического и технологического совершенствования производственного процесса [1].

Приобщение к профессиональным интересам и ценностям, формирование профессионального мировоззрения являются необходимыми составляющими профессиональной подготовки в вузе. Важно поддерживать обучающегося в выборе профессии с первых шагов обучения в университете, предложить ценностные ориентиры, которые будут служить мотивом в качественной осознанной подготовке в вузе и дальнейшем становлении профессиональной личности. Трудности в решении данной задачи связаны, с одной стороны, с меняющимися социокультурными условиями, обстоятельствами трудовой деятельности в виде автоматизации и роботизации производств, неопределенностью значимости конкретных навыков и умений, необходимостью постоянного совершенствования профессиональных компетенций, отсутствием определенного профессионального образа [2]; с другой стороны, сложностью интеграции целей частных дисциплин и воспитательных задач в образовательном процессе вуза.

К обязательным дисциплинам учебного плана, изучаемым с первого курса университета, относится иностранный язык. В теории и практике обучения иностранному языку в вузе принят профессионально ориентированный подход, при котором образовательный процесс нацелен на иноязычную подготовку обучающихся всех уровней высшего образования (бакалавриат, магистратура, специалитет, аспирантура) к выполнению профессиональных задач на иностранном языке. Профессионально ориентированный иностранный язык обладает потенциалом для интеграции формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих специалистов [3], обеспечения условий овладения обучающимися понятийно-терминологическим лексиконом в профессиональной сфере на родном и иностранном языках [4].

Обучение иностранному языку на материале профессиональной терминологии в ситуациях общения, приближенных к реальным условиям выполнения трудовых функций, реализуется посредством различных технологий, среди которых значимой является технология анализа профессиональных ситуаций (кейс-обучение). Данная технология рассматривается исследователями как инструмент вовлечения обучающихся в практическую деятельность, способ применения полученных знаний при решении конкретных задач [5]. Технология анализа профес-

сиональных задач позволяет создавать, организовывать образовательную деятельность таким образом, что происходит осознание и присвоение обучающимися опыта иноязычной речевой деятельности, интериоризация профессионального сознания, в том числе профессионального мировоззрения [6]. Таким образом, при обучении профессионально ориентированному иностранному языку в вузе имеются возможности интеграции формирования профессионального мировоззрения.

Исследовательский вопрос данной работы заключается в следующем: при каких педагогических условиях происходит формирование профессионального мировоззрения в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку?

Для решения поставленного вопроса использовались методы: изучения и анализа научных источников по проблемам определения понятия «профессиональное мировоззрение», установления компонентного состава, уровней и критериев оценки сформированности профессионального мировоззрения; метод синтеза как способ объединения знаний о формировании профессионального мировоззрения и овладении профессионально ориентированным языком; изучение исследовательского педагогического опыта формирования профессионального мировоззрения у студентов различных направлений подготовки; наблюдение за образовательной деятельностью обучающихся в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку и формирования профессионального мировоззрения; синтез эмпирических данных.

Методология исследования

Анализ научных источников, посвященных решению педагогической проблемы формирования профессионального мировоззрения у студентов, показывает, что проблема актуальна в разных странах мира, не имеет национальной и культурной обусловленности, находится в фокусе рассмотрения отечественных и зарубежных исследователей [7].

Интерес исследователей феномена «профессиональное мировоззрение» располагается в области установления влияния мировоззрения человека на профессиональную деятельность [8], становления понятия, его содержания и структуры [9]. Значительные разработки проведены в области определения компонентного состава мировоззрения людей, которые входят в определенные профессиональные сообщества, такие как учителя [10–12], химики [13], сотрудники правоохранительных служб [9].

С.В. Фролова убедительно показывает, что среди принятых подходов к пониманию сущности профессионального мировоззрения (антропологического, философско-психологического, онтологического и социально-философского) онтологический подход занимает особое место [3]. Рассматривая, вслед за М.П. Артунян, профессиональное мировоззрение

как совокупность онтологии личности, социума и образования, исследователь отмечает зависимость феномена от различных «социальных конструктов окружающего пространства» [3]. «Широта сущности» изучаемого феномена, по мнению С.В. Фроловой, заключается в его социокультурном характере и множестве связей с социальным пространством [3].

В своем исследовании А.Я. Лопушенко также акцентирует внимание на «социальных ценностях конкретной профессии», что подчеркивает весомость выполняемой деятельности в общественной жизни [9]. Данное утверждение существенно для понимания потребностей будущего специалиста в принятии профессионального мировоззрения. В современном глобальном мире профессиональная самоидентификация является для многих людей одной из наиболее значимых личностных характеристик, которая позволяет человеку находить и поддерживать связи, ощущать поддержку, значимость выполняемой деятельности для общества, а также нести ответственность за профессиональные решения и поступки [14].

Д.А. Шакин различает термины «профессиональное мировоззрение» и «мировоззрение профессионала», определяя «профессиональное мировоззрение» как «проекцию мировоззрения личности на сферу профессиональных интересов», а «мировоззрение профессионала» в виде «мировоззрения личности с учетом принятия профессиональных ценностей» [15]. Выявленные исследователем различия имеют значение при организации образовательного процесса формирования профессионального мировоззрения с точки зрения установления совпадения личностных ценностных смыслов и ценностей профессии.

Анализируя различные подходы к пониманию термина «профессиональное мировоззрение», С.В. Фролова и соавторы отмечают, что совокупность подходов: когнитивно-знаниевого, рассматривающего мировоззрение в виде «системы знаний и представлений о мире, окружающей действительности, себе самом и людях вокруг», аксиологического, дополняющего знания системой ценностей, и системно-деятельностного, определяющего «способ освоения мира» в процессе действия, позволяет определить «природу феномена» [16]. Опираясь на полученные результаты, исследователи подчеркивают значимость присвоения личностью знаний и ценностей профессиональной деятельности, образование личностных смыслов, на основе которых совершается поступок [16].

В основу проектирования интегративных процессов формирования профессионального мировоззрения и обучения профессионально ориентированному иностранному языку легли исследования ученых, посвященные проблемам овладения иноязычной компетенцией обучающихся педагогических [17], лингвистических [18] и технических [19] направлений подготовки.

Опираясь на результаты проведенных исследований по организации образовательного процесса для обеспечения условий по усвоению и присвоению новых знаний, приобретения опыта деятельности [20], установлено, что совместная работа в рамках решения исследовательских задач является эффективной формой развития иноязычной компетенции и профессионального мировоззрения. Групповая совместная работа позволяет вовлечь обучающихся в обмен мнениями, продемонстрировать разнообразие взглядов и позиций, предложить новые знания и умения, соотнести собственные ценности и профессиональные ценности, привести аргументы за и против, в результате чего происходит формирование необходимых новообразований.

Исследование и результаты

Иноязычная подготовка в политехническом вузе, реагируя на современные глобальные интеграционные процессы, обновляет свои позиции в направлении обеспечения выпускников вуза компетенциями, позволяющими молодым специалистам работать в интернациональных компаниях, группах, где языком-посредником будет выступать английский язык международного общения. Профессионально ориентированный язык является неотъемлемой частью иноязычной подготовки обучающихся на всех уровнях высшего образования. Целостная многоуровневая (бакалавриат, магистратура, специалитет, аспирантура) система иноязычной подготовки выстраивается посредством обеспечения преемственности целевого, содержательного, технологического компонентов образовательного процесса на каждом уровне образования, опоры на достигнутый уровень владения иностранным языком, а также на уровень самостоятельности обучающихся.

Профессионально ориентированный иностранный язык отражается в отобранном содержании и технологии подготовки в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и профессиональных стандартов. Содержательный компонент отражает дискурс будущей профессиональной деятельности, включает тезаурус профессии, речевые коммуникативные ситуации, проектируемые на основе анализа трудовых функций выпускника вуза. Отбор методов и технологий иноязычной подготовки также опирается на потребности обучающихся, ориентирован на обеспечение студентов инструментами самостоятельного овладения и применения иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

Овладевая профессионально ориентированным языком в начале обучения в университете, на первом курсе бакалавриата, когда учебный план в основном включает общегуманитарные и основные общепрофессиональные дисциплины, при помощи дисциплины «иностранного языка»

обучающиеся знакомятся с языком будущей профессии. Текстовый материал подбирается исходя из логики усложнения речевой иноязычной деятельности в процессе подготовки – от описания предмета и способов профессиональной деятельности к решению комплексных исследовательских задач. На каждом последующем уровне высшего образования предусмотрено усложнение иноязычной речи, что обусловлено потребностью обучающихся в повышении уровня владения иностранным языком, усложнением задач, решаемых специалистами разной квалификации.

Таким образом, возможно сделать вывод о том, что дисциплина «иностранный язык» в вузе вносит значительный вклад в профессиональную подготовку современных специалистов. В то же время, несмотря на разносторонние исследования, не окончательно решен вопрос о зависимости овладения профессионально ориентированным иностранным языком и формированием профессионального мировоззрения. Показатели вклада обучения профессионально ориентированному иностранному языку в становление профессионала могут отражаться не только в способности к взаимодействию с зарубежными коллегами, но и в знаниях, ценностях профессиональной деятельности, с которыми обучающиеся знакомятся и присваивают в ходе иноязычной подготовки. Формирование профессионального мировоззрения является частью задач дисциплины. Однако при этом формально не зафиксированы, не установлены уровни сформированности и критерии оценки, что затрудняет объективную оценку воздействия дисциплины на развитие новообразования.

Определение педагогических условий формирования профессионального мировоззрения в процессе иноязычной подготовки призвано установить признаки, при которых возможно делать заключение о том, что происходит развитие профессионального мировоззрения, какие условия образовательного процесса способствуют реализации процесса, каким образом и по каким критериям возможно оценить сформированность данного качества.

При установлении задачи иноязычной подготовки формирования профессионального мировоззрения обучающихся, значимыми является уточнение термина и конкретизация его компонентов относительно возможности достижения в образовательном процессе. Вслед за исследователями феномена термин «мировоззрение» понимается как «система взглядов, убеждений и ценностей», которая проявляется в поведении и поступках человека, «динамично развивается» в течение жизни [21]. Ссылаясь на исследование К.П. Шуртакова, А.Я. Лопушенко отмечает, что мировоззрение включает «разноаспектные убеждения человека», приобретенные на основе «знаний-выводов», «характерных для обыденного и концептуального уровней» [22]. Таким образом, на основе существующих трактовок понятия существенными являются утверждения о

том, что: 1) ценности и убеждения проявляются в деятельности человека; 2) взгляды и убеждения приобретаются в процессе личностно значимой деятельности; 3) убеждения могут изменяться под воздействием определенных обстоятельств; 4) убеждения формируются в социокультурном контексте.

Профессиональное мировоззрение как система взглядов, ценностей и убеждений относительно выполнения профессиональной деятельности дополняется Р.М. Абдулгалимовым совокупностью норм трудовой деятельности, профессиональной терминологией [23]. Данный тезис соотносится с утверждением о возможности формирования и влияния на развитие профессионального мировоззрения в процессе овладения профессионально ориентированным иностранным языком.

Рассматривая профессиональное мировоззрение современного инженера, выпускника политехнического университета, помимо общечеловеческих ценностей, представляется возможным выделить следующие компоненты:

- взгляды и убеждения, основанные на научных данных; способности к критическому анализу и применению научно обоснованных методов познания мира;

- гуманистические убеждения, определяющие цели и задачи инженерной деятельности в логике улучшения жизнедеятельности человека;

- экологические ценности, включающие убеждения о необходимости защиты окружающей среды, минимизации вредного воздействия человека на экологию, стремление к поиску и использованию экологически безопасных материалов, технологий и т.д.;

- ценности технологического прогресса;

- ценности коллективной работы, охватывающие признание разнообразия людей как блага, уважительное отношение к культурным, религиозным особенностям; соблюдение деловой этики;

- ценности безопасности жизнедеятельности на рабочем месте и соблюдения мер по охране труда.

Данные профессионально и социально значимые ценности относятся к трем основным категориям, определяющим современную профессиональную деятельность инженера, представлены на рис. 1.

Проявление установленных ценностей профессионального мировоззрения в инженерной деятельности видится в принятии решений исходя из научно обоснованных оснований, ответственном выборе и применении технологий, соблюдении мер безопасности, способности взаимодействовать с коллегами в уважительном и доброжелательном ключе.

На основе критерия сформированности мировоззрения, предложенного И.Я. Лернером, в виде совокупности признаков: объем усвоенных знаний и умение ими пользоваться; соотнесенность с личностными ценностями и их трансформация в личные установки и позиции; устойчивость системы ценностей в кризисные моменты [22], выделим уровни сформированности компонентного состава профессионального мировоззрения (ПМ) инженера (табл. 1).



Рис. 1. Категории ценностей профессионального мировоззрения современного инженера

Таблица 1

Уровни сформированности профессионального мировоззрения инженера

Критерии сформированности ПМ	Уровни сформированности ПМ		
	Начальный	Продвинутый	Высокий
Объем усвоенных знаний	Владеет основными общепрофессиональными знаниями	Владеет достаточным объемом знаний, демонстрирует готовность применять их в профессиональной деятельности	Владеет значительным объемом знаний, демонстрирует умение применять их в профессиональной деятельности
Трансформация в личные установки	Демонстрирует согласие и принятие основных знаний, установок	Демонстрирует наличие собственных взглядов и установок на основе сформированных знаний	Демонстрирует высокую степень приверженности установкам

Критерии сформированности ПМ	Уровни сформированности ПМ		
	Начальный	Продвинутый	Высокий
Устойчивость системы ценностей в кризисные моменты	Придерживается усвоенных знаний, проявляет готовность к их применению в стандартных условиях	Демонстрирует приверженность взглядам и установкам в нестандартных условиях	Демонстрирует способность и готовность применять знания и отстаивать позиции в сложных кризисных ситуациях

Очевидно, что достижение высокого уровня сформированности профессионального мировоззрения возможно в условиях непосредственного выполнения трудовых функций. С накоплением опыта профессиональной деятельности, возможностью проверки и соотнесения знаний, взглядов и установок с взглядами коллег из профессионального сообщества, реальными условиями деятельности, с удовлетворенностью человека и самореализацией в профессии возможно констатировать наличие высокого уровня сформированности профессионального мировоззрения. На этапе профессионального образования к задачам подготовки возможно отнести достижение начального уровня в бакалавриате, специалитете и продвинутого уровня сформированности в магистратуре и аспирантуре.

Определяя образовательную задачу в виде обеспечения обучающихся знаниями, предъявлении ценностных установок инженерной деятельности, обеспечении опытом применения знаний и установок, задается направление организации образовательного процесса, реализация которого зависит от педагогических условий.

Педагогическое условие рассматриваем как обстоятельство, которое обуславливает существование и развитие формируемого качества. Наличие или отсутствие педагогического условия оказывает влияние на образовательный процесс и получение результата. Педагогические условия формирования профессионального мировоззрения обучающихся технических направлений подготовки в виде обстоятельств иноязычной подготовки относятся к компонентам образовательного процесса, ведущим к получению планируемого результата. Определение педагогических условий реализуется в содержательном, методическом (формы, методы, образовательные технологии), материальном (средства), результативном (методы и формы контроля) компонентах иноязычной подготовки.

Дидактические принципы в качестве основных требований к образовательному процессу включают традиционные принципы: системности, научности, доступности, сознательности и активности обучающихся, а также принципы интегративности (формирование профессионального мировоззрения и иноязычной коммуникативной компетенции), вариативности (наличие образовательных вариантов, учитывающих индивидуальные потребности обучающихся). Принцип интегративности,

понимаемый в научных работах как проектирование и обеспечение единого целостного процесса при обучении различным аспектам человеческого опыта, в логике иноязычной подготовки постулирует построение единого процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции и профессионального мировоззрения посредством установления взаимосвязи между компонентами образовательного процесса. Достигается опорой на целевую установку профессиональной подготовки – подготовку будущих выпускников к выполнению трудовых функций, что включает готовность и способность обучающихся к взаимодействию с коллегами, в том числе на языке-посреднике, на основе ценностных установок инженерной деятельности. Принцип вариативности отражает наличие образовательных вариантов для создания гибкого образовательного процесса, способного видоизменяться в достижении цели, адаптироваться к потребностям обучающихся, социума и профессиональной сферы. Вариативность, представленная в виде образовательных вариантов для аудиторной и самостоятельной работы, позволяет выстраивать разнообразный образовательный процесс. В самостоятельной работе обучающиеся овладевают новыми знаниями и навыками, профессионально ориентированной лексикой, развивают коммуникативные навыки, восполняют недостающие знания при помощи информационных технологий. В аудиторной работе получают опыт взаимодействия на языке-посреднике в групповой работе при решении исследовательских задач, одновременно присваивая ценности будущей профессиональной деятельности. Вариативность аудиторной и самостоятельной работы проявляется в предоставлении обучающимся различных образовательных вариантов в содержательном, технологическом и контрольно-оценочном компонентах образовательного процесса.

В содержательном компоненте решается вопрос о возможности представления феномена «профессиональное мировоззрение» в содержании иноязычной подготовки (В.В. Сериков), где определяющим является отбор иноязычных материалов, способствующих предъявлению ценностных установок инженерной деятельности, предоставлению опыта применения знаний и установок. Исходя из выделенных профессиональных и социальных ценностей будущего инженера, содержание иноязычной подготовки включает не только учебно-методические материалы, раскрывающие суть основных категорий ценностей и установок (наука, гуманизм, технологии), предъявлять речевые образцы, задавать ситуации общения, но и обладающие личностно-ценностным наполнением, что запускает механизм обдумывания, переживания, принятия или непринятия ценностей. К критериям отбора такого содержания целесообразно отнести: соответствие выделенным категориям, значимость материала для выполнения трудовых функций, личностно-ценностный

компонент, потенциал исследовательской работы, потенциал для дискуссии (выражения мнения, приведения аргументации, восприятия мыслей и идей собеседника и др.).

В качестве примера, приведем образовательный вариант, предназначенный для аудиторной работы обучающихся по направлению Авиадвигатели. В виде основы для развития навыков говорения отобран текст «A robot pilot is ready to fly a real plane – are you onboard?» (Пилот-робот готов управлять настоящим самолетом – вы на борту?) на сайте freethink.com. В процессе чтения обучающиеся получают речевые образцы для описания рисков полета, связанных с человеческим фактором, описания пилота-робота наделенного искусственным интеллектом, описание процесса управления самолетом, различные аспекты полета, устройства и системы управления. Групповая работа (ограниченное количество участников, 3–4 студента) нацелена на решение исследовательского вопроса – зачем роботу нужна речь? При ответе на вопрос обучающиеся выражают собственное мнение, отвечают на вопрос, поставленный в тексте. Группа приходит к выводам о значимости разработок с целью обеспечения безопасности полета, уровне современных технологий, возможностях их развития в будущем, функциях систем управления самолетом. Наблюдение за групповой работой над данным материалом показало, что тема вызвала отклик. Обучающиеся, высказавшиеся в начале обсуждения против беспилотных средств передвижения и ответившие на вопрос «Полетели бы вы на таком самолете?» отрицательно, в процессе обсуждения в большинстве случаев соглашались с важностью таких разработок, предлагали свои варианты улучшений самолетов. Отметим, что в процессе обсуждения были затронуты ценности человеческой жизни, ценности научного поиска и разработки современных систем управления самолетом; данные положения прозвучали при ответах групп, было высказано отношение, осуществлен обмен мнениями. Аудиторная работа, выстроенная из аналогичных ситуаций общения на основе отобранных материалов, нацелена на планомерное развитие иноязычной коммуникативной компетенции путем прироста лексических и грамматических единиц, овладением терминологией, развитием коммуникативных навыков и на получение, обсуждение, присвоение ценностей профессионального мировоззрения.

Применяемые методы образовательного процесса как способы организации учебной деятельности (В.В. Сериков) отобраны на основе критериев, соответствующих особенностям проектируемой иноязычной подготовки. В рамках аудиторной работы к критериям отбора методов и технологий относятся: групповая работа, исследовательская задача. На основе анализа методов и технологий обучения иностранному языку в логике заданных критериев отобраны: кейс-технология, имитационные

ролевые игры, метод проектов. Для организации самостоятельной работы критериями отбора методов служат: активизация всех видов иноязычной речевой деятельности для компенсации их ограниченности в аудиторной работе, возможность выбора лично значимого содержания, учет индивидуальных потребностей обучающихся в овладении профессионально-ориентированным иностранным языком, потенциал знакомства с профессиональным сообществом, получение профессионально значимой информации. Отобранные методы и технологии представлены в табл. 2.

Таблица 2

Методы и технологии самостоятельной работы обучающихся при формировании профессионального мировоззрения в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку

Метод, технология	Предметное содержание	Формируемые компоненты иноязычной коммуникативной компетенции	Компоненты профессионального мировоззрения
Поиск информации	Профессионально ориентированные материалы, способствующие поддержанию интереса в профессии, предъявляющие ценности, установки профессионального сообщества в разных странах	Овладение терминологией профессиональной сферы, грамматическими конструкциями, типичными для определенных ситуаций общения, навыки чтения иноязычных источников, навыки письма	Знания о ценностях, принципах работы, условиях деятельности; знания о категориях профессионального мировоззрения, формулирование собственного отношения, установки
Организация работы с видео (например, работа с материалами платформы TedTalks)	Профессионально значимая информация на языке-посреднике, обычно эмоционально окрашенная, раскрывающая актуальные проблемы в определенной сфере	Развитие навыков аудирования, говорения; развитие навыков и умений выступлений; развитие навыков структурирования текста, приведения аргументов, доказательности	Ценности современного общества, профессиональные ценности и установки
Контент-анализ	Профессионально ориентированные материалы для самостоятельной организации исследовательской деятельности обучающихся	Развитие навыков чтения исследовательской литературы, анализа источников; развитие навыков письма (конспектирование, реферирование и т.д.)	Опыт предъявления профессионально значимых установок, ценностей в исследовательской работе
Овладение тезаурусом	Профессионально ориентированный словарь	Овладение языком профессии на языке-	Присвоение ценностей, установок про-

Метод, технология	Предметное содержание	Формируемые компоненты иноязычной коммуникативной компетенции	Компоненты профессионального мировоззрения
		посредники, формирование речевой картины будущей профессиональной деятельности	профессионального сообщества, единение картины профессии с будущими коллегами
Образовательные онлайн-курсы	Профессиональный характер изучаемого материала на языке-посреднике	Развитие всех видов речевой деятельности, прирост терминологии в узко профессиональной области	Знакомство с ценностями, установками зарубежных коллег, выработка собственной позиции, опыт участия в профессиональном сообществе

Вышеперечисленные методы и технологии непосредственно способствуют организации и осуществлению самостоятельной работы, вовлекают обучающихся в активный познавательный процесс, обеспечивают содержанием деятельности и инструментами овладения знаниями и навыками, опытом иноязычной коммуникативной компетенции, компонентов профессионального мировоззрения.

Средства самостоятельной работы – информационные технологии, предоставляющие доступ к профессионально значимой информации, автоматизированным системам овладения иностранным языком с функциями проверки, корректировки выполняемых заданий.

Формы контроля формирования профессионального мировоззрения обеспечивают проверку согласованности компонентов образовательного процесса в достижении планируемого результата, интегрированы в контроль формируемых навыков и умений иноязычной коммуникативной компетенции в профессионально ориентированной сфере общения. Контроль проводится в ситуациях общения, может включать само- и взаимопроверку, проверку со стороны преподавателя. Примером формы контроля может служить индивидуальное решение схожих аудиторным работам задач в самостоятельной работе, осуществление взаимопроверки обучающихся по заранее установленным критериям, включающим наличие собственного отношения к рассматриваемой проблеме, аргументации исходя из современных тенденций развития науки и техники, обуславливающих профессиональную деятельность инженера.

К критериям оценки сформированности профессионального мировоззрения будущего инженера целесообразно отнести наличие или отсутствие знаний, ценностей и установок в выделенных категориях «наука», «гуманизм» и «технологический процесс». Прирост знаний и принятие ценностей, предъявление их при решении исследовательских

задач в групповой деятельности будут свидетельствовать о развитии формируемого качества.

Заключение

Профессионально ориентированное обучение в вузе обладает значительным потенциалом в реализации образовательных и воспитательных функций подготовки обучающихся на разных уровнях высшего образования, в том числе в формировании профессионального мировоззрения. Значимым для нашего исследования является предположение, что обучение профессионально ориентированному иностранному языку не определяет формирование профессионального мировоззрения. Овладение профессионально ориентированной лексикой расширяет языковую картину будущей профессиональной деятельности, но не обуславливает процесс формирования необходимых ценностей и установок.

Формирование профессионального мировоззрения будущего инженера представляется возможным в целенаправленном процессе в рамках иноязычной подготовки, что позволяет обозначить образовательный процесс как интегрированный, соединяющий практическую направленность овладения иностранным языком и задачу формирования профессионального мировоззрения.

К необходимым педагогическим условиям относятся построение интегрированного, вариативного процесса, в содержании обучения которого представлены выявленные значимые для современного инженера знания, ценности и установки; организация процесса предполагает создание условий для освоения опыта, что возможно в групповой работе обучающихся при решении исследовательских задач; выявленные критерии для отбора методов аудиторной и самостоятельной работы позволили установить методы и технологии интегрированного образовательного процесса, отобрать средства и определить формы контроля. Данные условия обеспечивают целостность и целенаправленность процесса формирования профессионального мировоззрения. Это имеет значение и для достижения цели иноязычной подготовки в логике подготовки обучающихся к взаимодействию с зарубежными коллегами на языке-посреднике. Профессиональное мировоззрение специалистов является необходимой основой для эффективной коммуникации между коллегами и решения задач.

Дальнейшие изыскания связаны с исследованиями аспектов профессионального мировоззрения специалистов определенных отраслей экономики и выявлением потенциала их развития в условиях иноязычной подготовки в вузе, расширением области профессионально ориентированной иноязычной подготовки для предоставления обучающимся

большого опыта участия в профессиональных сообществах и приобретения актуальных для современных специалистов знаний, ценностей, установок профессиональной деятельности.

Список источников

1. *Бабиев В.Я.* Проблемы формирования профессионального мировоззрения студентов вуза международного профиля средствами иностранного языка // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1 (98). С. 163–165.
2. *Трофименко М.П., Осипова Н.Н.* Дисциплина «иностраный язык в профессиональной деятельности» как инструмент формирования профессионального мировоззрения студентов-педагогов // Среднее профессиональное образование. 2023. № 8 (336). С. 46–50.
3. *Фролова С.В.* Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 2 (39). doi: 10.26795/2307-1281-2022-10-2-3
4. *Вахрушева О.В., Жигалев Б.А., Безукладников К.Э.* Интеграция иностранного языка и специальных дисциплин как способ актуализации содержания иноязычной подготовки будущего офицера // Язык и культура. 2023. № 61. С. 127–153.
5. *Серова Т.С., Коваленко М.П., Горева Т.А., Тулиева К.В.* Технология овладения будущими инженерами билингвальным понятийным терминологическим лексиконом в нефтегазовой сфере // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 1. С. 68–85.
6. *Гитман Е.К., Лизунова Л.Р., Гуцина Л.А.* Мультидисциплинарный кейс в профессиональной подготовке студентов вуза // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 1. С. 86–96.
7. *Семенов Г.В., Тимофеев С.А., Федотова О.Д.* Профессиональное мировоззрение как практическая задача и тема научного дискурса: особенности теоретических подходов в зарубежной педагогике // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 1. С. 14.
8. *Smith D.* The Impact of World Views on Professional Life-styling // The Personnel and Guidance Journal. 1980. № 58 (9). P. 584–587.
9. *Лопушенко А.А.* Сущность, содержание и структура профессионального мировоззрения обучающегося // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. № 4 (44). С. 186–191.
10. *Руднева Ю.А., Гуцина Н.А.* Ценностно-смысловые аспекты воспитания профессионального мировоззрения будущих педагогов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2022. № 1 (64). С. 104–112.
11. *Фролова С.В.* Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 2 (35). doi: 10.26795/2307-1281-2021-9-2-4
12. *Lipiäinen T., Poulter S.* Finnish teachers' approaches to personal worldview expressions: A question of professional autonomy and ethics // British Journal of Religious Education. 2022. № 44 (3). P. 293–303.
13. *Islamova M.S.* The possibilities of forming a professional worldview // Asian Journal of Multidimensional Research (AJMR). 2021. № 10 (2). P. 65–69.
14. *Schlitz M.M., Vieten C., Miller E.M.* Worldview transformation and the development of social consciousness // Journal of Consciousness Studies. 2010. № 17 (7-8). P. 18–36.
15. *Шакин Д.А.* Профессиональное мировоззрение vs мировоззрение профессионала // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 1. С. 26.

16. **Фролова С.В., Базарнова Н.Д., Саватеева Д.А.** Формирование профессионального мировоззрения будущего учителя как миссия педагогического университета // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-4. С. 247–250.
17. **Безукладников К.Э., Новоселов М.Н., Крузе Б.А.** Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // Язык и культура. 2017. № 38. С. 152–170.
18. **Аликина Е.В., Наугольных А.Ю., Хайдарова И.Н.** Лингвистическое направление в техническом вузе: приоритеты, достижения и перспективы // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. 2023. Т. 1. С. 24–31.
19. **Безукладников К.Э., Прохорова А.А.** Методическая система мультилингвального обучения будущих инженеров: эмпирическое исследование // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 466. С. 158–164.
20. **Brandon R.** Articulating reasons: An introduction to inferentialism. Harvard University Press, 2009. 240 p.
21. **Осипова Н.Н., Трофименко М.П.** Формирование профессионального мировоззрения студентов-педагогов посредством дисциплины «Иностранный язык для профессиональной деятельности» // Уральский научный вестник. 2023. Т. 4, № 8. С. 180–188.
22. **Лопушненко А.Я.** Критерии сформированности профессионального мировоззрения // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. № 3. С. 166–170.
23. **Абдулгалимов Р.М.** Концептуальная модель развития профессионального мировоззрения студента современного вуза // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=29079>

References

1. Babaev V.Ya. (2023) Problemy formirovaniia professional'nogo mirovozzreniia studentov vuza mezhdunarodnogo profilia sredstvami inostrannogo iazyka [Problems of formation of professional outlook in students of international higher education institution by means of foreign language] // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia. Vol. 1 (98). pp. 163-165.
2. Trofimenko M.P., Osipova N.N. (2023) Distiplina "inostrannyi iazyk v pro-fessional'noi deiatel'nosti" kak instrument formirovaniia professional'nogo mirovozzreniia studentov-pedagogov [The discipline 'Foreign language in professional sphere' as a tool for the formation of professional outlook of students-teachers] // Srednee professional'noe obrazovanie, Vol. 8 (336). pp. 46-50.
3. Frolova S.V. (2022) Sotsiokul'turnye faktory formirovaniia professional'nogo mirovozzreniia sovremennogo uchitelia: vyzovy novogo mira obrazovaniia [Sociocultural factors in the formation of professional outlook of a modern teacher: challenges of the new world of education] // Vestnik Mininskogo universiteta. Vol. 2 (39). doi: 10.26795/2307-1281-2022-10-2-3.
4. Vakhrusheva O.V., Zhigalev B.A., Bezukladnikov K.E. (2023) Integratsiia inostrannogo iazyka i spetsial'nykh distsiplin kak sposob aktualizatsii sodержaniia inoyazychnoi podgotovki budushchego ofitsera [Integration of foreign language and special disciplines as a way to actualise the content of foreign language training of a future officer] // Yazyk i kul'tura. 61. pp. 127-153.
5. Serova T.S., Kovalenko M.P., Goreva T.A., Tulieva K.V. (2022) Tekhnologiia ovlade-niia budushchimi inzhenerami bilingval'nym poniatiiym terminologicheskim leksikonom v neftegazovoi sfere [Technology of mastering bilingual conceptual terminological lexicon in future engineers of oil and gas sphere] // Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy iazykoznanii i pedagogiki. 1. pp. 68-85.
6. Gitman E.K., Lizunova L.R., Gushchina L.A. (2022) Mul'tidistsiplinarnyi keis v professional'noi podgotovke studentov vuza [Multidisciplinary case study in professional

- training of university students] // Vestnik Permskogo natsional'nogo is-sledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy iazykoznanii i pedagogiki. 1. pp. 86-96.
7. Semenov G.V., Timofeev S.A., Fedotova O.D. (2020) Professional'noe mirovozzrenie kak prakticheskaja zadacha i tema nauchnogo diskursa: osobennosti teo-reticheskikh podkhodov v zarubezhnoi pedagogike [Professional worldview as a practical task and a topic of scientific discourse: features of theoretical approaches in foreign pedagogy] // Mir nauki. Pedagogika i psikhologija. 8 (1). p. 14.
 8. Smith D. (1980) The Impact of World Views on Professional Life-styling // The Personnel and Guidance Journal. 58 (9). pp. 584-587.
 9. Lopushenko A.Ya. (2009) Sushchnost', sodержanie i struktura professional'nogo mirovozzreniia obuchaiushchegosia [The essence, content, and structure of the professional worldview of the learner] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. 4 (44). pp. 186-191.
 10. Rudneva Yu.A., Gushchina N.A. (2022) Tsennostno-smyslovye aspekty vospitaniia professional'nogo mirovozzreniia budushchikh pedagogov [Value and semantic aspects of developing professional worldview in future teachers] // Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniiah. 1 (64). pp. 104-112.
 11. Frolova S.V. (2021) Professional'noe vospitanie budushchego uchitelia: diskussii o kontseptual'nykh polozheniiah [Professional education of the future teacher: a discussion of conceptual provisions] // Vestnik Mininskogo universiteta. Vol. 9, 2 (35). doi: 10.26795/2307-1281-2021-9-2-4
 12. Lipiäinen T., Poulter S. (2022) Finnish teachers' approaches to personal worldview expressions: A question of professional autonomy and ethics // British Journal of Religious Education. 44 (3). pp. 293-303.
 13. Islamova M.S. (2021) The possibilities of forming a professional worldview // Asian Journal of Multidimensional Research (AJMR). 10 (2). pp. 65-69.
 14. Schlitz M.M., Vieten C., Miller E.M. (2010) Worldview transformation and the development of social consciousness // Journal of Consciousness Studies. 17 (7-8). pp. 18-36.
 15. Shakin D.A. (2021) Professional'noe mirovozzrenie vs mirovozzrenie professionala [Professional worldview vs worldview of a professional] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia. 1. pp. 26.
 16. Frolova S.V., Bazarnova N.D., Savateeva D.A. (2020) Formirovanie professional'nogo mirovozzreniia budushchego uchitelia kak missiia pedagogicheskogo universiteta [Formation of professional outlook of the future teacher as a mission of the pedagogical university] // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia. 68-4. pp. 247-250.
 17. Bezukladnikov K.E., Prokhorova A.A. (2021) Osobennosti formirovaniia inoyazychnoj professional'noj kommunikativnoj kompetencii budushchego uchitelia inostrannogo yazyka [Features of formation of foreign-language professional communicative competence of the future teacher of a foreign language] // Vestnik Tomsk. gos. un-ta. 466. pp. 158-164. doi: 10.17223/15617793/466/19
 18. Alikina E.V., Naugol'nykh A.Iu., Khaidarova I.N. (2023) Lingvisticheskoe napravlenie v tekhnicheskome vuze: priority, dostizheniia i perspektivy [Linguistic major in a technical university: priorities, achievements, and prospects] // Formirovanie gumanitarnoi srede v vuze: innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii. Kompetentnostnyi podkhod. 1. pp. 24-31.
 19. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. (2017) Osobennosti formirovaniia inoyazychnoi professional'noi kommunikativnoi kompetentsii budushchego uchitelia inostrannogo iazyka [Peculiarities of preservice foreign language teachers' professional communicative competency development] // Yazyk i kul'tura. 38. pp. 152-170. doi: 10.17223/19996195/38/11
 20. Brandom R. (2009) Articulating reasons: An introduction to inferentialism. Harvard University Press. 240 p.

21. Osipova N.N., Trofimenko M.P. (2023) Formirovanie professional'nogo mirovozzreniia studentov-pedagogov posredstvom distsipliny "Inostrannyi iazyk dlia professional'noi deiatel'nosti" [Formation of professional outlook of students-teachers by the discipline 'Foreign language for professional activity'] // Ural'skii nauchnyi vestnik. 4 (1-8). pp. 180-188.
22. Lopushenko A.Ya. (2009) Kriterii sformirovannosti professional'nogo mirovozzreniia [Criteria of professional outlook formation] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. 3. pp. 166-170.
23. Abdulgalimov R.M. (2019) Kontseptual'naia model' razvitiia professional'nogo mirovozzreniia studenta sovremennogo vuza [Conceptual model of professional worldview development in a student of a modern university] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia. 4. URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=29079Russian>

Информация об авторах:

Жигалев Б.А. – доктор педагогических наук, профессор, президент Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: zhigalev@lunn.ru

Косолапова Л.А. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь, Россия). E-mail: la_kosolapova@list.ru

Тимкина Ю.Ю. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и связей с общественностью, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Россия). E-mail: timkinaj@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Zhigalev B.A., D.Sc. (Education), Professor, President of the Nizhny Novgorod State Linguistic University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: zhigalev@lunn.ru

Kosolapova L.A., D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Pedagogy, Perm State National Research University, E-mail: la_kosolapova@list.ru

Timkina Y.Y., Ph.D. (Education), Associate Professor of Foreign Language and Public Relations Department, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: timkinaj@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.04.2024; принята к публикации 29.08.2024

Received 26.04.2024; accepted for publication 29.08.2024

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/67/10

Особенности формирования опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов технического вуза в лингвопрофессиональной подготовке

**Эмилия Павловна Комарова¹, Ольга Владимировна Гудкова²,
Оксана Анатольевна Боброва³**

¹ *Воронежский государственный технический университет, Воронеж, Россия,
vivtkmk@mail.ru*

² *Московский физико-технический институт (национальный исследовательский
университет), Москва, Россия, olya3000@mail.ru*

³ *Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия,
oabobrova2012@yandex.ru*

Аннотация. Социально-экономические изменения в мировом образовательном пространстве характеризуются разработкой образовательных интегрированных программ, учебных пособий в условиях усиления международной деятельности. Именно эти изменения в образовательном пространстве технических университетов характеризуют смену детерминант в процессе формирования опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов с целью подготовки специалиста, способного связывать жизненный опыт с полученной новой информацией, умением ее осмысливать, критически мыслить.

Цель исследования: разработать, экспериментально апробировать особенности формирования опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов технического вуза. Задачи исследования: уточнить понятие «опыт конструктивно-критической деятельности магистрантов в лингвопрофессиональной подготовке», его компонентный состав; определить особенности формирования опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов технического вуза в лингвопрофессиональной подготовке; разработать критерии, показатели и уровневые характеристики сформированности опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов в лингвопрофессиональной подготовке. Методы исследования: теоретические (анализ и синтез понятийно-категориального аппарата и эмпирических явлений, систематизация данных, контент-анализ); эмпирические (качественный и количественный анализ данных проведенного анкетирования магистрантов первого курса технического вуза), диагностические (тестирование, методы математической статистики).

Выявление особенностей опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов технического вуза в лингвопрофессиональной подготовке связано с внедрением цифровых ресурсов в образование, при этом особый акцент делается на развитии личности в рамках антропологической образовательной парадигмы, подчеркивающей главенствующую позицию личности субъекта обучения, утвержденную в Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Это находит отражение в «системном при-

менении знаний, умений, ценностных установок в социальном, профессиональном и личностном контексте». Формирование опыта конструктивно-критической деятельности ставит задачу развить у магистрантов умения и навыки получения новых знаний, участия в командной работе; овладеть творческими способами решения научных проблем; принимать определенную позицию в дискуссиях и уметь ее аргументировать; формировать способность к самообразованию, самовоспитанию.

Ключевые слова: формирование, опыт конструктивно-критической деятельности, магистранты, лингво-профессиональная подготовка

Для цитирования: Комарова Э.П., Гудкова О.В., Боброва О.А. Особенности формирования опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов технического вуза в лингво-профессиональной подготовке // Язык и культура. 2024. № 67. С. 190–202. doi: 10.17223/19996195/67/10

Original article

doi: 10.17223/19996195/67/10

Features of forming the experience of constructive and critical activity of undergraduates of the technical university in linguistic and professional training

Emiliya P. Komarova¹, Olga V. Gudkova², Oksana A. Bobrova³

¹ *Voronezh State Technical University, Voronezh, Russia, vivtkmk@mail.ru*

² *Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University), Moscow, Russia, olya3000@mail.ru*

³ *Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, oabobrova2012@yandex.ru*

Abstract. Socio-economic changes in the global educational space are characterized by the development of integrated educational programs and textbooks in the context of increased international activity. It is these changes in the educational space of technical universities that characterize the change of determinants in the process of forming the experience of constructive and critical activity of undergraduates in order to train a competitive specialist who is able to connect life experience with new information received, the ability to interpret it, think critically.

The purpose of the study: to develop, experimentally test the features of forming the experience of constructive and critical activity of undergraduates of a technical university. Research objectives: to clarify the concept of “the experience of constructive and critical activity of undergraduates in linguistic and vocational training”, its component composition; to determine the features of forming the experience the experience of constructive and critical activity of undergraduates of a technical university in linguistic and vocational training; to develop criteria, indicators and level characteristics of the formation of the experience of constructive and critical activity of undergraduates in linguistic and professional training. Research methods: theoretical (analysis and synthesis of conceptual and categorical apparatus and empirical phenomena, systematization of data, content analysis); empirical (qualitative and quantitative analysis of data from the survey of first-year undergraduates of the Technical University), diagnostic (testing, methods of mathematical statistics). The identification of the features of the experience of constructive and critical activity of undergraduates of a technical university in linguistic and vocational training is associated with introducing digital resources into education, with special emphasis on personal development within the framework

of the anthropological educational paradigm, emphasizing the dominant position of the personality of the subject of education, approved in Decree of the President of the Russian Federation dated 05/07/2018 No. 204 "On National Goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024". This is reflected in the "systematic application of knowledge, skills, and values in a social, professional, and personal context". The formation of experience in constructive and critical activity sets the task of developing undergraduates' skills and abilities to acquire new knowledge, participate in teamwork; master creative ways to solve scientific problems; take a certain position in discussions and be able to argue it, form the ability to self-education, self-education.

Keywords: formation, experience of constructive and critical activity, undergraduates, linguistic and professional training

For citation: Komarova E.P., Gudkova O.V., Bobrova O.A. Features of forming the experience of constructive and critical activity of undergraduates of a technical university in linguistic and professional training. *Language and Culture*, 2024, 67, pp. 190-202. doi: 10.17223/19996195/67/10

Введение

В условиях движения социума ситуации неопределенности, новизны и неоднозначности направлены на образовательную систему отношений субъектов образования, которая выражается в изменении характера при формировании опыта конструктивно-критической деятельности в лингвопрофессиональной подготовке с одновременным усилением метанавыков как аксиологического вектора развития специалиста.

Основополагающим условием формирования опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов в лингвопрофессиональной подготовке в соответствии с требованиями ФГОС ВО является лингвопрофессиональная подготовка, детерминированная способностью к мотивировке, без которой магистрант не может мыслить критически, с целью овладения лингвопрофессиональными знаниями, их новыми характеристиками, включающими знание ценностей профессионального дискурса, интегрированное принятие ценностно-смыслового взаимодействия субъектов образования, ценности других культур с целью профессионального общения с их представителями.

Проведенное анкетирование магистрантов показало, что большинство испытывают трудности в процессе формирования опыта конструктивно-критической деятельности с целью овладения способами понимания научной картины мира (опыт креативности ОК4, ОК6), знанием построения моделей технического дискурса (опыт субъектности в процессе командного сотрудничества, ПК1, ПК2), формирования опыта конструктивно-критической деятельности с целью интерпретации профессиональных высказываний с учетом обновленного профессионального образовательного контента (опыт овладения знаниями, ПК1, ПК2), развития способности к саморефлексии, проявления высокой осознанности

опыта конструктивно-критической деятельности при интеграции в социум (опыт эмоционально-ценностных отношений, ОК1, ОК2, ОКБ14), развития научного самосознания, стимулирующего опыт конструктивно-критической деятельности магистрантов в лингвопрофессиональной подготовке как основного элемента интеллектуально-эмоционального развития магистрантов, что рассматривается как целостная новая система, интегрирующая мультипрофессиональные знания, несвойственные отдельным дисциплинам [1–6].

Антропологическая образовательная парадигма ориентирована на развитие личности субъекта обучения с целью подготовки специалиста как гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций, что актуализирует необходимость приобщения магистрантов и впоследствии специалистов к беспрепятственному диалогу культур, который реализуется не только на основе профессиональных знаний, но и на уровне взаимного проникновения культурных ценностей и установок.

Основные задачи проведенного исследования заключались в следующем: уточнить понятие «опыт конструктивно-критической деятельности магистрантов в лингвопрофессиональной подготовке», его компонентный состав; определить особенности формирования опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов технического вуза в лингвопрофессиональной подготовке; разработать критерии, показатели и уровневые характеристики сформированности опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов в лингвопрофессиональной подготовке.

Методология исследования

Предпосылками проблемы формирования опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов технического вуза в лингвопрофессиональной подготовке явились: внедрение информационно-телекоммуникационных технологий в образовательный процесс; переход подготовки специалистов от информационной эпохи к интеллектуальной; формирование опыта конструктивно-критической деятельности как основы эффективного сотрудничества субъектов образования в лингвопрофессиональной подготовке.

При подготовке конкурентоспособного специалиста, способного критически мыслить, сравнивать различные точки зрения в командном сотрудничестве, необходимо раскрыть виды опыта и понятие «опыт конструктивно-критической деятельности». Выделяются следующие виды опыта: врожденный проявляется в качестве предпосылок обретения других видов опыта, индивидуальный рассматривается как продукт анализа повторения и рефлексии в разных жизненных ситуациях, социальный яв-

ляется базисом развития специфической человеческой психики, коррелирует с субъектами, принадлежащими к различным социальным группам (Ю.Г. Татур) [7]; целостный опыт (выделение узловых моментов творческой деятельности), развитие варианта способности обучающегося, его позиции по отношению к разным поступкам. Опыт созерцания мобилизует потенциал рефлексии к «готовым формам социального опыта». Социумоценностный опыт конструируется на основе предметно-деятельностных отношений; ментальный опыт выступает преобразующим технологическим инструментом в лингвопрофессиональной подготовке (В.Д. Лобашев, И.В. Лобашев) [8].

В содержании образования на дидактическом уровне выделяют четыре элемента опыта (В.В. Краевский, А.В. Хугорской) [9]: знание о человеке и способах деятельности; опыт способов деятельности; опыт творческой поисковой деятельности; опыт потребностей, мотивов и эмоций, обуславливающих отношение к миру и систему ценностей. Процесс формирования опыта конструктивно-критической деятельности включает три блока: содержательно-действенные качественные параметры элементов; субъективные оценки личностных качеств; объективная оценка содержания опыта социумом (В.Д. Лобашев, И.В. Лобашев) [8]. В педагогике выделяют следующие понятия: опыт научения (связан с формированием личностной позиции); педагогический опыт (основанный на эмпирической практике) (Л.М. Перминова) [10]; профессиональный опыт (основывается на субъектно-профессиональной структуре личности) (Л.М. Перминова) [10]. Синтез социального опыта и опыта личностно прожитой ситуации определяет личностный компонент содержания образования (Э.Ф. Зеер) [11].

Методологическим основанием опыта в лингвопрофессиональной подготовке является системный подход (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин) [12].

Системный подход позволяет рассматривать опыт конструктивно-критической деятельности магистрантов в лингвопрофессиональной подготовке как систему знаний, основанных на совокупности видов опыта, рассмотренных выше.

Основными принципами системного подхода в процессе формирования опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов в контексте лингвопрофессиональной подготовке являются:

1) целостность, основанная на целостном восприятии конструктивно-критической деятельности в лингвопрофессиональной подготовке, обеспеченной совокупностью видов опыта. Для педагогической системы значимым является способность достижения педагогической цели;

2) системность, образующая систему видов опыта конструктивно-критической деятельности;

3) эмерджентность, ориентированная на несводимость свойств системы в целом к свойствам элементов системы, что позволяет рассматривать опыт конструктивно-критической деятельности как целостную

систему видов опыта, основанных на гуманистических началах и личностном ориентировании магистрантов.

Таким образом, системный подход позволяет представить формирование конструктивно-критической деятельности магистрантов технического вуза в лингвопрофессиональной подготовке как единую новую мультидисциплинарную систему знаний, направленную на овладение «гибкими» навыками, когнитивными стратегиями с целью глубокого усвоения технического дискурса на основе принципов нелинейности и эмерджентности.

Формирование опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов технического вуза в лингвопрофессиональной подготовке представляет собой сложный процесс, который реализуется в командном взаимодействии субъектов образования.

Исследование

Были выявлены особенности формирования опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов технического вуза: знание профессионального дискурса, в рамках которого раскрывается профессионально-коммуникативная компетенция, которая представляет дискурс-анализ в лингвопрофессиональной подготовке, объединяющий культурные и социальные особенности, язык, жесты, способствующие профессиональному взаимодействию субъектов образования. С.К. Гураль отмечает хаотическое состояние языка, инициирующее саморазвитие и саморегуляцию [13]. Основой обучения лингво-профессиональному дискурсу предлагается модель «язык–среда–личность», которая отражает сущность языка не только как объекта, подвергающегося воздействию среды, но и как активного субъекта, оказывающего воздействие на среду и социум, следствием чего выступают флуктуации, рождающие новые смыслы [14–22].

Следующей особенностью формирования конструктивно-критического мышления магистрантов технического вуза является учет их индивидуальных особенностей, способность устанавливать и поддерживать контакт с профессионалами. Лингвопрофессиональная подготовка, нацеленная на решение коммуникативных задач, присущих профессиональной сфере, подчиняется законам образовательного процесса и формируется посредством выбранных методов, средств и норм. При этом в логике особого внимания в высшей школе к освоению и адаптации социального опыта, включающего, наряду со знаниями, умениями и навыками, и эмоционально-ценностное отношение к творческой деятельности, а также развитие критического мышления, умения решать проблемы в контексте предметных знаний, очерчивается потребность в учитывании личностно-индивидуальных особенностей магистрантов, признание их самоценности.

Таким образом, формирование конструктивно-критического мышления магистрантов технического вуза тесно связано с их индивидуально-личностными особенностями, и при их подготовке учитывается индивидуальность при внедрении новых цифровых технологий.

Следующая особенность формирования конструктивно-критического мышления магистрантов технического вуза реализуется в процессе разработки образовательного контента в лингвопрофессиональной подготовке. Понятие «контент» понимается как содержание, которое входит в различные разделы предмета; содержание книги; сущность предмета. Использование проектно-контекстной технологии дает доступ к большому количеству учебной профессиональной информации и открывает возможности для продуктивного интерактивного обучения. Разработка и внедрение такой технологии позволяют решить проблему интеграции различных дисциплин, формирования межпредметных связей и создания образовательной среды контекстного типа, представленной как совокупность методов, форм и средств, несущей в себе учебную информацию и элементы профессиональной деятельности.

Как показывает практика, результаты нашего исследования подтверждаются применением проектно-контекстной технологии. Следует отметить, что большой потенциал проектно-контекстной технологии проявляется в эффективности ее использования – повышается профессиональное мастерство магистрантов в области биологии и в создании положительной мотивации к выполнению. Все вышесказанное относит проектно-контекстную технологию к числу эффективных средств обучения.

В целом внедрение и разработка проектно-контекстной технологии могут выступать в качестве системообразующего фактора, который комбинирует различные концепции с созданием контекстной образовательной среды, а ее использование способствует лингвопрофессиональной подготовке магистрантов и развивает профессиональную компетентность. Проектно-контекстная технология создает образовательную ситуацию, актуализирующую смысловую позицию магистранта, где контекстность, диалогичность, применение цифровых технологий в образовательном процессе являются главными характеристиками [2].

Все вышележенное позволяет объединить профессиональные знания из разных дисциплин с акцентом на формировании конструктивно-критического мышления в контексте лингвопрофессиональной подготовки, которая представляет собой единую мультидисциплинарную систему, где лингвопрофессиональная подготовка является инструментом речевой деятельности в различных профессиональных ситуациях. Разработанное с учетом вышеизложенного учебное пособие «Drug Discovery» способствует систематизации знаний и развитию позитивного отношения к будущей профессиональной деятельности. В его основе лежит метод контекстного обучения, разработанный А.А. Вербицким [2].

Целью пособия является формирование конструктивно-критического мышления в лингво-профессиональной подготовке, которая учитывает потребности магистрантов технического вуза, в развитии умений поиска необходимой профессиональной информации, ее анализа, применения в своей практической деятельности как средства самообразования и самосовершенствования, овладения различными формами коммуникации для профессионального международного взаимодействия с представителями различных культур.

Результаты

В соответствии с обозначенными задачами исследования проблемы формирования опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов технического вуза в лингвопрофессиональной подготовке была проведена диагностика сформированности опыта конструктивно-критической деятельности.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет», была организована в форме педагогического эксперимента, включающего констатирующий, формирующий и итоговый этапы.

В ходе констатирующего этапа были сформированы экспериментальная (50 человек) и контрольная (52 человека) группы; выделены и обоснованы компоненты, критерии, показатели и диагностические методики оценки формирования опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов технического вуза в лингвопрофессиональной подготовке, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Критерии, показатели и диагностические методики оценки формирования опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов технического вуза в лингвопрофессиональной подготовке

Критерий	Показатель	Диагностические методики
Знаниевый	Овладение знаниями конструктивно-критической деятельности; готовность к генерации новых идей; потребность в создании социально значимого продукта	Тестирование, написание эссе, рефератов
Ценностный	Знание и понимание профессиональных ценностей в конструктивно-критической деятельности; способность осознавать себя специалистом в конструктивно-критической деятельности; потребность к разработке инновационных идей	Тестирование, анкетирование
Праксиологический	Способность порождать новые идеи в конструктивно-критической деятельности	Решение проблемных и ситуативных задач

Критерий	Показатель	Диагностические методики
	сти; способность анализировать оригинальные идеи в нестандартных ситуациях; стратегии воплощения новых идей в реальный продукт в конструктивно-критической деятельности	
Рефлексивный	Анализ опыта конструктивно-критической деятельности; осознание социальной значимости разработанного продукта; способность к самоанализу, самооценке	Анкетирование, составление рефлексивного дневника

Анализ диагностических данных позволяет констатировать, что в ходе опытно-экспериментальной работы по формированию опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов технического вуза в лингвопрофессиональной подготовке на итоговом этапе в экспериментальной группе наблюдались значительные положительные изменения.

Сравнительные количественные результаты уровней сформированности опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов технического университета в лингвопрофессиональной подготовке в ходе опытно-экспериментальной работы представлены в табл. 2.

Таблица 2

Уровни сформированности опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов технического университета в лингвопрофессиональной подготовке в ходе опытно-экспериментальной работы

Критерий	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Уровень			Уровень		
	1	2	3	1	2	3
Результаты формирующего этапа						
Знаниевый	46,7	50,2	3,1	47,2	49,5	3,3
Ценностный	45,8	51,7	2,5	46,2	52,6	1,2
Праксиологический	45,1	51,1	3,8	49,4	47,7	2,9
Рефлексивный	51,6	44,8	3,6	52,5	43,6	3,9
Результаты итогового этапа						
Знаниевый	31,2	45,6	23,2	24,2	46,3	29,5
Ценностный	42,8	52,7	4,5	13,5	59,9	26,6
Праксиологический	42,2	52,9	4,9	11,9	58,6	29,5
Рефлексивный	45,2	51,1	3,7	9,4	64,7	25,9

Примечание. 1 – репродуктивный; 2 – продуктивный; 3 – креативный.

Сравнительный анализ уровней сформированности опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов технического вуза в лингвопрофессиональной подготовке показывает, что если на формирующем этапе эксперимента распределение уровней сформированности выделенных нами критериев практически идентичное и в контрольной, и в экспериментальной группах, то на итоговом этапе опытно-экспериментальной работы мы наблюдаем существенные изменения.

В контрольной группе при сохранении примерно равного количества магистрантов с репродуктивным и продуктивным уровнем опыта конструктивно-критической деятельности и малого количества с креативным уровнем имеется незначительное (в пределах 1–2% от общего числа) повышение продуктивного и креативного уровня. В экспериментальной группе наблюдается существенное увеличение количества магистрантов с креативным уровнем и значительное сокращение числа магистрантов с репродуктивным уровнем опыта конструктивно-критической деятельности.

Заключение

В результате исследования раскрыто понятие «формирование опыта конструктивно-критической деятельности магистрантов в лингво-профессиональной подготовке». Особую новизну представляет классификация видов опыта: опыт овладения знаниями (овладение знаниями конструктивно-критической деятельности магистрантов, готовность к генерированию идей, потребность в создании социально значимого продукта); опыт субъектной позиции (знание и понимание профессиональных ценностей в конструктивно-критической деятельности, способность осознавать себя специалистом в конструктивно-критической деятельности, потребность к разработке инновационных идей); опыт креативности (способность порождать новые идеи в конструктивно-критической деятельности, способность анализировать оригинальные идеи в нестандартных ситуациях, стратегии воплощения новых идей в реальный продукт в конструктивно-критической деятельности), опыт эмоционально-ценностных отношений (анализ опыта конструктивно-критической деятельности, осознание социальной значимости разработанного продукта, способность к самоанализу, самооценке).

С учетом представленных видов опыта было подготовлено учебное пособие «Drug Discovery», включающее три модуля:

- модуль 1 «Deep Learning in Drug Discovery» (Глубинное погружение в профессиональную деятельность в исследовании лекарственных средств);
- модуль 2 «Biological Investigation» (Исследования в области биологии);
- модуль 3 «Trends in Drug Discovery» (Тенденции в области исследования лекарственных средств).

В результате эксперимента магистранты повысили мотивацию к лингвопрофессиональной подготовке, к уровню формирования конструктивно-критических умений.

Таким образом, формирование опыта знаниями конструктивно-критической деятельности в лингвопрофессиональной подготовке рассматривается как личностно-деятельностное новообразование, развивающееся в педагогическом процессе, проявляющееся в способности субъекта

екта образования осознавать себя специалистом в процессе формирования опыта конструктивно-критической деятельности в лингво-профессиональной подготовке, в разработке креативных идей в командном сотрудничестве с целью овладения профессиональными знаниями в конструктивно-критической деятельности, направленной на генерирование оригинальных идей в нестандартных ситуациях для воплощения новых идей в реальный продукт. Выделенные признаки опыта знаниями конструктивно-критической деятельности отличаются созидательным характером, конструктивностью, междисциплинарностью, практико-ориентированностью и субъектно-ориентированностью в контексте цифровых реалий.

Список источников

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 27.11.2023).
2. **Вербицкий А.А.** Теория и технологии контекстного образования : учеб. пособие. М. : МПГУ, 2017. 268 с.
3. **Соколова Л.Б.** Ресурс самообразовательной деятельности магистра: методологический аспект // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2012. № 1 (1). С. 105–111.
4. **ФГОС ВО (3++)**. URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 27.11.2023).
5. **Система ФГОС 4.0** основные параметры. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FUMO/440000/Meeting_FUMO_440000_27102021.pdf (дата обращения: 28.11.2023).
6. **Сластенин В.А., Подымова Л.С.** Педагогика: Инновационная деятельность. М., 1998. 224 с.
7. **Татур Ю.Г.** Высшее образование. Методология и опыт проектирования : учеб. пособие. М. : Логос: Университетская книга, 2006. 256 с.
8. **Лобашев В.Д., Лобашев И.В.** Визуализация знаний в образовательном процессе // Наука и школа. 2021. № 4. С. 75–86.
9. **Краевский В.В., Хуторской А.В.** Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2007. 352 с.
10. **Перминова Л.М.** Современная дидактика: от Коменского до наших дней: философско-педагогические аспекты современной дидактики. М. : Школьные технологии, 2021. 294 с.
11. **Зеер Э.Ф.** Психология профессионального образования. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2020. 395 с.
12. **Блауберг И.В., Юдин Э.Г.** Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 270 с.
13. **Гураль С.К.** Обучение языку как коммуникативной самоорганизующейся системе сквозь призму «сложного мышления» // Язык и культура. 2010. № 2. С. 84–91.
14. **Гураль С.К.** Дискурс-анализ в свете синергетического видения // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 12. С. 67–68.
15. **Комарова Э.П.** Интеллектуально-эмоциональное становление поликультурной личности: проблемы интеграции // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2017. № 4. С. 133–137.
16. **Сериков В.В.** Контекстный подход как технология поддержки смыслообразования в педагогическом процессе // Векторы развития контекстного образования / редкол.: Э.П. Комарова (отв. ред.). Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2021. С. 20–27.
17. **Комарова Э.П., Бакленева С.А., Коряковцева О.А.** Особенности интегрированной лингвопрофессиональной подготовки курсантов в контексте субъектоцентрированного подхода // Язык и культура. 2021. № 55. С. 234–249.

18. **Вербицкий А.А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
19. **Осмоловская И.М., Иванова Е.О., Кларин М.В., Сериков В.В., Алиев Ю.Б.** Дидактическое моделирование инновационных образовательных практик. М. : Белый ветер, 2019. 226 с.
20. **Шершневая Т.В.** Особенности эмоционального интеллекта в юношеском возрасте // Ананьевские чтения – 2011. Социальная психология и жизнь : материалы науч. конф. СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2011. С. 250–252.
21. **Леонтьев Д.А.** Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология и философия науки. 2010. Т. 25, № 3. С. 136–153.
22. **Рубинштейн С.Л.** Человек и мир. М. : Наука, 1997. С. 67.

References

1. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2018 № 204 'O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda' [Decree of the President of the Russian Federation as of 07.05.2018 No. 204 'On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period until 2024']. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (Accessed: 27.11.2023).
2. Verbickij A.A. (2017) *Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya : ucheb. posobie* [Theory and technologies of contextual education : textbook]. М. : MPGU. 268 p.
3. Sokolova L.B. (2012) *Resurs samoobrazovatel'noj deyatel'nosti magistra: metodologicheskij aspekt* [Resource of self-educational activity of a master's degree student: methodological aspect] // *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 1 (1). pp. 105-111.
4. FGOS VO (3++) [FSES HE (3++)]. URL: <http://fgosvo.ru> (Accessed: 27.11.2023).
5. Sistema FGOS 4.0 osnovnye parametry [System of FSES 4.0 main parameters]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FUMO/440000/Meeting_FUMO_440000_27102021.pdf (Accessed: 28.11.2023).
6. Slastenin V.A., Podymova L.S. (1998) *Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'* [Pedagogics: Innovative Activity]. М. 224 p.
7. Tatur Yu.G. (2006) *Vysshee obrazovanie. Metodologiya i opyt proektirovaniya : ucheb. posobie* [Higher Education. Methodology and design experience : textbook]. М.: Logos: Universitetskaya kniga. 256 p.
8. Lobashev V.D., Lobashev I.V. (2021) *Vizualizaciya znanij v obrazovatel'nom processe* [Visualisation of knowledge in the educational process] // *Nauka i shkola*. 4. pp. 75–86.
9. Kraevskij V.V., Hutorskoj A.V. (2007) *Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij* [Fundamentals of Learning. Didactics and methodology : textbook for students of higher education institutions]. М.: Akademiya. 352 p.
10. Perminova L.M. (2021) *Sovremennaya didaktika: ot Komenskogo do nashih dnei: filozofsko-pedagogicheskie aspekty sovremennoj didaktiki* [Modern didactics: from Comenius to our days: philo-pedagogical aspects of modern didactics]. М.: Shkol'nye tekhnologii. 294 p.
11. Zeer E.F. (2020) *Psihologiya professional'nogo obrazovaniya* [Psychology of professional education]. М.: Yurajt. 395 p.
12. Blauberg I.V., Yudin E.G. (1973) *Stanovlenie i sushchnost' sistemnogo podhoda* [Formation and essence of the system approach]. М. : Nauka. 270 p.
13. Gural' S.K. (2010) *Obuchenie yazyku kak kommunikativnoj samoorganizuyushchejsya sisteme skvoz' prizmu 'slozhnogo myshleniya'* [Language teaching as a communicative self-organising system through the prism of 'complex thinking'] // *Yazyk i kul'tura*. 2. pp. 84-91.
14. Gural' S.K. (2011) *Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya* [Discourse analysis in the light of synergetic vision] // *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*. 12. pp. 67-68.

15. Komarova E.P. (2017) Intellektual'no-emocional'noe stanovlenie polikul'turnoj lichnosti: problemy integracii [Intellectual-emotional formation of multicultural personality: problems of integration] // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo uni-versiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 4. pp. 133-137.
16. Serikov V.V. (2021) Kontekstnyj podhod kak tekhnologiya podderzhki smysloobrazovaniya v pedagogicheskom processe [Contextual approach as a technology to support meaning-making in the pedagogical process] // Vektory razvitiya kontekstnogo obrazovaniya / redkol.: E.P. Komarova (otv. red.). Voronezh : Izdatel'sko-poligraficheskij centr 'Nauchnaya kniga'. pp. 20-27.
17. Komarova E.P., Bakleneva S.A., Koryakovceva O.A. (2021) Osobennosti integrirovanoj lingvoprofessional'noj podgotovki kursantov v kontekste subjektocen-trirovannogo podhoda [Features of integrated linguoprofessional training of cadets in the context of subject-centred approach] // Yazyk i kul'tura. 55. pp. 234-249.
18. Verbickij A.A. (2004) Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya: materialy k chetvertomu zasedaniyu metodologicheskogo seminaru 16 noyabrya 2004 g [Competence Approach and the Theory of Contextual Learning: Materials for the Fourth Session of the Methodological Seminar, November 16, 2004]. M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. 84 p.
19. Osmolovskaya I.M., Ivanova E.O., Klarin M.V., Serikov V.V., Aliev Yu.B. (2019) Didakticheskoe modelirovanie innovacionnyh obrazovatel'nyh praktik [Didactic modelling of innovative educational practices]. M : Belyj veter. 226 p.
20. Shershneva T.V. (2011) Osobennosti emocional'nogo intellekta v yunosheskom vozraste [Features of emotional intelligence in adolescents] // Anan'evskie chteniya – 2011. Social'naya psihologiya i zhizn': materialy nauch. konf. SPb. : Izd-vo SPb. un-ta. pp. 250-252.
21. Leont'ev D.A. (2010) Chto daet psihologii ponyatie subjekta: subjektnost' kak izmerenie lichnosti [What gives psychology the concept of subject: subjectivity as a measure of personality] // Epistemologiya i filosofiya nauki. 25 (3). pp. 136-153.
22. Rubinshtejn S.L. (1997) Chelovek i mir [Human and the World]. M. : Nauka. p. 67.

Информация об авторах:

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

Гудкова О.В. – старший преподаватель Департамента иностранных языков, Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет) (Москва, Россия). E-mail: olya3000@mail.ru

Боброва О.А. – старший преподаватель кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет (Воронеж, Россия). E-mail: oabobrova2012@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

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

Gudkova O.V., Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University) (Moscow, Russia). E-mail: olya3000@mail.ru

Bobrova O.A., Senior Lecturer at the Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia). E-mail: oabobrova2012@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 23.12.2023; принята к публикации 29.07.2024

Received 23.12.2023; accepted for publication 29.07.2024

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/67/11

Анализ эффективности применения прямого метода в мультилингвальном обучении взрослых с использованием техник логопедического чтения

Анна Сергеевна Лазарева¹, Людмила Юрьевна Путяткина²

^{1, 2} АНО «Академия корпоративного обучения», Москва, Россия

¹anna@academyce.ru

²luidmila@academyce.ru

Аннотация. В связи с возросшими требованиями общества в области изучения иностранных языков, с одной стороны, и увеличением количества людей, страдающих различными нарушениями речи, которые не были скорректированы по тем или иным причинам еще в детском возрасте, – с другой, актуален вопрос мультилингвального обучения взрослых с различными нарушениями речи. Использование стандартных методов и приемов в работе с такими обучающимися не дает значительных результатов, что обусловлено спецификой речевых нарушений. Цель статьи – провести анализ эффективности прямого метода в мультилингвальном обучении взрослых с нарушениями чтения. В последние десятилетия значительно возросло количество детей и, следовательно, взрослых со стойкими и специфическими нарушениями чтения, дислексиями. Авторы рассматривают эффективность использования прямого метода у взрослых с наиболее часто встречающимися видами нарушения чтения разной степени выраженности.

Мультилингвальность как психологическое преимущество, способствующее успешной социальной адаптации современного человека, является общепризнанной в научном сообществе, однако педагоги сталкиваются с проблемой эффективности методов мультилингвального обучения чтению. В научных исследованиях, как отечественных, так и зарубежных, мультилингвальное обучение предполагает применение разнообразных моделей одновременного обучения нескольким языкам, включая родной язык обучающихся на различных уровнях образования, таких как основное и высшее образование, а также дополнительное образование. Большинство исследователей обращают внимание на нарушения устной и письменной речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста, но стоит отметить, что значительная часть взрослого населения также испытывает трудности с чтением и письмом.

Расширение лингвистического репертуара и восстановление нормальной коммуникации требуют применения специальных методов. Прямой метод широко используется в международных логопедических практиках, в мультилингвальном обучении он применяется для обучения взрослых с различными языковыми фонами. Данный метод активно использует контекстуальные подсказки и ассоциативные связи между словами в предложении, что помогает быстрее освоить новые слова и понять их значения. Поскольку велико разнообразие речевых нарушений, в исследовании были апробированы приемы прямого метода мультилингвального обучения чтению для взрослых, имеющих одну из четырех наиболее часто встречающихся форм нарушения чтения: фонематическую, оптическую, мнестическую и семантическую. Результаты показали, что взрослые из

экспериментальной группы, обучавшиеся с использованием прямого метода в мультилингвальной среде, достигли более высоких результатов в чтении и письме по сравнению с контрольной группой. Это свидетельствует о том, что применение прямого метода в мультилингвальном обучении взрослых с логопедическими нарушениями чтения является эффективным подходом для развития не только родного языка, но и других изучаемых языков. Однако важно подбирать техники обучения с учетом особенностей каждого типа дислексии, так как применение их без учета специфики нарушения навыка чтения не способствует формированию полноценной коммуникативной компетенции у взрослых обучающихся.

Ключевые слова: мультилингвальное обучение, обучение взрослых, прямой метод, логопедическое чтение

Для цитирования: Лазарева А.С., Пуяткина Л.Ю. Анализ эффективности применения прямого метода в мультилингвальном обучении взрослых с использованием техник логопедического чтения // Язык и культура. 2024. № 67. С. 203–212. doi: 10.17223/19996195/67/11

Original article

doi: 10.17223/19996195/67/11

Analysis of the effectiveness of the direct method in multilingual adult education using speech therapy reading techniques

Anna S. Lazareva¹, Ludmila Yu. Putyatina²

^{1,2} INO “Academy of Corporate Training”, Moscow, Russia

¹anna@academyce.ru

²luidmila@academyce.ru

Abstract. Due to the increased demands of society in the field of learning foreign languages on the one hand, and on the other hand, an increase in the number of people suffering from various speech disorders that were not corrected for various reasons even in childhood, the issue of multilingual education for adults with various speech disorders is relevant. The use of standard methods and techniques with such students does not give significant results, which is due to the specifics of speech disorders. The purpose of this article is to analyze the effectiveness of the direct method in multilingual teaching of adults with reading disorders. In recent decades, the number of children and, consequently, adults with persistent and specific reading disorders and dyslexia has increased significantly. The authors consider the effectiveness of using the direct method with adults with the most common types of reading disorders of varying severity.

Multilingualism as a psychological advantage that contributes to the successful social adaptation of a modern person is generally recognized in the scientific community, however, teachers face the problem of the effectiveness of multilingual reading teaching methods. In scientific research, both domestic and foreign, multilingual education involves the use of various models of simultaneous teaching of several languages, including the native language of students at various levels of education, such as basic and higher education, as well as additional education. Most researchers pay attention to violations of oral and writing of preschool and primary school age children, but it is worth noting that a significant part of the adult population of the world also has difficulties with reading and writing.

Expanding the linguistic repertoire and restoring normal communication requires the use of special methods. The direct method is widely used in international speech therapy practices, and in multilingual teaching it is used to teach adults with different language backgrounds. This method actively uses contextual hints and associative connections between words in a sentence, which helps to learn new words faster and understand their meanings. Since there is a wide variety of speech disorders, the study tested the techniques of the direct method of multilingual reading instruction for adults with one of the four most common forms of reading disorders: phonemic, optical, mnemonic and semantic. The results of the study showed that adults from the experimental group who studied using the direct method in a multilingual environment achieved higher results in reading and writing compared with the control group. These results indicate that the use of the direct method in multilingual teaching of adults with speech therapy reading disorders is an effective approach for the development of not only the native language, but also other languages being studied. However, it is important to select teaching techniques taking into account the characteristics of each type of dyslexia, since their use without taking into account the specifics of impaired reading skills does not contribute to the formation of full-fledged communicative competence in adult learners.

Keywords: multilingual education, adult education, direct method, speech therapy reading

For citation: Lazareva A.S., Putyatina L.Yu. Analysis of the effectiveness of the direct method in multilingual adult education using speech therapy reading techniques. *Language and Culture*, 2024, 67, pp. 203-212. doi: 10.17223/19996195/67/11

Введение

Нарушение чтения (дислексия) является одной из наиболее распространенных проблем, с которыми сталкиваются люди различного возраста в процессе обучения иноязычной речи. По данным Международной ассоциации дислексии (International Dyslexia Association, IDA), в настоящее время порядка 17–23% всего населения Земли имеют отдельные симптомы нарушений письменной речи.

Дислексия представляет собой нейроразвивающее расстройство, характеризующееся нарушением способности быстрого и точного распознавания слов при чтении и написании под диктовку. Это сопровождается трудностями в понимании текстов и ограничением объема усваиваемого материала, что в конечном счете ведет к ограничению накопленных знаний. Несмотря на сохраненный интеллект, обучающиеся с дислексией сталкиваются со значительными трудностями в чтении и написании, а при тяжелой форме этого речевого расстройства без соответствующей помощи специалистов становятся неспособными к обучению. Данная проблема затрагивает чтение, орфографию и обработку информации и проявляется у значительной части обучающихся иностранным языком. Дислексия обычно диагностируется при поступлении в школу и выражается в том, что обучающийся испытывает трудности в

овладении этими навыками. При соответствующей и своевременной помощи специалистов это речевое нарушение может быть значительно скорректировано. Симптомы могут сохраняться и в зрелом возрасте, несмотря на интеллект, мотивацию и образовательные возможности. Нарушение чтения затрудняет достижение успехов не только в обучении, но и в карьере, отношениях, приводит к заниженной самооценке, снижению мотивации в обучении и саморазвитии. Дислексия возникает из-за нарушения способности мозга переводить зрительные и слуховые сигналы должным образом, недостатки в восприятии звуков речи и сложности в освоении навыка чтения.

Для помощи обучающимся с логопедическими нарушениями чтения существует множество методов и подходов [3]. Одним из таких подходов является прямой метод, который активно применяется в мультилингвальном обучении. Прямой метод основывается на использовании речи и предметного окружения в процессе обучения. При использовании данного метода учитель воздерживается от использования перевода и объяснений на родном языке, а направляет свое внимание на непосредственно коммуникацию и игровые ситуации для обучения взрослых. Прямой метод – это методический подход к обучению чтению и письму, основанный на непосредственном обучении звукам и буквам и связывании этих звуков с соответствующими буквами.

Методология исследования

В настоящий момент в отечественной и зарубежной науке не проводилось исследований по данной проблеме. Основные исследования логопедических нарушений ведутся относительно обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Всего несколько исследований было осуществлено с целью оценки эффективности прямого метода в мультилингвальном обучении детей с логопедическими нарушениями чтения. Обучающиеся с логопедическими нарушениями чтения получали прямое обучение звукам речи и связыванию их с буквами на разных языках [4]. Результаты показали значительное улучшение навыков чтения и письма после применения прямого метода обучения.

Прямой метод обучения часто является наиболее эффективным для детей школьного возраста с логопедическими нарушениями чтения. Обучающиеся интенсивно занимались по данному методу в течение нескольких месяцев, что привело к значительному улучшению их грамотности. Прямой метод позволяет детям лучше понять связь между звуками и буквами, что способствует более успешному усвоению чтения и письма. Анализ данных показал, что дети, обучавшиеся по прямому методу, значительно опережали сверстников, обучавшихся по другим методам. Применение прямого метода способствует улучшению навыков

чтения у школьников с нарушениями речи на русском и английском языках [5]. В результате проведенной работы у обучающихся улучшилось восприятие письменного текста и увеличилась скорость чтения.

Отдельный вопрос – эффективность прямого метода в обучении детей с логопедическими нарушениями чтения в мультилингвальном контексте [6]. Результаты исследования показали, что ученики, обучавшиеся по прямому методу, достигали лучших результатов по сравнению с детьми, обучавшимися по традиционным методам. Это свидетельствует о том, что прямой метод эффективен не только в одноязычной среде, но и в мультилингвальном контексте.

Исследования, проведенные Л.С. Казанцевой [5] и И.А. Черновой [6], подтверждают положительную динамику в развитии навыков чтения у обучающихся с логопедическими нарушениями при использовании прямого метода. Мы предполагаем, что поскольку отдельные признаки речевых нарушений сохраняются в течение всей жизни человека, то использование приемов прямого метода будет эффективно и для детей более старшего возраста, и для взрослых.

Мультилингвальное обучение – это процесс обучения нескольким языкам одновременно и (или) на нескольких языках. В условиях мультилингвального обучения взрослых с нарушениями чтения на русском языке, применение традиционных методов обучения затруднено и неэффективно даже несмотря на то, что обучение иностранным языкам с использованием приемов прямого метода опосредованно, не затрагивает родной язык. Однако проблемы с распознаванием знаков, расшифровкой и преобразованием письменной речи в устную у взрослых с дислексией сохраняются и при изучении иностранных языков. Но на первых этапах, пока обучающиеся овладевают достаточным разговорным словарным запасом и структурой высказываний, текст на английском языке не предлагается, а также они не пишут текст на английском языке до того, пока не научатся хорошо читать и понимать его. Также метод уделяет больше внимания развитию способности обучающихся говорить, чем другим аспектами речи, что очень значимо для людей, страдающих расстройствами письменной речи. Это важнейшие параметры прямого метода для людей-дислексиков, который позволяют достичь определенных успехов в изучении иностранных языков. Однако грамматический аспект преподается в устной форме, ситуативно, а не путем запоминания грамматических правил, что не вызывает значительных сложностей у данной категории людей, но и не носит полный, объемный характер изучения. Поскольку эффективность использования данного метода неоднозначна у данной категории людей, мы рассмотрим эффективность прямого метода в мультилингвальном обучении взрослых с дислексией на русском языке.

Исследование и результаты

В рамках данного исследования предполагалось, что обучающиеся, страдающие фонематической, оптической, мнестической и семантической формами дислексии, испытывают наибольшие трудности в освоении иностранных языков. Фонематическая дислексия связана с нарушением фонематического слуха, анализа и синтеза звуков, что приводит к нечетким слухопроизносительным представлениям и смешению звуков, близких по акустико-артикуляционным характеристикам. Оптическая дислексия проявляется в трудностях усвоения и смешении графически сходных букв, а также в их взаимных заменах. Мнестическая дислексия обусловлена нарушениями речевой памяти, что затрудняет связь между звуком и зрительным образом буквы. Семантическая дислексия проявляется в нарушениях понимания прочитанного при правильном чтении.

Прямой метод активно использует контекстуальные подсказки и ассоциативные связи между словами в предложении, что способствует более быстрому освоению новых слов и пониманию их значения в контексте чтения. Он также позволяет использовать знания обучающихся на других языках для понимания новых слов и идей. В устной речи, по сравнению с письменной, особое внимание уделяют фонетике, изучают весь учебный материал на моделях, учитывают особенности родного языка обучающихся при подборе тренировочных упражнений, активно используют аудиолингвальные средства, проводят тщательный отбор языкового материала для эффективного иноязычного обучения [7].

Учитывая особенности обучающихся с различными видами дислексии, можно предположить, что применение прямого метода в изучении иностранных языков данной категории людей будет оправдано и эффективно. Прямой метод также обеспечивает максимальную практику чтения на русском языке. Обучающиеся могут применять свои знания непосредственно к чтению на русском языке, что способствует повышению их грамотности. В отличие от традиционного метода, где время, затрачиваемое на изучение правил и грамматических норм, может превышать время реального чтения, прямой метод позволяет обучающимся сразу воспринимать новые знания путем чтения.

Прямой метод основывается на непосредственном обучении звуковым, графическим и смысловым аспектам устных и письменных языков. Он акцентирует внимание на мгновенном ассоциировании звуков с буквами и их значениями, а также на развитии правильной артикуляции и прописывании слов и предложений. В мультилингвальном контексте прямой метод может быть еще более эффективен, так как он позволяет взрослым с логопедическими нарушениями чтения на русском языке развивать навыки чтения и письма на нескольких языках одновременно,

а также дает возможность расширить кругозор и успешно функционировать в мультикультурном обществе.

В исследовании приняли участие две группы взрослых с различными видами дислексии: контрольная группа, которая обучалась по традиционной методике, и экспериментальная группа, которая обучалась по прямому методу в мультилингвальной среде. На протяжении 3 месяцев взрослые из экспериментальной группы занимались по программе, основанной на прямом методе, которая включала задания на развитие графической и звуковой сторон чтения и письма на английском и испанском языках, а также на одном из дополнительных языков – немецком или французском. Контрольная группа занималась по традиционной методике обучения чтению на английском языке.

Результаты использования приемов прямого метода в контрольной и экспериментальной группах у взрослых с различными видами нарушений письменной речи

Вид дислексии	Фонетические параметры (четкость и правильности звукопроизношения)		Фонематические параметры (сохранение контуров слова и фразы, последовательности звуковой и слоговой структуры слова)		Смысловые параметры (понимание прочитанного и возможность пересказа)	
	К	Э	К	Э	К	Э
Фонематическая	26 %	38%	29%	41%	23%	22%
Оптическая	32%	29%	18%	14%	37%	39%
Мнестическая	16%	18%	33%	30%	11%	17%
Семантическая	21%	24%	27%	28%	6%	19%

Примечание. К – контрольная группа, Э – экспериментальная группа.

Сравнивая результаты контрольной и экспериментальных групп (см. таблицу), становится очевидно, что использование тех компонентов прямого метода, которые направлены на проработку и коррекцию «страдающих сторон» речи при данном конкретном виде дислексии, более эффективны, нежели при любых других видах дислексии, или в контрольной группе, где не использовались приемы прямого метода. Так, делая акцент в использовании приемов прямого метода, направленных на развитие фонетической и фонематической сторон речи при фонематической дислексии, были получены более значимые результаты, нежели в случаях мнестической или семантической. Результаты контрольной группы, которая не использовала прямой метод при изучении иностранных языков, оказались значительно хуже, чем в экспериментальной группе. В тех случаях, когда приемы и методы контрольной группы были направлены на отработку тех компонентов речи, которые не нарушены, например, фонетические параметры речи при семантической дислексии, результаты контрольной и экспериментальной групп различались незначительно.

По результатам исследования было выявлено, что взрослые из экспериментальной группы, обучавшиеся по прямому методу в мультилингвальной среде, достигли значительно более высоких результатов в чтении и письме на русском языке по сравнению с контрольной группой, обучавшейся по традиционной методике. Обучающиеся из экспериментальной группы также успешно развивали навыки чтения и письма на дополнительных языках (английском или испанском).

Это свидетельствует о том, что применение прямого метода в мультилингвальном обучении взрослых с логопедическими нарушениями чтения на русском языке является эффективным подходом для развития не только русского, но и других языков, но важно подбирать приемы прямого метода с учетом наиболее «страдающих сторон» речи при каждом конкретном виде дислексии, поскольку использование всех приемов одинаково без учета специфики нарушения чтения не способствует формированию полноценной коммуникативной компетенции у взрослых обучающихся.

Прямой метод требует конкретных упражнений и заданий для развития навыков чтения. Взрослым обучающимся можно предлагать читать тексты разной степени сложности и отвечать на вопросы по содержанию текста. Также эффективным методом является чтение в условиях ограниченного времени, что помогает развить быстроту чтения и понимание текста.

Прямой метод может быть успешно применен в мультилингвальном обучении взрослых с различными фонетическими проблемами.

Заключение

Вследствие возросших темпов информатизации общества, у людей разного возраста возникла потребность изучения нескольких иностранных языков. Нами разработано и апробировано использование прямого метода как наиболее популярного и эффективного в обучении взрослых с речевыми нарушениями с учетом специфики страдающих сторон письменной речи. Были изменены приемы, адаптированы упражнения и добавлены техники, а также реализованы принципы индивидуального подхода, сотрудничества с родителями, использования мультимодальных подходов, стимулирования коммуникации, постоянной оценки и коррекции, обучения с опорой на родной язык, сотрудничества таких специалистов, как логопед, психолог, фониатр.

Результаты исследований и практический опыт свидетельствуют о положительной динамике в фонетической, фонематической и семантической сторонах речи у взрослых, обучаемых с использованием приемов прямого метода у экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Основные принципы прямого метода – опора на зрительный и слуховой анализаторы, большое количество наглядных материалов, интуи-

тивное изучение основных грамматических правил, приоритет разговорной речи, а также отсутствие акцента на письменной речи при изучении иностранных языков – способствуют избеганию трудностей, обусловленных диагнозом людей, страдающих обозначенными видами дислексии. Значительный успех достигается при использовании тех приемов обучения иностранному языку, которые акцентированы на «страдающих сторонах», обусловленных каждым конкретным нарушением устной и письменной речи. Опора на зрительный и слуховой анализатор (использование наглядных и аудиолингвальных материалов) показала свою эффективность и целесообразность применения у всех обучающихся взрослых с нарушениями чтения, которые участвовали в эксперименте.

Исследование показало, что современные методики преподавания иностранных языков у данной категории людей не должны полностью исключать использование родного языка, поскольку сложные понятия, инструкции, грамматические тонкости, обучение транскрипции и произношению нуждаются в тщательном объяснении и проработке, а реализация этого требует обширного словарного запаса и владения грамматическими категориями и понятиями. Результаты исследования отображают значительное повышение успеваемости обучающихся из экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой в тех случаях, когда приемы обучения были направлены на отработку страдающих сторон речи.

Таким образом, прямой метод может быть рекомендован как эффективный инструмент в работе со взрослыми, страдающими логопедическими нарушениями чтения при определенной адаптации в зависимости от специфики речевого нарушения. Прямой метод изучения иностранных языков дает обучающимся возможность практики в разговорной речи, что развивает способность мыслить и рассуждать на иностранном языке в обход родного языка, в письменной форме которого у обучающихся имеются значительные сложности. Применение прямого метода в мультилингвальном обучении взрослых с логопедическими нарушениями чтения на иностранном языке, а также на русском языке является эффективным в иноязычном обучении.

Список источников

1. *Безукладников К.Э., Жигалев Б.А., Прохорова А.А., Крузе Б.А.* Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях нелингвистического вуза // *Язык и культура*. 2018. № 42. С. 163–180.
2. *Гураль С.К.* Обучение языку как коммуникативной самоорганизующейся системе сквозь призму «сложного мышления» // *Язык и культура*. 2010. № 2. С. 84–91.
3. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. С. 211–216.
4. *Иванова З., Петрова М.* Применение прямого метода обучения чтению в мультилингвальном контексте // *Вестник логопеда*. 2016. № 5(2). С. 58–65.
5. *Казанцева Л.С.* Развитие навыков чтения у детей с логопедическими нарушениями на русском и английском языках // *Логопед*. 2015. Вып. 3. С. 45–52.

6. **Чернова И.А.** Применение прямого метода в обучении чтению мультилингвальных детей с логопедическими нарушениями // Логопедические исследования. 2018. Вып. 2. С. 67–73.
7. **Найденнова Н.С.** Прямой метод обучения иностранным языкам // Вестник РУДН. Серия Вопросы образования: языки и специальность. 2008. № 3.

References

1. Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Prokhorova A.A., Kruse B.A. (2018) Osobennosti formirovaniya mul'tilingval'noj obrazovatel'noj politiki v usloviyah nelingvisticheskogo vuza [Features of the formation of a multilingual educational policy in a non-linguistic university]. Yazyk i kul'tura. 42. pp. 163-180.
2. Gural S.K. (2010) Obuchenie yazyku kak kommunikativnoj samoorganizuyushchejsya sisteme skvoz' prizmu "slozhnogo myshleniya" [Teaching language as a communicative self-organizing system through the prism of 'complex thinking'] // Yazyk i kul'tura. 2. pp. 84-91.
3. Kornev A.N. (2003) Narusheniya chteniya i pis'ma u detej [Violations of reading and writing in children]. SPb.: Rech. pp. 211-216.
4. Ivanova Z., Petrova M. (2016) Primenenie pryamogo metoda obucheniya chteniyu v mul'tilingval'nom kontekste [Application of the direct method of teaching reading in a multilingual context] // Vestnik logopeda. 5 (2). pp. 58-65.
5. Kazantseva L.S. (2015) Razvitie navykov chteniya u detej s logopedicheskimi narusheniyami na russkom i anglijskom yazykah [Development of reading skills in children with speech disorders in Russian and English] // Logoped. 3. pp. 45-52.
6. Chernova I.A. (2018) Primenenie pryamogo metoda v obuchenii chteniyu mul'tilingval'nykh detej s logopedicheskimi narusheniyami [The use of the direct method in teaching reading to multilingual children with speech therapy disorders] // Logopedicheskie issledovaniya. 2. pp. 67-73.
7. Naidenova N.S. (2008) Pryamoj metod obucheniya inostrannym yazykam [Direct method of teaching foreign languages] // Vestnik RUDN. Seriya Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 3.

Информация об авторах:

Лазарева А.С. – кандидат педагогических наук, АНО «Академия корпоративного обучения» (Москва, Россия). E-mail: anna@academyce.ru

Путяткина Л.Ю. – преподаватель, АНО «Академия корпоративного обучения» (Москва, Россия). E-mail: luidmila@academyce.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Lazareva A.S., Ph.D. (Education), INO "Academy of corporate training" (Moscow, Russia). E-mail: anna@academyce.ru

Putyatina L.Yu., teacher, INO "Academy of corporate training" (Moscow, Russia). E-mail: luidmila@academyce.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 13.03.2024; принята к публикации 29.08.2024

Received 13.03.2024; accepted for publication 29.08.2024

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/67/12

Формирование готовности студентов-юристов к профессиональному саморазвитию и самореализации личности в ситуации неопределенности

Константин Михайлович Левитан¹, Мария Анатольевна Югова²

^{1,2} Уральский государственный юридический университет, Екатеринбург, Россия

¹levi22992@yandex.ru

²mayugova@mail.ru

Аннотация. Излагаются результаты очередного этапа лонгитюдного исследования научной школы кафедры русского, иностранных языков и культуры речи УрГЮУ по теме «Развитие языковой личности в профессиональном дискурсе». Показано, что рост масштабов и сложность общественных изменений вкупе с научно-технологическим прогрессом коренным образом меняют социальную ситуацию сферы высшего профессионального образования и существенно усложняют содержание профессиональной роли преподавателей и студентов с вытекающими из этого нормативными требованиями к их деятельности и личности. Проблема профессионализма специалистов в настоящий период активизации инновационного развития российского общества приобретает особую остроту и значимость. От каждого специалиста сегодня требуется готовность к самостоятельной творческой деятельности, постановке и решению новых задач, которых не было и не могло быть в опыте прошлых поколений.

Современный студент, как и преподаватель университета, живет в постоянно меняющемся мире, а также конкретного взаимодействия целей и информационно-образовательной среды, что порождает ситуации неоднозначности и риска. Новые образовательные технологии увеличивают и одновременно усложняют возможности для более эффективного обучения, самообучения, саморазвития и профессиональной самореализации личности специалистов. В этих условиях субъекту профессионально-образовательной деятельности (студенту-юристу, преподавателю) порой бывает довольно сложно обрабатывать разнородную когнитивную информацию, создавать смыслы и принимать решения в ситуациях неопределенности, которые возникают из-за прогрессирующего нейросетевого «бума», Big Data и риска неизвестного «прекрасного далеко».

Цель данной статьи – выявить и проанализировать внутренние (личностные) и внешние (средовые) мотивирующие факторы, влияющие на формирование готовности студентов юридического университета к их профессиональному саморазвитию и самореализации личности в ситуации неопределенности.

Использовался дискурсивно-синергетический метод исследования, в рамках которого производился сбор, анализ и обобщение теоретических и эмпирических данных о проблеме, включая результаты анкетирования аспирантов 1-го курса УрГЮУ. В основу концептуальной схемы данной работы положен динамический принцип интегративного изучения личности, учитывающий диалектику внешних и внутренних условий ее развития, разработанный в отечественной психолого-педагогической науке, а также другие теории и методики развивающего обуче-

ния. Ключевую методологическую роль в процессе познания, с нашей точки зрения, играет уровень развития целостной трехкомпонентной структуры языковой личности: ее направленность (ценности, потребности, мотивы); концептуальный компонент (тезаурус); вербально-семантический (лексикон), от которого во многом зависит не только адекватное понимание познающим субъектом учебно-научных текстов, прежде всего научной терминологии, но и индивидуальная трактовка научного дискурса в целом, поскольку цель любого научного исследования – это поиск нового решения проблем и их осмысление на основе уже имеющегося знания.

Готовность студента к прогрессивному развитию и самореализации личности формируется на основе педагогического взаимодействия с информационно-образовательной средой в процессе развития устойчивой мотивации к учебной, творческой деятельности и овладения эффективными способами решения учебных и научных задач. Профессиональное саморазвитие и самореализация личности происходят в ходе преодоления проблемных, неоднозначных ситуаций, решения профессионально значимых, все более дифференцированных задач – познавательных, морально-нравственных и коммуникативных, в результате чего субъект деятельности овладевает комплексом требуемых профессионально значимых свойств и компетенций. Понятие «профессионально значимое» объединяет внутреннее и внешнее и предполагает в самом себе диалектику субъективации и объективации, оно выделяет и конкретизирует главное в предметном содержании мотивации и регуляции саморазвития личности.

Профессиональная самореализация специалиста понимается как более полное осуществление его постоянно развивающегося потенциала через различные виды профессиональной деятельности и педагогического взаимодействия всех участников профессионального дискурса. Онтологические и гносеологические аспекты профессионального саморазвития личности раскрываются на основе принципов дискурс-анализа. Качество и эффективность данного процесса характеризуют: степень осознания и принятия участниками педагогической коммуникации своей ролевой позиции в диаде «студент–преподаватель», которая в рамках гуманистической педагогики проявляется в готовности того и другого постоянно учиться и совершенствоваться; понимание партнера по коммуникации как ценности и цели педагогической деятельности, а не как ее средства; готовность каждого участника к взаимоизмению; ценностно-предметное содержание педагогического дискурса.

В связи с этим возрастает значимость исследования когнитивных способностей, эмоционального и социально-культурного интеллекта человека с целью преодоления проблемных ситуаций риска или их преобразования и предотвращения. Сегодня становится очень популярной и востребованной проблема значимости высокоразвитого интеллекта, который способствует повышению собственной эффективности человека в различных социальных сферах, его наиболее полной профессиональной и личностной самореализации. Низкий интеллект заставляет мыслить догмами и фрагментами информации и, блокируя профессиональное мышление и саморазвитие личности, провоцирует ситуации риска с трудно-предсказуемым исходом.

Анализ психолого-педагогических работ и наше исследование свидетельствуют о том, что для преобразования, преодоления неоднозначной проблемной ситуации необходима надситуативная активность субъекта деятельности (выход за пределы ситуации), в первую очередь, осознание какого-либо противоречия в процессе конкретной деятельности. Так, невозможность выполнить задание на основе ранее усвоенных знаний и навыков приводит студента к проявлению потребности в новых знаниях и умениях, которые позволили бы разрешить данное

противоречие. В ходе поиска ответа на вопрос о новом знании о предмете, способах и условиях действия осуществляется интенсивное взаимодействие субъекта с информационно-образовательной средой, прежде всего, с компетентными представителями своей референтной группы, с научным руководителем, чтение специальной научно-педагогической литературы, участие в творческих (веб)семинарах и обсуждениях. В результате происходит продуктивное развитие личности самого субъекта на основе качественного обновления нейросетевого содержания его мозга.

Авторы выдвигают идею о том, что сотрудничество и взаимопонимание, а также разработанные на этой платформе активные и интерактивные методы обучения являются одним из наиболее эффективных направлений дидактической организации образовательного процесса в ситуации неопределенности. Применяя интерактивные методы, возможно развить толерантность к ситуациям неопределенности, стрессоустойчивость и другие социально и профессионально значимые личностные свойства обучающихся, содействующие адаптации и интеграции в жизнь в современном обществе.

Ключевые слова: готовность студентов к профессиональному саморазвитию, профессиональная самореализация личности, ситуация неопределенности, эмоциональный и социальный интеллект, профессионально значимые свойства личности, интерактивные методы образования, применение искусственного интеллекта в образовании

Для цитирования: Левитан К.М., Югова М.А. Формирование готовности студентов-юристов к профессиональному саморазвитию и самореализации личности в ситуации неопределенности // Язык и культура. 2024. № 67. С. 213–232. doi: 10.17223/19996195/67/12

Original article

doi: 10.17223/19996195/67/12

Formation of law students' readiness for professional self-development and personal self-realization in the situation of uncertainty

Konstantin M. Levitan¹, Maria A. Yugova²

^{1,2} *Ural State Law University, Ekaterinburg, Russia*

¹ *levi22992@yandex.ru*

² *mayugova@mail.ru*

Abstract. The article presents the results of the regular stage of a longitudinal study on the topic “Development of linguistic personality in professional discourse” conducted by the scientific school of the Department of Russian, Foreign Languages and Speech Culture of the Ural State Law University. It is shown that the growth and complexity of social changes, coupled with scientific and technological progress, radically change the social situation in the sphere of higher professional education and significantly complicate the content of the professional role of teachers and students that bring about the regulatory requirements for their activities and personality. In the current period of intensive innovative development of the Russian society the problem of specialists' professionalism is acquiring specific urgency and significance. Every specialist

today is required to be ready for independent creative activity, setting and solving new problems that did not and could not exist in the experience of past generations.

A modern student, like a university teacher, lives in a constantly changing world, as well as in the world of a specific interaction between goals and the information and educational environment, that gives rise to situations of ambiguity and risk. New educational technologies increase and at the same time complicate the opportunities for more effective training, self-education, self-development and professional self-realization of the specialists' personality. Under these conditions, it is sometimes quite difficult for a subject of professional educational activity (a law student, a teacher) to process multi-level cognitive information, create meanings and make decisions in situations of uncertainty that arise due to the progressive neural network "boom", Big Data and risk of unknown "beautiful far away".

The purpose of this article is to identify and analyze internal (personal) and external (environmental) motivating factors that influence the formation of the readiness of law students for their professional self-development and personal self-realization in a situation of uncertainty.

The discursive and synergetic research method was used, within which the collection, analysis and generalization of theoretical and empirical data about the problem were carried out including the survey results of 1st year postgraduate students at the Ural State Law University. The conceptual scheme of the given work is based on the dynamic principle of the integrative study of personality. This principle has been evolved in domestic psychological and pedagogical science, as well as other theories and methods of developmental education and takes into account the dialectic of external and internal conditions of personality development. The key methodological role in the process of cognition, from our point of view, is assigned to the development level of the integral three-component structure of the linguistic personality: its orientation (values, needs, motives); conceptual component (thesaurus); verbal-semantic (lexicon). This development level influences not only the cognizing actor's adequate understanding of educational and scientific texts and, above all, scientific terminology, but also the individual interpretation of scientific discourse as a whole, since the goal of any scientific research is to find new solutions to problems and make sense of them based on the existing knowledge.

The student's readiness for progressive development and self-realization of their individuality is formed on the basis of pedagogical interaction within the information and educational environment in the process of developing sustainable motivation for educational, creative activities and mastering effective ways to solve educational and scientific problems. Professional self-development and self-realization of the individual occurs while overcoming problematic and ambiguous situations, and solving professionally significant increasingly differentiated tasks: cognitive, moral and communicative. As a result, the subject of activity acquires a set of required professionally significant properties and competencies. The concept of "professionally significant" unites the internal and external and presupposes the dialectic of subjectification and objectification in itself; it highlights and specifies the main thing in the substantive content of motivation and regulation of personal self-development.

Professional self-realization of a specialist is understood as a more complete realization of their constantly developing potential through various types of professional activities and pedagogical interaction of all participants in professional discourse. Ontological and epistemological aspects of the individual professional self-development are revealed on the basis of the discourse analysis principles. The quality and effectiveness of this process is characterized by: awareness and acceptance, by the participants of pedagogical communication, of their role position in the student-teacher dyad which, in the context of humanistic pedagogy, is manifested in the readiness of both to constantly learn and improve themselves; understanding the communication partner as a

value and goal of pedagogical activity rather than its means; the readiness of each participant for mutual change; value-based subject content of pedagogical discourse.

In this regard, the importance of studying cognitive abilities, emotional and socio-cultural intelligence of a person increases in order to overcome problematic risk situations, or their transformation and prevention. Today, the importance of highly developed intelligence that helps to increase a person's own effectiveness in various social spheres and their professional and personal self-realization, is growing in popularity and demand. Low intelligence forces one to think in dogmas and fragments of information and, by blocking professional thinking and personal self-development, causes risk situations with a difficult to predict outcome.

The analysis of psychological and pedagogical works and our research indicate that supra-situational activity of the actor, i.e. going beyond the limits of the situation, is necessary to transform and overcome an ambiguous problem situation. First of all, this is awareness of any contradiction in the specific activity. Thus, the inability to complete a task based on previously acquired knowledge and skills leads the student to develop a need for new knowledge and skills that would resolve this contradiction. In the search for an answer to the question about new knowledge on the subject, methods and conditions of action, intensive interaction of the actor is carried out with the information and educational environment, first of all, with competent representatives of his reference group, with a scientific supervisor, by reading special scientific and pedagogical literature, and participation in creative (web)seminars and discussions. As a result, there is a productive development of the personality of the actor based on a qualitative update of the neural network content of his brain.

The authors take up the position that cooperation and mutual understanding, as well as active and interactive teaching methods developed on this platform, are one of the most effective areas of didactic organization of the educational process in a situation of uncertainty. The use of interactive teaching methods may develop tolerance to situations of uncertainty, resilience and other socially and professionally significant students' personal qualities that promote adaptation and integration into life in the modern society.

Keywords: students' readiness for professional self-development, professional self-realization of the individual, situation of uncertainty, emotional and social intelligence, professionally significant personality traits, interactive methods of education, use of artificial intelligence in education

For citation: Levitan K.M., Yugova M.A. Formation of law students' readiness for professional self-development and personal self-realization in the situation of uncertainty. *Language and Culture*, 2024, 67, pp. 213-232. doi: 10.17223/19996195/67/12

Введение

Авторы поддерживают и во многом развивают идеи и положения теории развивающего обучения, изложенные в трудах выдающихся отечественных ученых Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, В.П. Зинченко [1–4]. Как подчеркивал в своей и сегодня весьма актуальной монографии В.П. Зинченко, «девальвация старых целей и ценностей, поиск новых, опробование целей адекватными средствами, их определение и доопределение – это и есть духовная работа нашего образования. Ее значение опасно преуменьшать, ибо навязывание “новых” целей извне может свергнуть образование в нигилизм, скепсис» [4. С. 24].

В предыдущих публикациях по теме исследования было доказано, что повышение эффективности профессионального образования во многом зависит от уровня сформированности трех основных синергетически взаимосвязанных компонентов учебно-воспитательного процесса: компетентная языковая личность преподавателя – эффективный учебник – мотивированный на учебу студент. Исходя из постулата о синергетическом единстве воспитания и обучения, которое выступает аксиологически значимым источником развития, раскрывается процесс самоформирования личности как социального качества индивида [5–7].

Система развивающего обучения оказала и продолжает оказывать плодотворное влияние на теорию и практику современного образования, в том числе данное исследование, ориентированное на следующие положения этой теории:

- союз школы с душой, который позволяет продуцировать *живое знание*, отличающееся от мертвого тем, что оно не может быть только усвоено, оно должно быть *пережито*; тогда в нем будут слиты предметное значение и личностный, аффективно окрашенный смысл;

- живой равноправный диалог учителя и ученика, где педагог выступает в роли персонифицированного посредника между обучающимся и учебным предметом, наукой, драмой идей, драмой людей науки;

- развитие и саморазвитие личности учащихся и личности педагога посредством паритетного педагогического диалога, поскольку «педагог должен быть конгениален ученику» [4. С. 112];

- знание о своем незнании, т.е. осознание наличия или отсутствие знания, в котором нуждается становящаяся личность субъекта познания;

- совместная деятельность и общение как движущая сила развития;

- преодоление традиционного разделения души и тела на основе интегративного подхода к воспитанию и обучению, развитию и саморазвитию целостной личности;

- принцип единства и асимметрии аффекта и интеллекта, т.е. гетерохронное развитие эмоциональной и социально-культурной сфер личности.

Заканчивая перечисление данных принципов, автор логично формулирует следующую задачу на будущее, которая «состоит в их верификации, развитии и операционализации, т.е. в создании соответствующих методик, психотехник, педагогических технологий, предназначенных для реализации в педагогической деятельности» [4. С. 418].

Методология исследования

Описанные выше положения и принципы развивающего обучения образуют методологическую базу и данного исследования. Исходя из них, подчеркнем актуальность и значимость современных научных

изысканий, связанных с изучением языка, сознания и обеспечивающих их мозговых механизмов.

Как отмечает авторитетный ученый-нейробиолог и лингвист Т.В. Черниговская, мир для нас таков, каким мы способны его воспринимать, классифицировать и описать. Результаты таких исследований имеют не только серьезное фундаментальное значение, но и практическую пользу для прикладных областей, в первую очередь, для образования, педагогики, психологии, медицины, для развития систем искусственного интеллекта (ИИ). Очевидно, что для такой сложной области требуются специалисты междисциплинарного типа, которых нужно готовить в лучших университетах [8].

Методологически весьма ценной для нашего исследования, как мы указывали в ранних публикациях по данной теме, является разработанная С.К. Гураль и ее школой в Национальном исследовательском Томском государственном университете на основе синергетического подхода к языку и его усвоению инновационная методика обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе, в которой язык, среда, языковая личность являются открытой саморазвивающейся системой [9].

С позиции методологии развивающего образования становление, развитие и саморазвитие личности можно представить как процесс вхождения человека в новую социальную среду и интеграцию в ней как результат этого процесса. При этом он проходит три фазы личностного становления: 1) адаптация – предполагает усвоение действующих ценностей и норм и овладение соответствующими средствами и формами деятельности (учебной, научной); 2) индивидуализация, которая характеризуется стремлением субъекта к максимальной персонализации деятельности; 3) интеграция, обусловленная противоречием между стремлением субъекта быть индивидуальностью и потребностью социума (группы) принять, одобрить и развивать лишь те его свойства, которые способствуют развитию данной социально-профессиональной группы. Если это противоречие не устранено, наступает дезинтеграция и, как следствие, либо изоляция личности, либо деградация, либо ее вытеснение из группы. Неспособность индивида преодолеть трудности неоднозначной проблемной ситуации адаптационного периода может быть причиной формирования качеств неуверенности, робости, зависимости, конформности.

Отсутствие взаимопонимания на фазе индивидуализации может провоцировать агрессивность, подозрительность, негативизм субъекта. При успешном прохождении фазы интеграции в высокоорганизованной профессиональной группе у индивида развиваются такие профессионально значимые личностные свойства, как гуманность, доверительное открытое отношение к людям, справедливость, требовательность к себе

и к другим, ответственность. Динамичная социальная ситуация саморазвития личности предполагает, что «человек в его бесконечной потенции должен превосходить себя, чтобы быть самим собой» [10. С. 14].

Данной концепции созвучны положения зарубежной гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон), которая зародилась в США в середине прошлого века. В центре ее внимания находится понятие «саморазвитие личности», представление о необходимости творческой самореализации, что означает истинное психическое здоровье. Главное в саморазвитии личности – устремленность к будущему, к свободной реализации своих творческих потенций, к укреплению веры в себя и возможность достижения поставленных целей. Центральная роль отводится мотивам, обеспечивающим рост конструктивного начала личности человека, вовлеченность в этот процесс его целостной индивидуальности, развитие эмоционального и социально-культурного интеллекта, чтобы не быть слепым к своему потенциалу, возможно даже не подозревая о его существовании [11].

Основные положения зарубежной гуманистической психологии совпадают или близки изложенной выше отечественной системе развивающего образования, а именно: 1) изучение человека в его целостности; индивидуальность в противовес бихевиоризму рассматривается как интегративное целое; 2) каждый человек уникален, поэтому анализ отдельных случаев не менее оправдан, чем статистические обобщения; 3) переживание человеком мира и себя в мире – главная психологическая реальность; 4) жизнь рассматривается как единый процесс становления и бытия человека; 5) человек обладает потенциями непрерывного развития и самореализации как частью своей природы; 6) человек как активное, интенциональное существо имеет определенную степень свободы от внешней детерминации благодаря своим смыслам и ценностям, которыми он руководствуется.

Самореализующаяся личность, вышедшая на высший уровень самоактуализации (по иерархии потребностей А. Маслоу – уровень личной состоятельности), оказывается человеком, не отягощенным множеством негативных личностных свойств, как зависть, злоба, цинизм, подлость и прочие, он не склонен к депрессии, пессимизму, эгоизму; отличается высокой самооценкой, прост и демократичен в общении, обладает чувством юмора, склонен к переживанию высоких чувств [11. С. 482–514].

По К. Роджерсу – в каждом человеке от рождения заложено стремление полностью реализовать себя, и он наделен силами, необходимыми для развития всех потенций. Однако дефициты и дефекты воспитания, социализации заставляют его принять навязанные другими ценности, что приводит к неудовлетворенности, фрустрации, девиантному поведению. Поведение, ведущее по пути к несчастью, не соответствует челове-

ческой природе. Антисоциальность, жестокость, незрелость – это результат тревожности, страха, психологической защиты; задача родителя, педагога, психолога, значимого другого – помочь развивающемуся человеку открыть свои позитивные тенденции, имеющиеся у всех на глубоких уровнях.

В процессе саморазвития личности одновременно с формированием самосознания возникает потребность в положительном отношении со стороны окружающих и самого себя; единственный путь выработки позитивного самоотношения – это усвоение, развитие и расширение социально одобряемых способов поведения [11. С. 563–569]. Самоактуализация личности невозможна без удовлетворения другой высшей потребности человека – в любви и положительном отношении к индивиду. Так была развита личностно-центрированная терапия, где главное внимание уделяется личности как таковой; принципы и методы ее распространились за пределы психотерапии, охватили проблемы обучения и воспитания, развития семейных отношений. В США, Германии и других странах на этой основе появилась медицина ума и тела, которую определяют как «медицину, нацеленную на взаимодействие мозга, духа, тела и поведения, а также на поиск эффективных средств и путей, при помощи которых эмоциональные, психические, социальные, духовные и обусловленные поведением факторы могут оказывать прямое влияние на здоровье. Заложенную в каждом человеке от природы способность к самопознанию и самопомощи такая медицина считает основополагающей и наиболее ценной, ее стоит принимать во внимание, пробуждать и развивать» [12. С. 275]. Думается, что если в этой концепции заменить слово «медицина» на слово «педагогика», то многие педагогические работники, и не только сторонники и преподаватели здорового образа жизни, с удовлетворением поддержали бы ее и приняли как руководство к действию.

Исследование и результаты

Из вышесказанного следует, что определенный уровень профессионального саморазвития и самореализации личности обеспечивает эмоциональный и социально-культурный интеллект. Последний представляет собой процесс когнитивной обработки информации объектов ее социальной и эмоциональной сфер. В исследованиях отечественных и зарубежных психологов эмоциональный интеллект трактуется как способность к пониманию своих и чужих эмоций и к управлению ими, она включает в себя распознавание и идентификацию эмоций и понимание причин их возникновения. Эти способности позволяют эффективно адаптироваться к различным событиям и обеспечивают успешность межличностной коммуникации, а в итоге способствуют профессиональной и личностной самореализации человека, саморазвитию его личности [13–17].

Эмоциональный интеллект, согласно результатам разных исследований, развивается во взаимосвязи с другими профессионально значимыми свойствами личности, например, с общим социально-культурным интеллектом, адаптивностью к трудным проблемным ситуациям, креативностью, принятием себя и принятием других. Профессиональная самореализация личности с ярко выраженными указанными свойствами может осуществляться в разной степени и в разном качестве. Это зависит от сочетания внутриличностных предпосылок, самодетерминации субъекта и внешних условий социальной макро- и микросреды [13]. При этом ведущая роль принадлежит именно внутриличностным факторам. Отказ от усилий по реализации своего личностного потенциала ведет, как было показано в исследованиях А. Маслоу, К. Роджерса и других ученых, к появлению у человека психических расстройств, к утрате не востребуемых способностей, деградации, деменции [11]. Не подлежит сомнению, что непрерывное профессиональное саморазвитие личности происходит на основе постоянной «подпитки» эмоционального и социального интеллекта через решение проблемных неоднозначных ситуаций различной когнитивной сложности. Термины «эмоциональный интеллект» и «социальный интеллект» обозначают разновидности интеллекта, который производит когнитивное оперирование объектами, имеющими эмоциональную и социальную природу [14–17].

В высшем профессиональном образовании ситуацию неопределенности задают глобальные факторы, присущие всем развитым обществам, такие как современный уровень технологий, развитие средств и способов генерирования и передачи информации, диверсификация трудовой деятельности, влияние природной среды на качество и продолжительность жизни человека, а также факторы, определяющие российские параметры неопределенности, как то: недостаточная определенность идеологии; непредсказуемость будущего, сужающая горизонты жизненного проектирования людей; неполное соответствие обучения и воспитания культурному коду и запросам современной молодежи [18–20].

Ситуация неопределенности не предполагает единственно возможного варианта действий. В конкретной ситуации целесообразно рассматривать различные действия, вычлняя наиболее приемлемые в текущий момент времени. В этом случае значительно возрастает спрос на доверие к наставникам, экспертам, экспертным сообществам и науке в выявлении и оценке рисков. К сожалению, не всегда эти социальные ожидания оправдываются. Почему так происходит? Аргументированный ответ содержится в книге американского профессора Тома Николса с символическим названием «Смерть экспертизы: как интернет убивает научные знания». Автор подробно описал проблему, с которой цивилизованный мир еще не встречался в таком масштабе ранее. Массовое образование и Интернет создали уникальную неоднозначную ситуацию – многие

люди получили формальную причину считать себя компетентными и площадку для выражения собственного «компетентного» мнения по любому вопросу. При этом экспертиза обесценилась именно тогда, когда мир усложнился настолько, что разобраться в гигантском объеме информационных потоков стало гораздо труднее, а потеря доверия к экспертному знанию становится глобальной [21].

Недостаточно квалифицированные или некомпетентные люди переоценивают свои способности гораздо больше остальных. Им не хватает важнейшего навыка – метапознания, т.е. знания о том, что ты не знаешь, не умеешь. Тем не менее навязчивое стремление к самоутверждению заставляет многих интернет-пользователей размещать свои «сенсационные паблики» в сети, блогосфере, увеличивая таким образом информационный шум, который может быть причиной депрессии, страхов у них самих и людей с неустойчивой психикой, живущих в постоянном ожидании чего-то плохого.

Еще на заре компьютеризации образования В.П. Зинченко высказывал опасения, основанные на личном опыте работы в области инженерной психологии. Информационная модель реальности, представленная оператору на средствах отображения, может как соединять его с предметным миром, так и отделять от него. Виртуальная реальность в этом смысле не безобидна. В Интернете легко потеряться, в том числе и потерять себя, стать его придатком, что мы и наблюдаем сегодня повсеместно: на улице, в транспорте, школе, вузе, дома, на отдыхе и т.д. Он подчеркивал, что знания имеют значение, а информация в лучшем случае – назначение. Знание всегда чье-то, кому-то принадлежащее, его нельзя купить, украсть у знающего, а информация – это ничейная территория, она безлична, ее можно купить, украсть, потерять или обменять, что часто и происходит. Знания же не имеют цены, они имеют смысл и ценность. Смысл образования как раз и заключается в развитии и самореализации личностью заложенных природой задатков, усвоения и совершенствования самоценных социально значимых знаний, умений и навыков [4. С. 338–441], которые позволяют отличать научно достоверное, верифицируемое знание от информационного шума и различного рода фейков.

Психолого-педагогическая наука долгое время была ориентирована на изучение когнитивной сферы и общего интеллекта (вспомним о мегапопулярном IQ), поскольку познавательный потенциал человека был главным ориентиром практической психологии особенно при профотборе и обучении персонала. Специалисты с высоким интеллектом были и остаются более востребованными и высокооплачиваемыми.

Эмоциональные и социальные сферы психических функций, как и связанные с ними свойства личности, традиционно изучаются на основе методов самоотчета (анкеты, опросники, тесты со шкалами) [14, 15, 22].

Для определения степени готовности выпускников УрГЮУ к профессиональному саморазвитию и личностной самореализации использовался тест № 4 из приложения к учебнику «Юридическая педагогика» [23]. Из 38 аспирантов, участвовавших в анкетировании, «очень высокий уровень» готовности по количеству набранных баллов продемонстрировали 5 человек, «высокий» – 15, «средний» – 16, «ниже среднего» – 2 человека. Таким образом, более 50% аспирантов, судя по их самоотчетам, вполне готовы к профессиональному саморазвитию и самореализации личности. Показательно, что для этих аспирантов наиболее характерны такие личностные свойства, как любознательность, эрудированность, целеустремленность, сила воли, трудолюбие, креативность, уверенность в себе, общительность.

Аспиранты со средним и ниже среднего уровнем готовности к профессиональному саморазвитию выделили несколько негативных факторов, мешающих самоактуализации и профессиональному саморазвитию личности: неумение рационально организовать свое время (нехватка времени); лень как отсутствие силы воли и мотивации; неумение сконцентрироваться на решаемой проблеме и действовать в ситуации неопределенности; недостаточное развитие коммуникативных навыков; недостаточное знание методов самообразования и самовоспитания, в том числе развития креативного профессионального мышления; трудности поиска и отбора нужной профессиональной информации в ситуации неоднозначности большого информационного массива на русском и иностранных языках.

Предварительный анализ результатов проведенного исследования позволяет выделить следующие педагогические условия успешной самореализации и саморазвития личности студентов юридического университета в ситуации неопределенности:

- как можно раньше определиться с выбором специальности, любимого (наиболее интересного) учебного предмета, направления исследования, с первых курсов участвовать в научных кружках, студенческих научных обществах, при возможности подрабатывать по специальности в юридических фирмах для развития профессиональных навыков;

- иметь силу воли, позитивное отношение к себе и миру, непрерывно прилагать усилия по решению выбранной научно-практической задачи и других проблемных ситуаций, имея в виду, что жизнь, по словам М. Мамардашвили, – это «постоянное волевое усилие в пространственно-временном континууме» [10. С. 178];

- найти ролевую модель успешного ученого, наставника, научного руководителя как образец для своей профессиональной карьеры;

- иметь гибкий эмоциональный и социальный интеллект, который может адаптироваться к любым изменениям социальной среды и принимать оптимальные решения в современном обществе риска в ситуациях неопределенности;

– уметь эффективно коммуницировать (паритетное взаимодействие в конкретном коллективе), исследовать себя и партнеров по коммуникации для достижения запланированного результата;

– постоянно стимулировать себя на научно-профессиональное развитие посредством внутренней самодетерминации, а не только внешней мотивации (получение хороших оценок, диплом с отличием, перспектива высокооплачиваемой работы и т.п.).

Согласимся с позицией А.Г. Асмолова, что «создание “школы неопределенности” становится одним из стратегических приоритетов образования» [18]. В ситуации неопределенности в основе действия лежат сочетание когнитивных способностей и волевых качеств к преодолению неопределенности и поведенческие реакции, обеспечивающие выход из нее. На этой основе формируются такие компетенции, как способность принимать самостоятельные решения при неясных последствиях принимаемых действий, способность прогнозировать и получать необходимые знания о возможном будущем, способность эффективно коммуницировать с другими, разрешать конфликтные ситуации, способность верифицировать информацию; навыки критического и аналитического мышления [24].

Для формирования названных и других социально и профессионально значимых личностных свойств в практике современного образования широко применяются активные и интерактивные методы, которые также содействуют адаптации и интеграции субъекта в жизнь общества, профессиональному саморазвитию его личности [25]. Принцип интерактивности, диалога, является одним из основополагающих в языковом образовании и образовании в целом как базовая характеристика этой сферы жизнедеятельности по М.М. Бахтину.

Интерактивные и активные методы (деловые и ролевые игры, метод проектов, реверсивное обучение, парная и групповая работа, дискуссии, электронное и смешанное обучение, самостоятельная работа студентов), основанные на сотрудничестве и сотворчестве, позволяют моделировать в вузовском учебном процессе гипотетические ситуации профессиональной деятельности будущих специалистов, что дает возможность обосновать востребованность иностранного языка как учебной дисциплины, формирующей социальные и профессиональные компетенции, прогнозировать варианты применения изучаемого языка в естественных ситуациях, включая ситуации неопределенности. Профессионально ориентированные коммуникативные ситуации на занятиях по иностранному языку выстраиваются на основе таких заданий, как противопоставление и сравнение (compare and contrast) различных явлений; прогнозирование разрешения ситуаций (finish the story; predict what the text will be about); обоснование своей позиции и понимание позиции отличной от своей точки зрения во время обсуждения профессиональных

тем (questions for discussions; agree/disagree). Например, “Exercise 17. Compare and contrast legal skills of American and Russian law school graduates.

B) Fundamental Values of the Profession

1. Providing competent representation

- 1.1. Attaining a Level of Competence in One's Own Field of Practice
- 1.2. Maintaining a Level of Competence in One's Own Field of Practice
- 1.3. Representing Clients in a Competent Manner

4. Engaging in professional self-development

- 4.1. Seeking Out and Taking Advantage of Opportunities to Increase His or Her Knowledge and Improve His or Her Skills
- 4.2. Selecting and Maintaining Employment That Will Allow the Lawyer to Develop as a Professional and to Pursue His or Her Professional and Personal Goals” [26. С. 440–442].

Создание коммуникативной ситуации неопределенности, где реализуется нетипичное речевое поведение собеседников через «неожиданные» вопросы или комментарии, простимулирует студентов вербализовать свои мысли и чувства, и им придется отойти от заранее подготовленных текстов, вопросов и ответов, поскольку возникнет необходимость в формулировании различных типов вопросов и запрашивании необходимой информации. Применение проектов, дискуссий и дидактических игр на занятиях по иностранному языку требует основательной предварительной работы, когда необходимо актуализировать соответствующие грамматические конструкции и лексику по определенной проблематике, определить возможные речевые стратегии и тактики, а также уделить внимание критериям оценивания игры, проекта или дискуссии [25].

Самостоятельная работа студентов (СРС) формирует навыки принятия самостоятельных решений, способность получения необходимых знаний о возможном будущем, способность включаться в социальные взаимоотношения и взаимодействовать с другими людьми, способность к прогнозированию, способность верифицировать информацию, развивает навыки логического, аналитического и критического мышления. Самостоятельную работу студентов по иностранному языку можно охарактеризовать следующим образом: целенаправленное выполнение заданий в рамках социокультурной и (или) профессиональной сфер общения, связанное с изучением соответствующих интернет-ресурсов на иностранном языке, например, подготовка устных выступлений или стендовых докладов на конференциях или занятиях; просмотр аутентичных видеоматериалов с последующим обсуждением; презентация результатов проектов на конкурсах или мастер-классах и т.п. [25]. Через взаимодействие с обучающимися осуществляется управление СРС, например, в ходе консультаций, которые могут проводиться, в том числе, виртуально, например, в

Zoom и т.д.; также можно предложить проводить взаимное рецензирование работ и обсуждать результаты, применять компьютерные тесты; использовать электронные образовательные ресурсы и дидактические мобильные приложения (например, Quizlet для отработки лексики).

Все большую популярность среди студентов и преподавателей приобретают нейросети с искусственным интеллектом благодаря их способности оказывать персонализированную поддержку и руководство в учебной и научной деятельности. Симптоматично, что на нашей последней по времени традиционной международной научно-практической конференции в декабре 2023 г. в УрГЮУ значительно увеличилось количество докладов студентов, аспирантов, преподавателей, посвященных применению ИИ в образовании. Многие участники отмечали, что взрыв новых научных идей ускорил развитие компьютерных технологий. Мы подошли к точке перемены, когда ИИ готов к массовому применению. Считается, что ИИ может самообучаться и создавать реальность, которую мы не в состоянии предвидеть.

Некоторые преподаватели видят в ИИ угрозу своей работе, но ИИ только инструмент, и его можно использовать как таковой. Хотя он предоставляет персонализированное обучение и мгновенную обратную связь, он не может заменить эмоциональную поддержку студента со стороны преподавателя для достижения успеха, а сильная зависимость от образовательных инструментов на базе ИИ (интернет-зависимость), о чем писал еще более двадцати лет назад В.П. Зинченко, может отрицательно повлиять на саморазвитие личности обучающихся, включая их здоровье.

Считаем, что эффективность применения ИИ в образовании зависит, как в любой системной структуре, от целеполагания. Важно, чтобы учебная платформа на базе ИИ использовалась в соответствии с испокон веков традиционными ценностями образования: сеять разумное, доброе, вечное. В этом плане целесообразно использовать ИИ наряду с естественным эмоциональным и социальным интеллектом как виртуальную или дополненную реальность среды обучения с целью развития и саморазвития целостной личности полноценного человека в диапазоне когнитивных возможностей каждого из них.

Суммируем все плюсы и минусы применения ИИ на примере одной из самых продвинутых нейросетей ChatGPT, ставшей лицом революции ИИ. ChatGPT – это чат-бот с искусственным интеллектом широкого спектра действия, способный работать в диалоговом режиме, поддерживающий запросы на естественных языках.

Положительный эффект использования ChatGPT:

- создание и перевод целевого текстового контента (докладов, презентаций, выступлений);
- выполнение творческих заданий: обзоров, рецензий, эссе;
- тренировка заданных лексико-грамматических навыков;

- составление тематических двуязычных глоссариев;
- персонализированное обучение (виртуальное репетиторство, подготовка к экзаменам, обеспечение немедленной обратной связи 24/7).

Недостатки применения ChatGPT:

- представляет большой соблазн для студентов в плане использования сгенерированных текстов как собственных;
- замедляет развитие собственных навыков продуцирования текстов на родном и иностранном языке;
- иногда предоставляет неверную информацию, которую следует верифицировать;
- несет угрозу конфиденциальности, так как образовательные инструменты на базе ИИ могут собирать и хранить личные данные;
- может создавать так называемые deep fakes («глубинные фейки»), т.е. противоправное генерирование нейросетью точной копии человека вплоть до его индивидуального стиля речи, мимики лица, голосовых модуляций и т.п., возможно, с целью обмана, мошенничества, причинения вреда, которые особенно опасны при принятии важных решений пользователями.

По мнению преподавателей-энтузиастов ИИ, внедрение web-приложения ChatGPT в языковое образование невозможно запретить, поскольку нельзя запретить прогресс и развитие. Разумное использование этой технологии ИИ позволит улучшить компетенции взаимодействия с информацией, ускорит результативность академических достижений студентов. Вместе с тем необходима серьезная подготовка студентов и преподавателей к использованию платформ и технологического инструментария GPT в рамках прозрачной этической политики для блокировки возможных негативных последствий, включая соответствующие правила и правовые акты, регулирующие ИИ-индустрию.

Заключение

Современное общество открыто трансформациям, поэтому цели и задачи высшего профессионального образования не сводятся просто к обучению профессии, а должны быть направлены в том числе и на подготовку к полноценному выполнению будущими специалистами своих социальных ролей в ситуации неопределенности. Значительная роль здесь отводится социально-гуманитарным дисциплинам, в частности, иностранному языку как учебной дисциплине, которая обладает глубинным развивающим и воспитательным потенциалом. Осмысление ситуации неопределенности в современном мире позволяет через дидактически грамотное применение интерактивных методов при обучении иностранному языку в вузе развивать профессионально значимые свойства

личности, востребованные для жизнедеятельности в ситуации неопределенности. И хотя массовое образование и Интернет создали уникальную ситуацию риска в обществе, перенасыщенном информацией, нам придется постоянно адаптироваться к жизни в нем. Одна из главных задач университетов и всего научного экспертного сообщества – сохранить ценность знания и познания, чтобы не допустить победы невежества над знанием и здравым смыслом.

Список источников

1. **Выготский Л.С.** Проблемы развития психики // Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 3. 368 с.
2. **Рубинштейн С.Л.** Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1976. 415 с.
3. **Ананьев Б.Г.** Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1980. 232 с.
4. **Зинченко В.П.** Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова). М. : Гардарики, 2002. 431 с.
5. **Левитан К.М., Югова М.А.** Учебник иностранного языка для специальных целей как средство развития инновационной языковой личности студентов // Язык и культура. 2018. № 44. С. 248–266.
6. **Левитан К.М., Югова М.А.** Ценностные отношения как мотивационная основа развития языковой личности студентов в научно-образовательном пространстве юридического дискурса // Язык и культура. 2021. № 56. С. 164–178.
7. **Левитан К.М., Югова М.А.** Ценностный потенциал современного учебника иностранного языка для юридических вузов // Язык и культура. 2023. № 61. С. 235–255.
8. **Черниговская Т.В., Алахвердов В.М., Коротков А. Д. и др.** Мозг человека и многозначность когнитивной информации: конвергентный подход // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. 2020. Т. 36, вып. 4. С. 675–686.
9. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Томский государственный университет, 2012. 118 с.
10. **Зинченко В.П.** Философское наследие. М. ; СПб. : ЦГИ «Принт», 2016. 504 с.
11. **Хьелл Л., Зиглер Д.** Теории личности (основные положения, исследования и применение). СПб. : ПитерПресс, 1997. 608 с.
12. **Эш Тобиас.** Код самоисцеления: как голова может вылечить тело. М. : Эксмо, 2021. 448 с.
13. **Андреева И.Н.** Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк, 2011. 388 с.
14. **Юрьева О.В.** Эмоциональный интеллект и особенности самоактуализации личности // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2019. № 1. С. 55–65.
15. **Батурин Н.А., Матвеева Л.Г.** Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность // Вестник ЮУрГУ. 2009. № 42. С. 4–10.
16. **Goleman D.** Emotional intelligence: why it can matter more than IQ. New York : Bantam Book, 1995. 352 p.
17. **Goleman D.** Social intelligence: the new science of human relationships. Random House Publishing Group, 2006. 416 p.
18. **Асмолов А.Г.** Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. № 40. Т. 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.02.2024).

19. **Мирошкина М.Р., Веселова Н.Н.** Опыт проектной деятельности образовательных учреждений по развитию самоорганизации детей и взрослых // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-proektnoy-deyatelnosti-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-po-razvitiyu-samoorganizatsii-detey-i-vzroslyh> (дата обращения: 21.02.2024).
20. **Шманцарь М.В.** Профессиональные риски преподавателей вузов в условиях трансформации российского образования : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2019. 18 с.
21. **Николс Том.** Смерть экспертизы. Как интернет убивает научные знания. М. : ЭКСМО, 2019. 352 с.
22. **Люсин Д.В.** Новые методики для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
23. **Левитан К.М.** Юридическая педагогика. 2-е изд. М. : Норма: Инфра-М, 2016. 416 с.
24. **Колесникова И.А.** Коммуникативная деятельность педагога. М. : Академия, 2007. 336 с.
25. **Югова М.А., Югова Е.А.** Применение интерактивных методов при обучении иностранному языку в ситуации неопределенности // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31022> (дата обращения: 21.02.2024).
26. **Английский язык для юристов = Legal English + eПриложение : учебник / под ред. С.В. Павлова, М.С. Пестова, Н.В. Садыкова, Л.А. Соколова, М.А. Югова, Н.В. Ялаева.** М. : КноРус, 2021. 550 с.

References

1. Vygotskiy L.S. (1983) Problemy razvitiya psihiki [Problems of mental development]. Sobr. soch. v 6 t. M.: Pedagogika. Vol. 3. 368 p.
2. Rubinshtein S.L. (1976) Problemy obshhej psihologii [Problems of general psychology]. M.: Pedagogika. 415 p.
3. Ananiev B.G. (1980) Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected works on psychology]. V 2 t. Vol. 1. M.: Pedagogika. 232 p.
4. Zinchenko V.P. (2002) Psihologicheskie osnovy pedagogiki (Psihologo-pedagogicheskie osnovy postroeniya sistemy razvivayushhego obucheniya D.B. Elkonina - V.V. Davydova). [Psychological foundations of pedagogy (Psychological and pedagogical foundations for building the system of D.B. Elkonin - V.V. Davydov developmental education)] M.: Gardarika. 431p.
5. Levitan K.M., Yugova M.A. (2018) Uchebnik inostrannogo yazyka dlya spetsial'nyh tselej kak sredstvo razvitiya innovatsionnoi yazykovoj lichnosti studentov [Foreign Language for specific purposes textbook as a means of fostering innovative linguistic personality of students] // Yazyk i kul'tura. 44. pp. 248-266.
6. Levitan K.M., Yugova M.A. (2021) Tsennostnye otnosheniya kak motivatsionnaya osnova razvitiya yazykovoj lichnosti studentov v nauchno-obrazovatel'nom prostranstve yuridicheskogo diskursa [Value-based relations as a motivation basis for the development of students' linguistic personality in the scientific and educational space of the legal discourse] // Yazyk i kul'tura. 56. pp. 164-178.
7. Levitan K.M., Yugova M.A. (2023) Tsennostnyy potentsial sovremennogo uchebnika inostrannogo yazyka dlya yuridicheskikh vuzov [Value potential of a modern foreign language textbook for law schools] // Yazyk i kul'tura. 61. pp. 235-255.
8. Chernigovskaya T.V., Alakhverdov V. M., Korotkov A. D. et al. (2020) Mozg cheloveka i mnogoznachnost kognitivnoy informatsii: konvergentnyy podhod [Human brain and ambiguity of cognitive information: a convergent approach] // Vestnik S.-Peterb. un-ta. Filosofiya i konfliktologiya. Vol. 36 (4). pp. 675-686.

9. Gural' S.K. (2012) Yazyk kak samorazvivayushchayasya sistema. [Language as a self-developing system] Tomsk: Natsional'nyiy issledovatel'skii Tomskii gosudarstvenniy universitet. 118 p.
 10. Zinchenko V.P. (2016) Filosofskoe nasledie [Philosophical heritage]. M.; SPb.: TsGI Print. 504 p.
 11. Hjelle L., Ziegler D. (1997) Teorii lichnosti (osnovnye polozheniya issledovaniya i primeneniya) [Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications]. SPb.: PiterPress. 608 p.
 12. Esch T. (2021) Kod samoisceleniya: kak golova mozhet vylechit telo [The self-healing code]. M.: EKSMO. 448 p.
 13. Andreeva I.N. (2011) Emotsionalniy intellekt kak fenomen sovremennoy psihologii [Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology]. Polotsk. gos. un-t. Novopolotsk. 388 p.
 14. Yurieva O.V. (2019) Emotsionalniy intellekt i osobennosti samoaktualizatsii lichnosti [Emotional intelligence and personality self-actualization] // Vestnik PNIPU. Sotsialno-ekonomicheskiye nauki. 1. pp. 55-65.
 15. Baturin N.A., Matveeva L.G. (2009) Sotsialniy i emotsionalniy intellect: mify i realnost [Social and emotional intelligence: myths and reality] // Vestnik YuUrGU. 42. pp. 4-10.
 16. Goleman D. (1995) Emotional intelligence: why it can matter more than IQ. New York Bantam Book. 352 p.
 17. Goleman D. (2006) Social intelligence the new science of human relationships. Random House Publishing Group. 416 p.
 18. Asmolov A.G. (2015) Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya [Psychology of Modernity: Challenges of Uncertainty, Complexity, and Diversity] // Psikhologicheskkiye issledovaniya. 40 (8). URL: <http://psystudy.ru> (Accessed: 21.02.2024)
 19. Miroshkina M.R., Veselova N.N. (2018) Opyt proektnoy deyatel'nosti obrazovatel'nykh uchrezhdeniy po razvitiyu samoorganizatsii detey i vzroslykh [Experience of Project Activities of Educational Institutions to Develop Children and Adults' Self-Organization] // Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-proektnoy-deyatelnosti-obrazovatelnykh-uchrezhdeniy-po-razvitiyu-samoorganizatsii-detey-i-vzroslykh> (Accessed: 21.02.2024).
 20. Shmantsar M.V. (2019) Professionalnye riski prepodavateley vuzov v usloviyah transformatsii rossiyskogo obrazovaniya [Professional risks of university teachers in the context of Russian education transformation]. Abstract of Social sciences cand. dis. Ekaterinburg. 18 p.
 21. Nichols T. (2019) Smert ekspertizy. Kak internet ubivaet nauchnye znaniya [The death of expertise: the campaign against established knowledge and why it matters]. M.: Eksmo. 352 p.
 22. Lyusin D.V. (2006) Novyye metodiki dlya izmereniya emotsional'nogo intellekta: oprosnik EmIn [New Techniques for Measuring Emotional Intelligence: EmIn Questionnaire] // Psikhologicheskaya diagnostika. 4. pp. 3-22.
 23. Levitan K.M. (2016) Yuridicheskaya pedagogika [Legal pedagogy]. 2-e izd. M. Norma Infra-M. 416 p.
 24. Kolesnikova I.A. (2007) Kommunikativnaya deyatel'nost pedagoga [Communicative activity of a teacher]. M.: Akademiya. 336 p.
 25. Yugova M.A., Yugova E.A. (2021) Primeneniye interaktivnykh metodov pri obuchenii inostrannomu yazyku v situatsii neopredelennosti [The use of interactive methods in foreign language teaching in the situation of uncertainty] // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31022> (Accessed: 21.02.2024).
- Angliiskii yazyk dlia yuristov = Legal English + ePrilozhenie : uchebnik [English for lawyers = Legal English + eSupplement: textbook] (2021) / Levitan K.M., pod red., Pavlova S.V.,

Pestova M.S., Sadykova N.V., Sokolova L.A., Yugova M.A., Yalaeva N.V. M.: KnoRus. (Aspirantura i magistratura).

Информация об авторах:

Левитан К.М. – заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: levi22992@yandex.ru

Югова М.А. – почетный работник сферы образования Российской Федерации, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: mayugova@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Levitan K.M., Honored Worker of the Higher School of the Russian Federation, Professor, D.Sc. (Education), Professor of the Department of Russian, Foreign Languages and Speech Culture, Ural State Law University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: levi22992@yandex.ru

Yugova M.A., Honorary Worker of the Education Sphere of the Russian Federation, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Russian, Foreign Languages and Speech Culture, Ural State Law University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: mayugova@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 23.02.2024; принята к публикации 29.07.2024

Received 23.02.2024; accepted for publication 29.07.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1
doi: 10.17223/19996195/67/13

Воспитательный потенциал урока иностранного языка: к постановке проблемы

**Ольга Александровна Мерзлякова¹,
Надежда Васильевна Хаусманн-Ушкова²**

¹ *Международный детский центр «Артек», Ялта, Россия*

² *Веймарский университет Баухауза, Веймар, Германия*

¹ *nikatomsk2012@yandex.ru*

² *nush2001@mail.ru*

Аннотация. В современном обществе знание иностранного языка не только характеризует человека как образованного, но и является необходимым для профессионального роста в мире науки, культуры, искусства, спорта и других сферах человеческой деятельности. Изучение иностранного языка – это не только приобретение определенного набора лингвистических знаний (изучение фонетики, лексики, грамматики) и формирование способности и готовности личности к коммуникации и участию в межкультурном взаимодействии. Основная ценность изучения иностранного языка заключается в его колоссальных возможностях оказывать влияние на развитие личности обучающихся, что является актуальным в настоящее время, так как и на уровне общества, и на уровне государства существует запрос на формирование всесторонне развитой личности.

В силу своей специфики иностранный язык обладает безграничными образовательными и воспитательными возможностями. Язык является хранилищем культуры народа. Изучая иностранный язык, обучающиеся открывают для себя неисчерпаемый источник знаний и средств для духовно-нравственного развития личности. Изучение иностранного языка и культуры других стран пробуждает интерес к культуре собственной страны и родному языку. Посредством сопоставительного анализа разных языков и культур происходит формирование мировоззрения обучающихся, их ценностных установок и приоритетов, активной гражданской позиции. Происходит нравственное, эстетическое, личностное развитие обучающихся. Формируется система ценностей, нравственных знаний, вырабатываются умения и привычки нравственного поведения. Развиваются способности восприятия и понимания прекрасного в искусстве и в жизни, формируется эстетический вкус. Общение на иностранном языке является одним из способов самопознания и самовыражения личности. Процесс овладения иностранным языком выступает в качестве мощного механизма личностного развития обучающихся.

Кроме того, изучение языка и культуры других стран является эффективным средством патриотического воспитания. Посредством сравнения и сопоставления разных культур происходит формирование чувства гражданской идентичности, осознание принадлежности к сообществу граждан своей страны на основе культурной общности. Таким образом прививается любовь к Родине, своему языку, своему народу, культурно-историческому наследию родной страны.

Однако следует подчеркнуть, что для успешного результата воспитания средствами иностранного языка очень важна личность педагога, его манера преподавания и общения, его умение мотивировать обучающихся к изучению языка и вызывать интерес к своему предмету. В процессе воспитания нет мелочей, важным является содержание используемых материалов (выбор текстов, видео- и аудиоматериалов для изучения) и обсуждения, отбор исторических событий и актуальных тем для дискуссии), методическая система обучения, психологический микроклимат в классе.

Рассматриваются разные формы работы на уроке: работа в группах и парах, написание эссе, проектная деятельность, учебно-познавательные игры, к которым относятся ролевые и деловые игры, учебные дискуссии и пресс-конференции. К сожалению, значительные воспитательные возможности урока иностранного языка не всегда используются в полном объеме на практике. Целью данной статьи является определение способов и условий реализации воспитательного потенциала иностранного языка в учебном процессе.

Объектом исследования является воспитание школьников посредством учебного предмета «Иностранный язык». Анализируются воспитательные возможности иностранного языка, обсуждаются перспективы использования его воспитательного потенциала. Подчеркивается важность тесного взаимодействия учебной и воспитательной деятельности в образовательном процессе. Рассматриваются разные подходы к определению понятия «воспитание». Выявляется воспитательный потенциал иностранного языка, который заложен как в цели, принципах, предметном содержании, методах и приемах, средствах обучения, так и в личности педагога. Исследуются основные типы воспитания, реализуемые в образовательном процессе по иностранному языку: нравственное, патриотическое, эстетическое и др. Особое внимание уделяется роли, которую играет иностранный язык в становлении личности ученика.

Проводится краткий экскурс в историю вопроса о взаимосвязи обучения и воспитания в образовательном процессе. Анализируется опыт отделения воспитания от обучения, который имел место в нашей стране на рубеже XX–XXI вв. Оценивается присоединение Российской Федерации к Болонской системе в 2003 г. и выход из этой системы в 2022 г. Подчеркивается важность для нашей страны традиционной системы образования с единством обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе.

Говоря о традиционной системе образования, необходимо отметить, что традиционность не исключает применение современных методик. Упомянуты новые методические разработки: использование искусственного интеллекта при обучении иностранному языку, применение таких инструментов цифровых технологий, как чат-бот, форум, веб-семинар, веб-квест, и др.

Иностранный язык обладает значительным воспитательным потенциалом, являясь и предметом обучения, и средством общения. Перспектива исследования заключается в расширении тематики, методов, приемов и средств для реализации воспитательных возможностей иностранного языка в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: иностранный язык, воспитание, обучение, воспитательный потенциал, личность, обучающийся, учитель

Для цитирования: Мерзлякова О.А., Хаусманн-Ушкова Н.В. Воспитательный потенциал урока иностранного языка: к постановке проблемы // Язык и культура. 2024. № 67. С. 233–248. doi: 10.17223/19996195/67/13

Original article

doi: 10.17223/19996195/67/13

Educational potential of a foreign language lesson: a problem statement

Olga A. Merzlyakova¹, Nadezhda V. Hausmann-Ushkova²

¹ *Artek International Children's Centre, Yalta, Russia*

² *Bauhaus-Universität Weimar, Weimar, Germany*

¹ *nikatomsk2012@yandex.ru*

² *nush2001@mail.ru*

Abstract. In modern society knowledge of a foreign language not only characterizes a person as educated, but is also necessary for professional growth in the world of science, culture, art, sports and other spheres of human activity. Learning a foreign language is not only the acquisition of a certain set of linguistic knowledge (the study of phonetics, vocabulary, grammar) and even not only the formation of a person's ability and readiness to communicate and participate in intercultural interaction. The main value of learning a foreign language lies in its enormous possibilities to influence the formation and development of the personality of students, which is relevant at the present time, since both at the level of society and at the level of the state there is a demand for the formation of a comprehensively developed personality.

Due to its specificity, the foreign language has unlimited training and educational opportunities. The language is the repository of the culture of the people. By learning a foreign language, students discover an inexhaustible source of knowledge and means for the spiritual and moral development of a person. Learning a foreign language and culture of other countries arouses interest in the culture of your own country and your native language. Through a comparative analysis of different languages and cultures, the worldview of students, their values and priorities, and an active civic position are being formed. There is a moral, aesthetic, and personal development of students. A system of values and moral knowledge is being formed, skills and habits of moral behavior are being developed. The ability to perceive and understand the beautiful in art and in life develops, aesthetic taste is formed. Communication in a foreign language is one of the ways of self-discovery and self-expression. The process of mastering a foreign language acts as a powerful mechanism for the personal development of students.

In addition, learning the language and culture of other countries is an effective means of patriotic education. Through comparison and contrasting of different cultures, a sense of civic identity is formed, awareness of belonging to the community of citizens of the country on the basis of cultural community. In this way, love for one's homeland, language, people, cultural and historical heritage of one's native country is instilled.

However, it should be emphasized that for the successful result of education by means of a foreign language, the role of the teacher, his manner of teaching and communication, his ability to motivate students to learn the language and arouse interest in his subject is very important. There are no trifles in the process of education, the content of the materials used is important (the choice of texts, videos and audio materials for study and discussion, the selection of historical events and relevant topics for discussion), the methodological teaching system, the psychological microclimate in the classroom.

The article discusses various forms of work in the classroom: working in groups and pairs, writing essays, project activities, educational and cognitive games, which include role-playing and business games, educational discussions and press conferences.

Unfortunately, the significant educational opportunities of a foreign language lesson are not always fully used in practice. The purpose of this article is to determine the ways and conditions for realizing the educational potential of a foreign language in the educational process.

The object of the study is the education of schoolchildren through academic discipline "Foreign Language". The educational possibilities of a foreign language are analyzed, the prospects of using its educational potential are discussed. The article emphasizes the importance of close interaction of training and educational activities in the process of teaching. Different approaches to the definition of the concept of education are considered. The educational potential of the foreign language is revealed, which is embedded both in the goals, principles, subject content, methods and techniques, teaching methodology as well as in the personality of the teacher. The main types of education in the process of learning a foreign language are investigated: moral, patriotic, aesthetic education, etc. Special attention is paid to the importance of the role played by a foreign language in the formation of a student's personality.

The article provides a brief digression into the history of the issue of the relationship between training and upbringing in the educational process. The article analyzes the experience of separating education from training, which took place in our country at the turn of the XX–XXI centuries. The Russian Federation's accession to the Bologna system in 2003 and exit from this system in 2022 is estimated. The importance of the traditional educational system for our country with the unity of training and upbringing in a holistic pedagogical process is emphasized.

Speaking about the traditional educational system, it should be noted that traditionalism does not exclude the use of modern methods. The article mentions new methodological developments: the use of artificial intelligence in teaching a foreign language, the use of digital technology tools such as a chatbot, a forum, a web seminar, a web quest, etc.

A foreign language has a huge educational potential, being both a subject of study and a means of communication. The perspective of the research is to expand the topics, methods, techniques and means for realizing the educational possibilities of a foreign language in a secondary school.

Keywords: foreign language, education, training, educational potential, personality, student, teacher

For citation: Merzlyakova O.A., Hausmann-Ushkova N.V. Educational potential of a foreign language lesson: a problem statement. *Language and Culture*, 2024, 67, pp. 233-248. doi: 10.17223/19996195/67/13

Введение

Изучение воспитательных возможностей предмета «Иностранный язык» в настоящее время является чрезвычайно актуальным благодаря государственной политике в области образования, исходящей из запроса общества на формирование всесторонне развитой личности. Развитие личности становится основной целью современного образования [1, 2].

Процесс формирования личности является сложным и многогранным, так как на становление личности оказывают влияние многие объ-

ективные и субъективные факторы: семья, образовательные учреждения, микросреда, средства массовой информации, литература, искусство и др. Влияние многочисленных факторов, с одной стороны, обогащает процесс воспитания, с другой – делает его более сложным.

Существуют разные направления воспитания: физическое воспитание, нравственное, эстетическое, трудовое, экономическое, правовое, экологическое и др. И только в единстве разных направлений воспитания формируется всесторонне развитая личность.

Роль различных институтов в процессе воспитания неравнозначна. Одну из главных ролей играют образовательные учреждения, прежде всего школа. Хотя процесс формирования личности является длительным и продолжается всю жизнь, школьные годы считаются наиболее продуктивными и результативными. Воспитательными возможностями обладают все учебные дисциплины, однако лидерами в процессе воспитания являются предметы гуманитарного и эстетического цикла.

Учебная дисциплина «Иностранный язык» занимает особое место в воспитательном процессе. Изучение иностранного языка имеет безграничные воспитательные возможности, так как, изучая язык, обучающиеся знакомятся с культурой страны/стран изучаемого языка, а культура является неисчерпаемым источником воспитания. Культурное наследие, передающееся от поколения к поколению, наполняет воспитание общественным опытом, ценностями, идеалами, нормами поведения, которые отражены в традициях, обычаях, образе жизни определенного общества.

Сталкиваясь с «чужой» культурой, обучающиеся всегда сопоставляют и сравнивают ее с культурой своей страны. Таким образом, изучение иностранного языка способствует формированию интереса к родной культуре, заставляет осмыслить, а иногда и изучить традиции и обычаи своей страны, посмотреть на некоторые вещи под другим углом зрения.

Одним из важных аспектов воспитания средствами иностранного языка является формирование чувства патриотизма. Патриотизм не дается от рождения, это социальное качество, которое формируется в процессе воспитания и обучения. Патриотизм предполагает любовь к своей Родине, преданность своему народу, уважение к историческому наследию, культуре и традициям своей страны. Патриотизм обозначает высокую степень ответственности за судьбу своего Отечества. Грамотно подобрав учебный материал, педагог способствует развитию чувства патриотизма у обучающихся. Посредством сравнительного изучения культуры своей страны и страны/стран изучаемого языка воспитывается чувство гражданской идентичности, формируются ценностные установки и приоритеты, происходит духовно-нравственное воспитание личности.

В рамках урока иностранного языка происходит знакомство с географическим положением страны/стран изучаемого языка, ключевыми моментами истории, системой образования, выдающимися деятелями науки и культуры, что способствует расширению кругозора обучающихся.

Воспитательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» раскрывается посредством грамотно организованной деятельности педагога и стимулирования познавательного интереса обучающихся. Обсуждение на уроках острых социально-культурных проблем современного общества способствует развитию у обучающихся навыков критического мышления и формированию системы ценностей.

В современном обществе на подрастающее поколение оказывают негативное влияние многие факторы, к которым в частности относятся средства массовой информации с их культом насилия и жестокости. Хотя педагог не может оградить обучающихся от негативного влияния СМИ, в его силах так выстроить процесс воспитания, чтобы нейтрализовать это негативное влияние и правильно сориентировать в жизни формирующуюся личность. Передавая обучаемым знания, учитель придает этим знаниям определенную направленность, тем самым формируя мировоззренческие установки личности.

Таким образом, изучая иностранный язык, обучающиеся не только приобретают определенный набор лингвистических знаний, но и происходит их духовно-нравственное воспитание средствами иностранного языка.

Однако необходимо отметить, что богатый воспитательный потенциал учебной дисциплины «Иностранный язык» не всегда используется в полной мере. В данном вопросе важной представляется роль учителя при выборе приемов и методов духовно-нравственного воспитания обучающихся. Актуальным является поиск способов эффективного педагогического воздействия на формирование у учащихся системы нравственных ценностей, отражающих общую культуру личности [3].

Современная школа должна создавать условия для интеллектуального и нравственного развития обучающихся, вызывать у подрастающего поколения потребность к самообразованию, самовоспитанию и дальнейшему саморазвитию [4]. Не менее значимым представляется изучение и применение на практике огромного арсенала воспитательных средств, которыми обладает иностранный язык, с целью воспитания личности средствами этого учебного предмета.

Методология исследования

Вопросы воспитания и образования являются актуальными на протяжении всей истории развития общества. Уже в учении Платона об идеальном государстве содержится обширная программа воспитания и обу-

чения граждан. Платон считал, что воспитание и обучение формируют облик общества, через них государство транслирует те нормы и ценности, которые считает нужным утвердить в качестве основополагающих [5].

В Древнерусском государстве процессы обучения и воспитания также были взаимосвязаны. Обучение в школах осуществлялось путем изучения и толкования христианских книг. Таким образом, это был единый процесс формирования личности ученика, который включал в себя обучение грамоте и воспитание качеств христианина.

Тесная взаимосвязь обучения и воспитания нашла отражение в трудах ученых и педагогов XIX–XX вв. (И.Ф. Герbart, А.Ф. Дистервег, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, Ю.К. Бабанский, Т.И. Ильина, И.Я. Лернер, И.Ф. Харламов и др.).

Иоганн Фридрих Герbart является одним из основателей научной педагогики. Именно он ввел в педагогику принцип воспитывающего обучения, явившийся своеобразным итогом предшествующего развития педагогической мысли и обосновывающий связь и взаимодействие процессов воспитания и обучения. Герbart не представлял себе воспитания без обучения и не признавал обучения, которое было бы не воспитывающим [6].

В России в первой половине XIX в. благодаря дискуссии славянофилов и западников были выдвинуты прогрессивные идеи, многие из которых нашли отражение в педагогических взглядах А.И. Герцена и Н.П. Огарева (о соединении обучения с общественно полезным трудом), П.Г. Редкина (о единстве воспитания и обучения), Н.А. Добролюбова (о единстве умственного, физического и нравственного воспитания), Н.Г. Чернышевского (о формировании личности под воздействием разнообразных общественных факторов, искусства и литературы, семьи и школы), Н.И. Пирогова (о формировании высоконравственной личности как главной цели обучения и воспитания) [7].

К.Д. Ушинский определял обучение и воспитание как основные факторы формирования личности. Он рассматривал обучение как основное средство умственного, нравственного и физического развития личности, а урок считал главной формой организации обучения для обеспечения единства воспитания, образования и развития [8].

Л.Н. Толстой считал, что обучение и воспитание нераздельны, так как нельзя воспитывать, не передавая знаний, а всякое знание действует воспитательно [9].

П.Ф. Каптерев на рубеже XIX–XX вв. рассматривал воспитание и обучение как стороны целостного педагогического процесса.

В конце 80–90-х гг. XX в. отечественные ученые И.Я. Лернер, В.В. Краевский, В.А. Петровский, Б.М. Бим-Бад и другие признают, что обучение и воспитание являются подсистемами единого процесса, который в современной педагогической литературе интерпретируется как образование [10].

Однако в конце XX в. в связи со сложившейся социально-экономической и политической обстановкой в нашей стране и реформированием сферы российского образования воспитанию в образовательном процессе стало уделяться гораздо меньше внимания, основное место заняло обучение. В редакции закона «Об образовании» 1992 г. из определения понятия «образование» был исключен термин «единый». Воспитание было оторвано от обучения и выведено в разряд «внеурочная деятельность». Закон «Об образовании» 2012 г. возвращает в понятие «образование» термин «единый» и определяет образование как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения.

Несмотря на провозглашение единства обучения и воспитания в образовательном процессе, основным критерием успешности образования стала механическая сумма знаний и показатели успеваемости.

Значительному снижению внимания к воспитанию в образовательном процессе способствовало присоединение нашей страны к Болонской системе 19 сентября 2003 г. Российская Федерация как страна – участница Болонского процесса должна была привести свою систему образования в соответствие с общеевропейской системой образования. Последствием такой адаптации российского образования стало, в частности, внедрение в российские федеральные государственные образовательные стандарты компетентностного подхода, ОГЭ и ЕГЭ и др.

У присоединения Российской Федерации к Болонскому процессу были как сторонники, так и противники. Однако следует признать тот факт, что присоединение России к не свойственной ей системе образования способствовало снижению качества образования в стране.

11 апреля 2022 г. на фоне сложной политической обстановки Болонская группа объявила о решении приостановить представительство Российской Федерации в структурах Болонского процесса.

21 февраля 2023 г. Президент России В.В. Путин в послании к Федеральному собранию предложил отказаться от Болонской системы и вернуться к традиционной системе образования в стране.

Начиная новую реформу в образовании, необходимо вспомнить фундаментальное научное положение о единстве обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе. И особое внимание нужно уделять воспитательному процессу в школе, так как, хотя формирование духовно-нравственных ценностей происходит на протяжении всей жизни человека, основным периодом сознательного зарождения и формирования этических идеалов, норм нравственности и морали является именно школьный возраст.

Говоря о воспитательных возможностях учебного предмета «Иностранный язык», необходимо отметить, что, по мнению многих отечественных методистов (С.Ф. Шатилов [11], Е.И. Пассов [12], Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова [13], С.К. Гураль, О.Г. Поляков,

Е.В. Алексич [14] и др.), воспитательный аспект играет важную роль в обучении иностранному языку.

Материалом исследования проблемы воспитательного потенциала урока иностранного языка послужил опыт преподавания учебного предмета «Иностранный язык». Основными методами исследования выступили анализ научных работ и нормативных документов, обобщение, описание. Посредством изучения опубликованной научной и методической литературы по проблематике исследования предпринята попытка анализа воспитательных возможностей урока иностранного языка. Обозначена перспектива использования воспитательного потенциала иностранного языка на практике.

Исследование и результаты

Целью личностно ориентированного образования является формирование личности обучающихся, а именно развитие способностей к рефлексии, самопознанию, самовоспитанию и в конечном итоге – к самореализации в современном меняющемся мире [15]. Действующие федеральные государственные образовательные стандарты основного и среднего общего образования указывают на важность единства и тесного взаимодействия учебной и воспитательной деятельности в процессе обучения.

Понятие «воспитание», хотя и является базовым в педагогике, не имеет единого определения. Существуют трактовки воспитания в широком и узком смысле. В широком смысле воспитание – это деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта, планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных ценностных установок и принципов поведения, это влияние общества на формирование личности человека, подготовка подрастающего поколения к дальнейшей жизни в обществе и труду. Определение воспитания в широком смысле отождествляется с социализацией. В узком смысле воспитание – это деятельность педагогов, направленная на формирование и развитие личности в рамках образовательного процесса.

На уровне государства определение воспитания дано в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции федеральных законов от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ и 04 августа 2023 г. № 479-ФЗ. На законодательном уровне воспитание определяется как деятельность, которая направлена на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения.

Однако воспитание – это не обособленный процесс, оно неразрывно связано с образованием. Чем качественнее образование, тем выше

уровень воспитания, и наоборот, высокий уровень воспитания позволяет повысить эффективность учебного процесса и получить более качественное образование.

Урок – основная организационная форма учебно-воспитательного процесса. Воспитательный потенциал урока различных школьных предметов, в том числе и иностранного языка, заложен в цели, содержании, методах, приемах и средствах обучения, в личности педагога.

Воспитательные возможности разных школьных предметов различны. Предметы гуманитарного и эстетического характера, как правило, обладают более широкими воспитательными возможностями. Тематика обсуждения на уроках иностранного языка охватывает практически все сферы жизни человека. Обучающиеся не просто о чем-то рассказывают, они высказывают свое мнение, выражают свое отношение к обсуждаемой теме.

Изучение иностранного языка должно способствовать развитию личности, формированию ценностных ориентиров, помогать усваивать модели поведения, необходимые для полноценной и счастливой жизни в современном обществе. В процессе изучения иностранного языка необходимо ориентироваться на личность обучающегося, ее внутренний потенциал, индивидуальный опыт и особенности развития, в том числе уделять внимание волевой и эмоциональной сферам индивида [16].

В силу своей специфики учебный предмет «Иностранный язык» обладает как внушительным образовательным, так и значительным воспитательным потенциалом. Так как язык является отражением культуры народа, изучая иностранный язык, обучающиеся знакомятся с культурами других стран, расширяя свой кругозор. Посредством изучения других культур школьники начинают лучше понимать и ценить родную культуру, сталкиваются с вопросами, касающимися не только своей страны, но и всего мира [17].

Изучение страноведческого материала на иностранном языке знакомит обучающихся с историей, географией, традициями, научными достижениями, выдающимися деятелями других стран. В процессе изучения иностранного языка перед обучающимися ставятся вопросы поведения человека в той или иной жизненной ситуации, что позволяет формировать навыки критического мышления, соотносить свои взгляды с нормами общественной морали.

Реализация воспитательного потенциала иностранного языка осуществляется через усвоение моральных, нравственных, этических норм в процессе обсуждения на иностранном языке проблемных ситуаций воспитательного характера, когда ученики выражают свою нравственную позицию и предлагают возможные способы решения обсуждаемой проблемы.

Основными типами воспитания в процессе изучения иностранного языка являются нравственное, патриотическое, эстетическое и личностное.

Формирование у обучающихся системы нравственных ценностей, культуры общения, уважительного отношения к стране/странам изучаемого языка, воспитание обучающихся в контексте диалога культур – основные цели нравственного воспитания.

Патриотическое воспитание состоит в формировании у обучающихся любви к своей Родине, уважительного отношения к ее культуре, традициям, истории. Учитель, грамотно подобрав тексты и видеофильмы на иностранном языке о родной стране, ее столице, истории, достопримечательностях и достижениях в различных сферах жизни общества, пробуждает в учениках чувство гордости и уважения к своей Родине и своему народу [18].

Уроки, основанные на изучении культуры, знакомстве с известными деятелями искусства, музыки, литературы, играют заметную роль в эстетическом воспитании обучающихся. Эстетическое воспитание – это процесс формирования способностей восприятия и понимания прекрасного в искусстве и жизни, приобретение эстетических знаний и выработка эстетического вкуса. На уроках происходит изучение и сравнение культурной жизни своей страны и страны/стран изучаемого языка.

Процесс овладения иностранным языком выступает в качестве мощного механизма личностного развития школьников. Во время обучения происходит формирование таких личностных качеств, как трудолюбие, ответственность, целеустремленность, настойчивость. Обучение умению общаться на иностранном языке, выражать свое мнение, аргументировать собственную позицию является эффективным способом формирования и развития личности.

Разные формы работы на уроке способствуют развитию разных навыков. Учебно-познавательные игры, к которым относятся ролевые и деловые игры, учебные дискуссии, пресс-конференции, позволяют моделировать реальные жизненные ситуации, развивают умение общаться на иностранном языке и аргументированно выражать свою точку зрения. Учебно-познавательные игры, как и другие формы работы в группах, воспитывают чувство ответственности за выполнение задания. Учащиеся привыкают помогать друг другу. Таким способом воспитывается чувство коллективизма [19]. Написание эссе развивает умение ясно формулировать свои мысли и логично выстраивать собственные высказывания. Работа в парах учит слушать друг друга и уважительно относиться к оппонентам. Проектная деятельность выявляет творческие способности, способствует повышению самооценки и развитию активного критического мышления [20]. В процессе обучения усваиваются общепринятые нормы поведения – вежливость, уважительное отношение к собеседникам, тактичность в общении.

Для реализации воспитательного потенциала иностранного языка огромное значение имеет личность учителя, который должен быть про-

фессионалом своего дела, обладать высокой культурой, ответственностью, способностью познавательной и творчески строить уроки, тактично и искренне поощрять обучающихся в их саморазвитии [21]. Педагог способен мотивировать учащихся к изучению иностранного языка посредством проведения воспитательных бесед о важности знания иностранного языка и его роли в будущей профессии, приводя из своего жизненного опыта конкретные примеры эффективного использования иностранного языка в различных ситуациях общения [22]. Кроме того, учителям необходимо постоянно повышать свою квалификацию. Эффективным способом повышения квалификации учителей иностранного языка является их вовлечение в исследовательскую деятельность [23]. Для своих учеников преподаватель является не только источником знаний, но и носителем культуры. Помимо осознанного воспитания учитель также воспитывает неосознанно, а именно: примером своего поведения, своим внешним видом, отношением к людям и т.д.

В настоящее время воспитательные возможности иностранного языка обогащаются новыми методическими разработками. Так, проблему развития коллективных отношений предлагается решать через формирование академического сообщества [24]. Для освоения обучающимися иноязычной письменной речи применяется педагогическая технология обучения в сотрудничестве [25]. Разработана методика профориентационного обучения иностранному языку на основе интегративного подхода [26]. Изучаются возможности использования искусственного интеллекта в обучении иностранному языку [27], что влечет за собой появление новой культуры преподавания с применением таких инструментов цифровых технологий, как чат-бот, форум, веб-семинар, веб-квест, и пр. [28].

Заключение

Основными средствами воспитания, как известно, являются обучение, общение, труд и игра. При обучении иностранному языку предоставляются возможности использования практически всех средств воспитания, так как язык является и предметом обучения, и средством общения. Однако, к сожалению, воспитательные возможности иностранного языка не всегда используются в полной мере.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что учебный предмет «Иностранный язык» обладает солидным воспитательным потенциалом, являясь средством приобщения учащихся к культуре своей страны и страны/стран изучаемого языка, способом самопознания и самовыражения личности, средством формирования у обучающихся нравственных качеств, патриотизма, культуры личности и культуры

межнациональных отношений. Следует подчеркнуть, что главной задачей учителя при организации образовательного процесса является использование всего мощного арсенала воспитательных средств, которыми обладает данный предмет.

Список источников

1. *Аксенова Г.И., Купцов И.И.* Духовность, народность, патриотизм – основные составляющие воспитания современной молодежи // Духовно-нравственное воспитание молодежи: традиции и инновации : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Воронеж : Изд. дом ВГУ, 2015. С. 11–15.
2. *Алеевская А.О., Аксенова Г.И.* Основные направления культурного воспитания студентов и курсантов // Казанский вестник молодых ученых. Педагогические науки. 2017. Т. 1, № 2 (2). С. 52–55.
3. *Романова Е.Н.* Условия и средства реализации воспитательного потенциала иноязычного образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/35PDMN123.pdf>
4. *Королева Н.Е., Саханова Ф.Х., Чернова Н.А.* Воспитательный аспект в преподавании иностранного языка в вузе // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2017. № 2-3 (71). С. 19–23.
5. *Бутенко Н.А.* Проблемы образования и воспитания в учении Платона об идеальном государстве // Инновационная наука. 2016. № 5-3 (17). С. 51–53.
6. *Зотова О.А.* Педагогические идеи И.Ф. Гербарта // Форум молодых ученых. 2019. № 11 (39). С. 164–166.
7. *Новиков В.Н.* Генезис обучения и воспитания как единого процесса формирования личности // Психологическая наука и образование. 2013. № 5. С. 12–20. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/psyedu_2013_n5_Novikov.pdf?ysclid=lr6ai38226400276951
8. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1974. 584 с.
9. *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1989. 542 с.
10. *Старикова Л.Д.* О соотношении понятий «воспитание» и «обучение» // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 1. С. 194–202.
11. *Шатилов С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе. М. : Просвещение, 1986. 223 с.
12. *Пассов Е.И.* Урок иностранного языка в средней школе. 2-е изд., дораб. М. : Просвещение, 1988. 222 с.
13. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
14. *Гураль С.К., Поляков О.Г., Алексич Е.В.* Развивающий и воспитательный потенциал иностранного языка: лингвометодическое наследие Р.П. Мильруда (1948–2020) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 5. С. 1142–1150. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-5-1142-115
15. *Антонова Е.В.* Нравственное и когнитивно-познавательное развитие // Молодой ученый. 2017. № 52 (186). С. 187–190.
16. *Нечаев М.П.* Методологические подходы к разрешению проблемы создания и развития воспитательной среды общеобразовательной организации // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. Т. 15, № 3. С. 9–23.
17. *Алеевская А.О.* Иностраный язык как средство формирования культурных и нравственных ценностей современных студентов // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Ч. 5 / под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, В.В. Зотова и др. М. : Изд-во МГУДТ, 2016. С. 6–10.

18. **Башикирова О.А.** Воспитательные возможности при обучении иностранному языку // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 8-3 (110). С. 26–28. URL: <https://research-journal.org/wp-content/uploads/2021/08/8-110-3.pdf#page=26>
19. **Китайгородская Г.А.** Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. 176 с.
20. **Имаева Г.Ю.** Развивающая функция метода проекта в воспитании современного человека // Психология и педагогика: методы и проблемы практического применения. 2011. № 18. С. 376–380.
21. **Левитская Е.Ю.** Технологии формирования духовно-нравственных ценностей студентов неязыкового вуза на уроках иностранного языка // Воспитательная деятельность образовательной организации – пространство личностного роста участников образовательных отношений : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Чебоксары : Среда, 2022. С. 171–179.
22. **Мизюрова Э.Ю.** Духовно-нравственное воспитание обучающихся вуза средствами иностранного языка // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2022. № 5 (207). С. 280–285.
23. **Мильруд Р.П.** Организационная модель исследовательской деятельности учителя // Иностранные языки в школе. 2019. № 2. С. 2–7.
24. **Ивченко М.И., Поляков О.Г.** Развитие студенческого сообщества как способ совершенствования изучения иностранного языка // Язык и культура. 2022. № 60. С. 176–200. doi: 10.17223/19996195/60/10
25. **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
26. **Сысоев П.В., Белоусов А.С.** Разработка методики профориентационного обучения иностранному языку обучающихся гуманитарного профильного класса на основе интегрированного подхода // Перспективы науки и образования. 2022. № 5 (59). С. 247–263. doi: 10.32744/pse.2022.5.15
27. **Сысоев П.В.** Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6–16.
28. **Наумова О.С.** Духовно-нравственное воспитание личности студентов в условиях информационно-цифрового общества: проблемы, возможности, перспективы // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 5. С. 30–40.

References

1. Aksenova G.I, Kupstov I.I. (2015) Dukhovnost', narodnost', patriotism – osnovnie sostavljajushie vospitaniya sovremennoiy molodezhi [Spirituality, nationality, patriotism – the main components of the modern youth's education] // Dukhovno-nravstvennoe vospitanie molodezhi: traditsii i innovatsii: materialy Mezhdunar. Nauch.-pract. conf., Voronezh: Izdatel'skii dom VGU. pp. 11-15.
2. Aleyevskaya A.O., Aksenova G.I. (2017) Osnovniye napravleniya kul'turnogo vospitaniya studentov i kursantov [Main directions of cultural education of students and cadets] // Kazanskii vestnik molodykh uchenykh. Pedagogicheskie nauki. Vol. 1 (2). pp. 52-55.
3. Romanova E.N. (2023) Conditions and means of realization the educational potential of foreign language education. World of Science. Pedagogy and psychology. 11 (1): 35PDMN123. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/35PDMN123.pdf>
4. Koroleva N.E., Sakhapova F.X., Chernova N.A. (2017) Vospitatel'nyi aspekt v prepodavanii inostrannogo yazyka v vuze [Educational aspect in teaching a foreign language at university] // Lichnost', sem'ya i obchestvo: voprosy pedagogiki i psichologii. 2-3 (71). pp. 19-23.

5. Butenko N.A. (2016) Problema obrazovaniya i vospitaniya v uchenii Platona ob ideal'nom gosudarstve [Problems of education and upbringing in Plato's teaching about the ideal state] // *Innovatsionnaya nauka*. 5-3 (17). pp. 51-53.
6. Zotova O.A. (2019) Pedagogicheskiye idei I.F. Gerbarta [Pedagogical ideas of Herbart] // *Forum molodykh uchenykh*. 11 (39). pp. 164-166.
7. Novikov V.N. (2013) Genezis obucheniya i vospitaniya kak etdinogo protsessa formirovaniya lichnosti [Genesis of training and education as a single process of personality formation] // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. 5. pp. 12-20.
8. Ushinskiy K.D. (1974) Izbranniye pedagogicheskiye sochineniya: v 2 t. T.1 [Chosen works on pedagogics: in 2 volumes, Vol. 1]. M.: Pedagogika. 584 p.
9. Tolstoy L.N. (1989) Pedagogicheskiye sochineniya [Works on pedagogics]. M.: Pedagogika. 542 p.
10. Starikova L.D. (2010) O sootnoshenii poniatiy 'vospitaniye' i 'obucheniye' [On the relationship between the concepts "education" and "training"] // *Vestnik CHGPU*. 1. pp. 194-202.
11. Shatilov S.F. (1986) Metodika obucheniya nemetskomu yaziku v sredney shkole [Methods of teaching German in secondary school]. M.: Prosvescheniye. 223 p.
12. Passov E.I. (1988) Urok inostrannogo yazika v sredney shkole [A foreign language lesson in secondary school]. 2-e izd., dorab. M.: Prosvescheniye. 222 p.
13. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharova T.E. (1991) Metodika obucheniya inostrannim yazikam v sredney shkole [Methods of teaching foreign languages in secondary school]. M.: Prosvescheniye. 287 p.
14. Gural' S.K., Polyakov O.G., Aleksich E.V. (2023) Razvivayuschii i vospitatel'nyi potentsial inostrannogo yazika: lingvometodicheskoye nasledie R.P. Mil'ruda (1948–2020) [Developmental and educational potential of a foreign language: linguistic and methodological heritage of R.P. Milrud (1948–2020)] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarniye nauki*. Vol. 28 (5). pp. 1142-1150. URL: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1142-115>
15. Antonova E.V. (2017) Nravstvennoye i kognitivno-poznavatel'noye razvitiye [Moral and cognitive development] // *Molodoi ucheniy*. 52 (186). pp. 187-190.
16. Nechaev M.P. (2016) Metodologicheskiye podchodi k razresheniyu problem sozdaniya i razvitiya vospitatel'noi sredi obsheobrazovatel'noy organizatsii [Methodological approaches to solving the problem of creating and developing the educational environment of a general education organization] // *Gaudeamus: psikhologo-pedagogicheskii shurnal*. Vol. 15 (3). pp. 9-23.
17. Aleyevskaya A.O. (2016) Inostranniy yazik kak sredstvo formirovaniya kul'turnich i нравstvennich tsennostey sovremennich studentov [Foreign language as a means of developing cultural and moral values of modern students] // *Gumaniterniye osnovaniya sotsial'nogo progressa: Rossiya I sovremennost': sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. Conf. Ch. 5 / pod red. V.S. Belgorodskogo, O.V. Kascheeva, V.V. Zotovah i dr. M.: Izd-vo MGUDT*. pp. 6-10.
18. Bashkirova O.A. (2021) Vospitatel'nyye vozmozhnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku [Educational opportunities in teaching a foreign language] // *International Research Journal*. 8 (110). pp. 26-28. URL: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.110.8.078>
19. Kitaigorodskaya G.A. (1986) Metodicheskiye osnovi intensivnogo uchitbiya inostrannim yasikam [Methodological foundations of intensive teaching of foreign languages]. M.: Izd-vo Mos. un-ta. 176 p.
20. Imaeva G.U. (2011) Razvivaiyschaya funktsiya metoda proekta v vospitanii sovremennogo cheloveka [Developmental function of the project method in the education of a modern person] // *Psichologiya i pedagogika: metodi i problemi prakticheskogo primeneniya*. 18. pp. 376-380.
21. Levitskaya E.U. (2022) Technologii formirovaniya dukhovno-nravstvennikh tsennostei studentov neyazikovogo vusa na urokah inostrannogo yazika [Technologies for the

- formation of spiritual and moral values of students of a non-linguistic university at foreign language lessons] // *Vospitatel'naya deyatelnost' obrazovatel'noi organizatsii – prostranstvo lichnostnogo rosta uchastnikov obrazovatel'nikh otноshenii: sb/ mat-lov Vseros. nauch.-pract. Konf. Cheboksari: Sreda*. pp. 171-179.
22. Mizurova E.U. (2022) *Dukhovno-nravstvennoye vospitaniye obuchayuschikhsya vuza sredstvami inostrannogo yazika* [Spiritual and moral education of university students using a foreign language] // *Ucheniye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 5 (207). pp. 280-285.
 23. Millrud R.P. (2019) *Organizatsionnaya model' issledovatel'skoi deyatelnosti uchitelya* [Organizational model of teacher research activities] // *Inostranniye yazyki v shkole*. 2. pp. 2-7.
 24. Ivchenko M.I., Polyakov O.G. (2022) *Razvitiye studencheskogo soobschestva kak sposob sovershenstvovaniya izucheniya inostrannogo yazika* [Development of the student community as a way to improve their study of a foreign language] // *Yazyk i kul'tura*. 60. pp. 176-200. doi: 10.17223/19996195/60/10
 25. Sysoyev P.V., Khmarenko N.I. (2022) *Obucheniye studentov inoyazichnoy pis'mennoi rechi na osnove pedagogicheskoi tekhnologii obucheniya v sotrudnichestve* [Teaching foreign language written speech to students based on pedagogical technology of tandem learning] // *Yazyk i kul'tura*. 59. pp. 271-285. doi: 10.17223/19996195/59/15
 26. Sysoyev P.V., Belousov A.S. (2022) *Razrabotka metodiki proforientatsionnogo obucheniya inostrannomu yaziku obuchayuschikhsya gumanitarnogo profilnogo klassa na osnove integrirovannogo podkhoda* [Development of a methodology for career guidance teaching of a foreign language to students majoring at humanities based on an integrated approach] // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 5 (59). pp. 247-263. doi: 10.32744/pse.2022.5.15
 27. Sysoyev P.V. (2023) *Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannomu yazyku* [Artificial intelligence technologies in foreign language teaching] // *Inostranniye yazyki v shkole*. 3. pp. 6-16.
 28. Naumova O.S. (2021) *Dukhovno-nravstvennoye vospitaniye lichnosti studentov v usloviyakh informatsionno-tsifrovogo obschestva: problemi, vozmozhnosni, perspektivi* [Spiritual and moral education of students' personalities in the conditions of an information-digital society: problems, opportunities, prospects] // *Ucheniye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Vol. 16 (5). pp. 30-40.

Информация об авторах:

Мерзлякова О.А. – учитель английского языка средней общеобразовательной школы, Международный детский центр «Артек» (Ялта, Россия). E-mail: nikatomsk2012@yandex.ru

Хаусманн-Ушкова Н.В. – доктор филологических наук, доцент, Веймарский университет Баухауза (Веймар, Германия). E-mail: nush2001@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Merzlyakova O.A., English teacher at secondary comprehensive school, Artek International Children's Centre (Yalta, Russia). E-mail: nikatomsk2012@yandex.ru

Hausmann-Ushkova N.V., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Bauhaus-Universität Weimar (Weimar, Germany). E-mail: nush2001@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 25.05.2024; принята к публикации 29.07.2024

Received 25.05.2024; accepted for publication 29.07.2024

Научная статья
УДК 37.013.43
doi: 10.17223/19996195/67/14

Методологические и технологические основы системы межкультурного взаимодействия в пространстве российского педагогического вуза

**Михаил Николаевич Новоселов¹,
Константин Эдуардович Безукладников²**

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

¹ michael.novosyolov@gmail.com

² konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Аннотация. Проанализирована актуальная проблема повышения эффективности межкультурного взаимодействия с зарубежными студентами – носителями разных культур в образовательном пространстве педагогического вуза. Умения выстраивать взаимодействие наряду с предметными знаниями, включаются в целевой компонент федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, являются планируемыми результатами обучения, выраженными в терминах компетенции в категориях «командная работа и лидерство», «межкультурное взаимодействие». Умениям взаимодействия необходимо обучать. Способность и готовность педагогов формировать и развивать эти умения на разных ступенях и уровнях образования являются необходимым компонентом структуры их профессиональной компетентности. Эти умения формируются и развиваются у будущих учителей в пространстве российского педагогического вуза.

В контексте обновления целевого компонента высшего педагогического образования, модернизации содержания авторы выделили в качестве методологической основы и дали научное описание основных подходов, детерминированных новой парадигмой, возросшей потребностью в укреплении суверенитета образовательного пространства Российской Федерации на основе межкультурного взаимодействия. С целью создания методологической основы системы межкультурного взаимодействия авторы объединяют все ценное, что представляет каждый подход. К таким подходам относятся синергетический, межкультурный, аффективный, когнитивный, компетентностный подходы.

Анализ подходов позволил сделать вывод о том, компетентностный подход, применительно к российской теории и практике высшего педагогического образования, при построении системы межкультурного взаимодействия помимо собственных понятий предполагает опору на понятийный и методологический аппарат уже сложившихся синергетического, междисциплинарного, аффективного, лично ориентированного, коммуникативно-когнитивного и межкультурного подходов. Компетентностный подход, объединяющий концепты синергетического, междисциплинарного, аффективного, лично ориентированного, когнитивного, коммуникативно-когнитивного, межкультурного подходов, является теоретической опорой системы межкультурного взаимодействия. Методологиче-

ская опора на компетентностный подход в образовательном процессе при построении системы межкультурного взаимодействия предполагает акцент на формировании и целостном развитии ключевых компетенций: ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, социально-трудовой, личностного самосовершенствования, а также обще предметных на основе личностно ориентированных, коммуникативно-когнитивных, интерактивных технологий.

Положения подходов, обозначенных в нашем исследовании, поглощаются компетентностным подходом и во многом дополняют друг друга, определяют принципы обучения в системе межкультурного взаимодействия: единства развития и саморазвития будущего выпускника в системе межкультурного взаимодействия; антропоцентрической направленности; междисциплинарного совместного планирования образовательного процесса и единства лингвистической и профессиональной подготовки в системе межкультурного взаимодействия; блочно-модульного обучения в контексте развития субъектной творческой самостоятельности; когнитивной и психологической обоснованности отбора содержания и технологий обучения и оценивания; диагностической основы готовности и способности к межкультурному взаимодействию. Выявленные подходы и принципы определили технологическую основу системы межкультурного взаимодействия. Выбор эффективных образовательных технологий при построении межкультурного взаимодействия в контексте иноязычной профессиональной подготовки студентов детерминируется их личностными и психолого-педагогическими особенностями. Обеспечить системное долгосрочное межкультурное взаимодействие между субъектами образовательного процесса и повысить к нему готовность позволяет использование макротехнологий. К таким технологиям относятся: технология поэтапного формирования умственных действий; учебно-исследовательская деятельность; коммуникативно-когнитивные технологии; интерактивные технологии: методы и приемы развития умений социального взаимодействия; технологии развития саморегуляции и эмоциональной устойчивости; развитие понятийного мышления (умения мыслить универсальными общекультурными и общенаучными категориями); метод контекстного обучения; обучение в сотрудничестве; дифференциация учебных потребностей и мотивов; проблемно-ориентированное обучение; стратегии и инструменты формирующего и суммативного оценивания; критериальное оценивание. Внедрение в образовательный процесс предложенных технологий, учитывающих психолого-педагогические особенности, образовательные потребности и мотивы иностранных студентов, привело к повышению суммы показателей их долговременной готовности к взаимодействию с другими субъектами образовательного процесса, что доказало ее эффективность.

Впервые представлено соотнесение макро- и макротехнологий для создания системы межкультурного взаимодействия, что отражает теоретическую значимость работы.

Ключевые слова: взаимодействие, самообучение, умственные действия, само регуляция, учебно-исследовательская деятельность, дифференциация, обучение в сотрудничестве, подходы к организации образовательного процесса в вузе, педагогическая технология

Для цитирования: Новоселов М.Н., Безукладников К.Э. Методологические и технологические основы системы межкультурного взаимодействия в пространстве российского педагогического вуза // Язык и культура. 2024. № 67. С. 249–271. doi: 10.17223/19996195/67/14

Original article

doi: 10.17223/19996195/67/14

Methodological and Technological Foundations of the System of Intercultural Interaction in the Environment of Russian University

**Mikhail Nikolaevich Novoselov¹,
Konstantin Eduardovich Bezukladnikov²**

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

¹ michael.novosyolov@gmail.com

² konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Abstract. This article is devoted to the current problem of improving the effectiveness of intercultural interaction with foreign students – representatives of different cultures in the educational environment of pedagogical university. The skills to build interaction, along with subject knowledge, are included in the target component of the National Curriculum of Higher Education (hereinafter referred to as the FGOS VO 3++), are the planned learning outcomes, expressed in terms of competencies in the categories of “team work and leadership”, “intercultural interaction”. Interaction skills need to be taught. The ability of teachers to form and develop these skills at different stages and levels of education is a necessary component of the structure of their professional competence. These skills are formed and developed by pre-service teachers in the environment of Russian pedagogical universities.

In the context of updating the target component of higher pedagogical education, modernization of content, the authors highlight as a methodological basis and provide a scientific description of the main approaches determined by the new paradigm, the increased need to strengthen the sovereignty of the educational space of the Russian Federation by means of intercultural interaction. In order to create a methodological basis for a system of intercultural interaction, the authors combine everything valuable that each approach represents. Among such approaches, there are: synergetic, intercultural, affective, competency-based approaches.

Analysis of the approaches allows to conclude that the competency-based approach, in relation to the Russian theory and practice of higher pedagogical education, when building a system of intercultural interaction, in addition to its own concepts, involves relying on the conceptual and methodological apparatus of already established synergetic, interdisciplinary, affective, student-centered, communicative-cognitive and intercultural approaches. The competency-based approach, combining the concepts of synergetic, interdisciplinary, affective, student-centered, communicative-cognitive, intercultural approaches is the theoretical support of the system of intercultural interaction. Methodological support for the competency-based approach in the educational process when building a system of intercultural interaction involves an emphasis on the formation and holistic development of key competencies: value-semantic, general cultural, educational-cognitive, informational, social-labor, personal self-improvement, as well as general subject-based ones, based on student-centered, communicative-cognitive, interactive technologies.

The provisions of the approaches outlined in the present study are absorbed by the competency-based approach and largely complement each other, defining the principles of training in the system of intercultural interaction: the unity of development and self-development of the future graduate in the system of intercultural interaction; anthropocentric orientation; interdisciplinary collaborative planning of the educational process

and the unity of linguistic and professional training in the system of intercultural interaction; block-modular training in the context of the development of subjective creative independence; cognitive and psychological validity of the selection of content and technologies of teaching and assessment; diagnostic basis of readiness and ability for intercultural interaction. The identified approaches and principles make it possible to determine the technological basis of the system of intercultural interaction. The choice of effective educational technologies when building intercultural interaction in the context of foreign language professional training for foreign students is determined by their personal, psychological and pedagogical characteristics. The use of macro-technologies allows to ensure systematic long-term intercultural interaction between stakeholders of the educational process and increase readiness for it. These technologies include: step-by-step development of thinking skills; inquiry-based learning; communication and cognitive technologies; interactive technologies: methods and techniques for developing social interaction skills; technologies for the development of self-management and emotional stability; concept-based learning (the ability to think in universal general cultural and general scientific categories); contextual learning method; collaborative learning; differentiation of learning needs and motives; problem-based learning; formative and summative assessment strategies and tools; criteria-based assessment. The introduction of the proposed technologies into the educational process, taking into account the psychological and pedagogical characteristics, educational needs and motives of foreign students, led to an increase in the indicators of their long-term readiness to interact with other stakeholders of the educational process, which proved its effectiveness. The authors are the first to introduce the correlation between teaching strategies and tools while creating the system of intercultural interaction.

Keywords: interaction, life-long autonomous learning, thinking skills, self-management, inquiry-based learning, differentiation, collaborative learning, approaches to teaching and learning at university, teaching strategy

For citation: Novoselov M.N., Bezukladnikov K.E. Methodological and Technological Foundations of the System of Intercultural Interaction in the Environment of Russian University. *Language and Culture*, 2024, 67, pp. 249-271. doi: 10.17223/19996195/67/14

Введение

Одной из фундаментальных характеристик новой парадигмы современного образования является стирание грани между гуманитарным и естественно-научным знанием. Происходит пересечение проблемных полей отдельных наук, возникают новые и укрупняются существующие области междисциплинарного взаимодействия, активно происходит формирование нового междисциплинарного знания, появляются новые смежные науки, в контексте которых идет синтез знаний из разных дисциплин и обогащается категориальный аппарат для поэтапного решения конкретных задач локального и глобального значения. В этой логике коммуникация и межкультурное взаимодействие ученых из разных областей и стран в образовательном пространстве Российской Федерации приобретают ключевую роль для развития фундаментальных наук, прорывных технологий, способных гарантированно обеспечить стратегический суверенитет государства. Умения выстраивать взаимодействие

наряду с предметными знаниями включаются в целевой компонент федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее по тексту – ФГОС ВО 3++), являются планируемыми результатами обучения, выраженными в терминах компетенции (УК-3, УК-5) в категориях «командная работа и лидерство», «межкультурное взаимодействие» [1]. Умениям взаимодействия необходимо обучать. Умения педагогов формировать и развивать эти навыки на разных ступенях и уровнях образования являются необходимым компонентом структуры их профессиональной компетентности. Эти навыки формируются и развиваются у будущих учителей в пространстве российского педагогического вуза.

Увеличение в контингенте российских педагогических вузов количества иностранных студентов, представителей других культур, особый акцент в политике государства на интеграцию и адаптацию мигрантов к условиям проживания в российском обществе, невыделение их в отдельные социальные группы по этническому признаку актуализируют вопрос системного обновления целевого, содержательного, технологического компонентов высшего педагогического образования, требуют предложения новой концептуальной основы с учетом указанных парадигмальных характеристик. Эти процессы и переход к новой парадигме ведут к переосмыслению подходов к организации образовательного процесса в педагогическом вузе. Имеется в виду построение синергетической системы обучения и воспитания будущих педагогов, детерминированной целостностью, согласованностью взаимодействий, самоорганизацией и саморазвитием, в рамках которых личность будущего педагога способна действовать эвристически, самостоятельно и ответственно, испытывая потребность в саморазвитии и творческой самореализации (К.Э. Безукладников, А.И. Санникова, А.К. Колесников).

В контексте обновления целевого компонента высшего педагогического образования, модернизации содержания применимо к теме нашего исследования целесообразно выделить в качестве методологической основы и дать научное описание основных подходов, детерминированных новой парадигмой, возросшей потребностью в укреплении суверенитета образовательного пространства Российской Федерации.

В педагогике представлено множество подходов к достижению различных педагогических целей: практических, академических научно-исследовательских, профессиональных. Их сущность раскрыта в философской, педагогической, психологической научно-педагогической литературе: системный, междисциплинарный, деятельностный, традиционный, личностно ориентированный, личностно-деятельностный и другие производные подходы. Некоторые, такие как ситуационный, контекстный, полипарадигмальный, информационный, эргономический, появились сравнительно недавно, но, несмотря на свою новизну, уже

прочно вошли в научный оборот и получили признание среди ученых. Сюда же относятся синергетический и компетентностный подходы, включающие в себя категории системности и междисциплинарности, в логике которых выстроен федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования.

Система высшего образования в Российской Федерации выполняет важную функцию сохранения, обобщения и концептуализации накопленного научного опыта, его понятийной кодификации и категоризации для дальнейшей передачи посредством совершенствования педагогических технологий, их непрерывным инновационным развитием сообразно меняющимся научным парадигмам. Наряду с опытом обеспечивает процесс передачи национальных традиционных духовно-нравственных ценностей будущим поколениям.

Методологические подходы обеспечивают концептуализацию накопленного отечественного педагогического опыта для дальнейшей трансляции, формируют основу педагогических технологий при организации образовательного процесса, направленного на развитие способности и готовности студентов к межкультурному взаимодействию в пространстве российского вуза, обуславливают отбор дидактических механизмов, адекватных психолого-педагогическим и культурным особенностям студентов, их образовательным мотивам и потребностям, индивидуальному стилю учения.

При определении подходов к созданию системы межкультурного взаимодействия с иностранными студентами в российском педагогическом вузе мы опираемся на целевой компонент федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, психолого-педагогические особенности студентов вуза, а также концепции полиподходности основания образования И.А. Зимней [2, 3].

Следуя общей логике нашего исследования, представляется необходимым более подробно остановиться на анализе данных подходов и их роли в построении эффективной системы межкультурного взаимодействия в педагогическом вузе, объединив все ценное, что представляет каждый подход.

Методология исследования

Синергетический подход, основанный на многомерном сложном характере изучаемых наукой процессов, объектов и явлений, находящихся в постоянном развитии, стал прочным методологическим базисом для исследований педагогической направленности. На философском уровне С.К. Гураль и С.А. Ламзин рассматривают его в качестве научного направления, способствующего созданию дидактических условий для подготовки работников в области иноязычного образования [4, 5].

Синергетика как междисциплинарное знание исследует особый класс открытых нелинейных систем, получивших название «диссипативных». Их основными характеристиками, по определению И.Р. Пригожина, являются нелинейность, открытость, самоорганизация и саморазвитие, многовариантность и т.д. [6].

Для взаимодействия с зарубежными студентами ценность синергетического подхода состоит в том, что язык обучения можно также рассматривать как открытую, нелинейную, саморазвивающуюся, неравновесную, многовариантную систему. Например, при разных формах работы с китайскими студентами с разными языковыми профилями целесообразно использовать разные языки: при аудиторной работе в режиме преподаватель – студент английский язык, при самостоятельной работе с источниками, в группе, проектной и учебно-исследовательской деятельности – китайский. При этом студентов с разным уровнем владения языком обучения можно объединять в группы, обеспечивая взаимное и самообучение и саморазвитие (студенты с сильным языковым профилем помогают преподавателю обеспечить понимание вводимого материала слабыми студентами, используя средства родного языка). Это обеспечивает эффективную коммуникацию. По мнению С.К. Гураль, неравновесность и нелинейность коммуникативной системы позволяют проявлять гибкость, свойственную живым языкам, и при этом сохранять свою целостность и идентичность [4]. Новые знания о языке обучения, полученные в процессе взаимодействия с позиции синергетического подхода, позволяют получить и новые знания о преподаваемой и осваиваемой студентами дисциплине и наоборот.

Междисциплинарный подход в нашем исследовании рассматривается в качестве важнейшей общенаучной методологической опоры. Это обусловлено самим понятием междисциплинарности.

Парадигмальные изменения, происходящие в XXI в., затрагивают все сферы науки, которая все более глубоко проникает в суть законов не только природы, но также общества и их взаимосвязи. Они не могут быть осознаны в рамках одной учебной дисциплины. На фоне укрепления государственного и образовательного суверенитета Российской Федерации, развития трудовых, экономических, политических и культурных отношений с нашими соседями все более отчетливо проявляется разрыв между содержанием учебных программ, определяющих подготовку будущих бакалавров и магистров, и существующими требованиями и потребностями отдельных отраслей промышленности, развитие которых необходимо для этого. Многие исследователи (В.И. Байденко, В.П. Беспалько, И.А. Зимняя и др.) ставят вопрос о необходимости формирования у студентов «особых» компетенций, основанных на демонстрации готовности и способности применения их на практике, в реаль-

ном деле [7]. В этих условиях можно сделать вывод о том, что междисциплинарный подход на основе интеграции дисциплин будет способствовать повышению качества подготовки будущих бакалавров и магистров, формированию и проявлению у них необходимых профессиональных компетенций.

Важность междисциплинарного подхода к созданию системы межкультурного взаимодействия обусловлена не только взаимосвязью с лингвистикой, психологией и педагогикой, но и необходимостью тесного взаимодействия и взаимопроникновения смежных учебных дисциплин, интеграции языка обучения с дисциплинами профессионального цикла. Следует отметить, что нахождение пересечения разнородных дисциплин, таких как иностранный язык, математика или физика, требует усиленной исследовательской работы.

Однако студент – существо не только мыслящее, но и эмоциональное. Смена привычной среды, которая происходит в студенческие годы, актуализирует проблему психологической адаптации к новым видам деятельности. В учебной деятельности адаптация зависит не только от того, насколько быстро студент овладевает методами познания, но и от межличностных отношений, перемены привычного статуса, выбором будущей профессии. Неудовлетворенность одним из этих аффективных факторов может быть причиной дезадаптации и вызвать серьезные изменения поведения, внутренней регуляции, психические отклонения, а также повлечет формирование отрицательных мотивов учения. Анализ и учет данной особенности дают возможность правильно спланировать и выстроить систему включения студентов в новый круг общения, новые виды деятельности и избежать проблемы дезадаптации при организации образовательного процесса, создании положительных мотивов учения. Создание таких мотивов является основной целью *аффективного подхода*, который дополняет картину учения, выраженную логикой когнитивного подхода.

Адаптация в вузе делится на профессиональную и социально-психологическую. Под профессиональной адаптацией понимается приспособление к условиям и содержанию учебного процесса, формирование навыков самостоятельной работы. Социально-психологическая предполагает выстраивание межличностных взаимоотношений в группе, выработку собственного стиля поведения.

Эффективность профессиональной адаптации тесно связана не только с условиями и содержанием учебного процесса, но также обусловлена личностными мотивами и потребностями, осознанностью выбора своей будущей профессиональной деятельности. Современные студенты – это молодые люди с разными установками и жизненными цен-

ностями. Как показывает педагогический опыт, исходя из этого студенчество как социально-педагогическую категорию можно разделить на три группы.

К представителям первой группы можно отнести студентов, которые ориентированы на образование как на будущую профессию. Они проявляют интерес к будущей работе. Главным приоритетом для них является профессиональная самореализация. В этой группе отмечается склонность к дальнейшему продолжению образования. Остальные интересы и ценности являются для них менее значимыми. Вторая группа – это студенты, ориентированные на образование как инструмент для организации и ведения бизнеса. Они осознают, что образование является простой необходимостью для дальнейшей самореализации в другой профессиональной сфере. Третью группу составляют молодые люди, которые еще не сделали или по каким-то причинам (семейным, социальным, бытовым) не могут сделать осознанный выбор дальнейшего профессионального пути. Образование и профессия не представляют для них того интереса, который характерен для представителей других групп.

Правильное выявление профессиональных мотивов, склонностей, интересов и потребностей является важным для успешного профессионального образования.

Учет аффективных факторов дает возможность преподавателю рассматривать учебный процесс более целостно. Они играют большую роль при выборе учебных материалов, методов, приемов, заданий, анализе ошибок, позволяют избежать тревожности, способствуют развитию у студентов самоуважения, уверенности высокой самооценки на занятиях, автономии; облегчить процесс овладения профессией [8].

T. Hutchinson и A. Waters представили правильно выстроенный учебный процесс с учетом аффективных факторов в форме положительного учебного цикла, который состоит из семи стадий [9].

Студент хочет учиться: (1) студент использует мыслительные процессы для приобретения знаний; (2) учение успешно; (3) у студента развиваются компетенции; (4) возросшая компетентность помогает более быстро и целенаправленно учиться; (5) студент воспринимает учение как увлекательный и удовлетворяющий его процесс; (6) студент снова хочет учиться; (7) цикл повторяется вновь по спирали.

Таким образом, невозможным представляется правильно выстроить учебный процесс без учета аффективных факторов, так как это приведет к образованию отрицательного учебного цикла, направленного противоположно, результатом которого станет **нежелание студента учиться**.

Актуальность для нашей работы также представляет ряд других и производных от указанных выше и широко известных в научной литературе по проблеме исследования подходов:

Личностно ориентированный подход строится на принципах гуманистической педагогики: индивидуального и дифференцированного подходов к решению педагогических задач. В логике этого подхода с позиции его эффективности личность рассматривается как цель, результат и основной критерий. Ценностью личностно ориентированного подхода, как отмечают Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк, является то, что он не ставит своей целью формирование личности с заранее заданными свойствами, качествами, обученностью, подготовленностью, и даже не формирование образа личности [10].

В логике личностно ориентированного подхода движущими факторами развития личности выступают совместная деятельность и общение. При построении системы межкультурного взаимодействия его роль заключается в создании адекватных с позиции организации образовательного процесса дидактических условий, способствующих полноценному развитию и реализации потенциала будущего выпускника, его потребности в самоопределении, самоизменении, самоактуализации и самоосуществлении на основе инновационной направленности образовательного процесса.

Логичным в контексте нашего исследования при создании системы межкультурного взаимодействия является обращение к **межкультурному подходу**. Важным положением подхода является приращенность обучающихся нормам и ценностям родной культуры в процессе обучения на иностранном языке. Поэтому субъектов образовательной системы – представителей разных культур не следует рассматривать как враждебные по отношению друг к другу категории. Они выступают в роли взаимодополняющих и взаимовлияющих компонентов.

Ряд ученых отмечают необходимость обязательного взаимодействия контактирующих языковых и концептуальных систем участников коммуникации – представителей двух лингвосоциумов [11].

Таким образом, равноправное отношение между двумя культурами является необходимым условием межкультурного взаимодействия.

Следующей важной методологической основой является **коммуникативно-когнитивный подход** (Н.В. Барышников, К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, А.В. Щепилова и др.), получивший широкое признание среди отечественных ученых. Он обеспечивает коммуникативную направленность образовательного процесса.

Обучение в логике коммуникативно-когнитивного подхода выстроено с учетом психических и познавательных особенностей студентов, что способствует развитию понимания системы языка обучения, готовности и способности к будущей профессиональной самореализации.

Когнитивный подход способствует развитию познавательных процессов, стимулирует накопление теоретических и культурных знаний.

Единство двух подходов к организации межкультурного взаимодействия обусловлено требованиями к повышению эффективности применения ранее полученных знаний на междисциплинарном уровне. Также это повышает мотивацию к профессиональной деятельности. Коммуникативная направленность методики способствует формированию набора умений, необходимых для эффективного взаимодействия.

Компетентностный подход, основными категориями которого являются «компетенция» и «компетентность», стал основой обновления содержания высшего образования. Эти понятия стали интегративными результативными показателями оценки качества подготовки выпускников вуза.

Сущность компетентностного подхода проявляется в изменении всей системы взаимодействия субъектов образовательного процесса (меняется роль преподавателя, организация учебного процесса, методы обучения). Происходит переход на альтернативную систему оценивания, основанную на компетентностном подходе, которая заключается в сравнении индивидуальных достижений с определенными критериями.

Разработка технологии критериального оценивания как одно из достижений компетентностного подхода является важным инструментом, так как формирует систему контрольно-оценочных действий для эффективной оценки соответствующих компетенций (УК-3, УК-5).

Актуальность опоры на компетентностный подход обусловлена также необходимостью развития общенаучных, общепредметных и предметных компетенций, позволяющих сформировать и развить профессиональную компетентность выпускников вуза.

Анализ исследований компетентностного подхода (В.И. Байденко, Т.М. Балыхина, К.Э. Безукладников, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Г. Оберемко, В.М. Поляков, В.А. Слостенин, Г.С. Трофимова, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) позволяет выявить два основных подхода к его рассмотрению. Так, в работе ряда ученых (В.А. Болотов, В.А. Слостенин, А.В. Хуторской и др.) компетентностный подход исследуется автономно, без рассмотрения его генетических предпосылок и связей с другими подходами. Однако другие авторы (К.Э. Безукладников, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя и др.), разделяющие концепцию полиподходности основания образования, выявляют его взаимосвязь с иными подходами, известными в области психолого-педагогических наук, подчеркивая тем самым его интегративный характер.

В контексте нашего исследования мы разделяем позицию К.Э. Безукладникова в том, что компетентностный подход сущностно поглощает личностно ориентированный, личностно-деятельностный и когнитивно-коммуникативный подходы, ставя во главу угла междисциплинарные, интегрированные требования к результату образовательного процесса [3, 12].

Компетентностный подход, объединяющий концепты синергетического, междисциплинарного, аффективного, личностно ориентированного, когнитивного, коммуникативно-когнитивного, межкультурного подходов, является теоретической опорой системы межкультурного взаимодействия.

Методологическая опора на компетентностный подход в образовательном процессе при построении системы межкультурного взаимодействия предполагает акцент на формировании и целостном развитии ключевых компетенций: ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, социально-трудовой, личностного самосовершенствования, а также общепредметных, определенных А.В. Хуторским, на основе личностно ориентированных, коммуникативно-когнитивных, интерактивных технологий [13].

Подходы определили следующие принципы обучения в системе межкультурного взаимодействия:

1. *Единство развития и саморазвития будущего выпускника в системе межкультурного взаимодействия.* Важным условием эффективности образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия является организация процесса профессионального развития будущего бакалавра и магистра на основе самостоятельности, самоорганизации и саморазвития. Важным является формирование и развитие у обучающихся новых образовательных потребностей, самоконкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения.

2. *Антропоцентрическая направленность.* Педагогика как наука и технология создается человеком, поэтому относится к гуманитарным дисциплинам, проблемное поле которых занимают объективные закономерности социально-общественного развития, потребности и интересы человека. При этом учитываются ценностно-смысловые взаимосвязи, которые возникают как в обществе, так и в образовании. Это наделяет современную педагогику важной характеристикой – антропоцентричностью. Укрепление суверенитета национального образовательного пространства, введение новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования актуализировали необходимость более тщательного изучения межкультурной профессиональной и академической коммуникации. При этом личность каждого субъекта образовательного процесса, находящаяся в измерении нескольких лингвокультур, принимается современными методистами (Н.Д. Гальскова, Е.Г. Тареева, И.И. Халеева и др.) как естественная точка отсчета в анализе и обосновании закономерностей профессионального образования на иностранном языке, что проявляется в новых методических теориях, концепциях, подходах, принципах, личностно ориентированных, когнитивных и аффективных образовательных технологиях, направленных на ак-

туализацию познавательной и творческой деятельности у студентов бакалавриата и самостоятельной исследовательской деятельности у студентов магистратуры. Принцип антропоцентрической направленности предполагает «аутентичную иноязычную профессиональную коммуникацию», т.е. решение профессиональных, академических и научно-исследовательских задач на языке обучения в реальном межкультурном и профессиональном контексте. Данное положение актуализирует необходимость учета следующего принципа, представленного в логике настоящей работы.

3. *Междисциплинарное совместное планирование образовательного процесса и единство лингвистической и профессиональной подготовки в системе межкультурного взаимодействия.* Ключевым компонентом содержания образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия является междисциплинарный характер обучения. Посредством междисциплинарного взаимодействия осуществляется связь между дисциплинами языкового и профессионального цикла, практико-ориентированной, педагогической, научно-исследовательской деятельностью будущих бакалавров и магистров. Атмосфера сотворчества и сотрудничества между участниками образовательного процесса создает условия для мотивации, самостоятельной работы, поддержания природного интереса, личного осмысления значимости формируемых компетенций. Педагоги-предметники открыто взаимодействуют друг с другом и учителями языка обучения. Тематическое планирование осуществляется совместно. Освоение предметно-специфичной и профессионально ориентированной лексики на занятиях по языку обучения идет параллельно с освоением предметных знаний и развитием профессиональных компетенций.

4. *Блочно-модульное обучение в контексте развития субъектной творческой самостоятельности.* Организация учебного материала в виде блоков и модулей позволяет варьировать последовательность их изучения, производить отбор и подачу информации на основе анализа психолого-педагогических особенностей студентов, языкового профиля, их профессиональных и академических интересов и потребностей, оперативно и адекватно согласовывать и вносить в образовательный процесс изменения в процессе диалогового открытого взаимодействия с субъектами образовательного процесса. Также блочно-модульная организация делает возможным процесс усвоения содержания обучения в автономном режиме.

5. *Когнитивная и психологическая обоснованность отбора содержания и технологий обучения и оценивания.* Сущность принципа заключается во взаимосвязи педагогики и психологии, в учете моральной мотивации, личностного потенциала, социокультурного опыта. Опора на

принцип обуславливает выбор субъектов для интерактивного взаимодействия с общими интересами и целями, адаптацию процесса обучения, помогает планировать обучение и взаимодействие субъектов в условиях противоречивой ситуации межкультурного взаимодействия. Отбор содержания обучения и способов введения учебного материала проходит с учетом культурных и психологических особенностей субъектов и актуализирует определение следующего принципа.

6. *Диагностическая основа готовности и способности к межкультурному взаимодействию.* На всех этапах образовательного процесса необходимо его анализировать на основе обратной связи с его участниками. Это позволит выявить закономерности, особенности, внести коррективы. Большое значение в контексте нашего исследования имеет мониторинг результатов критериального оценивания и самооценки. Результаты отражаются как уровни готовности к межкультурному взаимодействию при освоении конкретных учебных блоков, модулей, дисциплин на основе универсальных критериев оценки результатов образовательного процесса в форме междисциплинарных проектов, презентаций, научно-исследовательских работ и практической деятельности.

Исследование и результаты

Выявленные подходы и принципы позволили определить технологическую основу системы межкультурного взаимодействия.

В контексте настоящей работы вслед за Г.К. Селевко под образовательной технологией понимается система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам [14]. В Пермском государственном педагогическом университете для построения системы эффективного взаимодействия с зарубежными студентами использованы следующие технологии:

1. *Метатехнологии.* Технологии личностно ориентированного образования (В.В. Сериков, И.С. Якиманская); развивающего образования (В.В. Давыдов, Э.Ф. Зеер, А.А. Леонтьев, Б.Д. Эльконин и др.); информационно-коммуникационные технологии.

2. *Макротехнологии.* Технологии модульного обучения; технология профессионального портфолио, технологии проблемно-ориентированного обучения, проектные технологии и технологии критериального оценивания, международные образовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии, которые активно используются в зарубежных вузах с большим количеством иностранных студентов (Inquiry-based learning, Tony Ryan's Thinker's Keys, Harvard University Project Zero Visible Thinking Routines, Graphic organizers, Peer Teaching, Assessment as and for Learning и др.) [15–22].

3. *Мезотехнологии (модульно-локальные технологии)*. Технологии реализации отдельных частей (модулей) образовательного процесса, направленные на решение частных дидактических, методических или воспитательных задач. К таким технологиям относятся технологии проведения занятия по определенной теме, усвоения, повторения, контроля знаний (кейс-стади метод, моделирование педагогических ситуаций и др.).

4. *Микротехнологии* или технологии, целью применения которых в учебном процессе является решение узких задач на контактнo-личностном уровне (взаимодействие субъектов образовательного процесса), например технологии обучения чтению, письму, говорению, аудированию.

Выбор эффективных образовательных технологий при построении межкультурного взаимодействия в контексте иноязычной профессиональной подготовки иностранных студентов детерминируется их личностными и психолого-педагогическими особенностями. Исходя из антропоцентрической направленности высшего образования, которая предполагает анализ, понимание и опору на потребности учащихся и их исходный языковой уровень при выборе образовательных технологий и формировании групп соответствующих уровней, перед началом обучения предусмотрено проведение анкетирования, диагностического тестирования учащихся, устного собеседования и групповой дискуссии на иностранном языке. Во время анкетирования и собеседования студенты формулируют свои пожелания, высказывают ожидания от курса, предвосхищают проблемы, обсуждают возможные пути их решения, самостоятельно планируют желаемые результаты обучения. На данном этапе также решаются организационные вопросы, происходит знакомство студентов со структурой курсов дисциплин, целями, задачами, тематическими разделами, блоками и модулями, формами контроля и критериями оценки. В учебном процессе устанавливаются открытые доверительные отношения, начинается важный процесс коммуникации, основанный на взаимодействии участников педагогического процесса. Это позволяет преподавателю сделать вывод о том, какая педагогическая поддержка с его стороны будет необходима каждому студенту в каждом конкретном случае.

На социально-педагогическом и культурном уровнях реализации политики государства в области образования, в соответствии с ФГОС 3++ ВО, интерес представляют мета- и макротехнологии. Технологии личноcтно ориентированного (В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), развивающего образования (В.В. Давыдов, Э.Ф. Зеер, А.А. Леонтьев и др.), информационно-коммуникационные технологии и международные технологии (К.Э. Безукладников, М.Н. Новоселов) широко и подробно представлены в научной литературе. Анализ опыта их использования свидетельствует об их эффективности и целесообразности включения в образовательный процесс, детерминированный необходимостью

развития не только полилингвальной, но и поликультурной личности будущего выпускника. Поэтому их детальное рассмотрение в данной работе не представляется целесообразным.

Обеспечить системное долгосрочное межкультурное взаимодействие между субъектами образовательного процесса и повысить к нему готовность позволяет использование макротехнологий.

К таким технологиям относятся:

1. Технология поэтапного формирования умственных действий.
2. Учебно-исследовательская деятельность.
3. Коммуникативно-когнитивные технологии.
4. Интерактивные технологии: методы и приемы развития умений социального взаимодействия.
5. Технологии развития саморегуляции и эмоциональной устойчивости.
6. Развитие понятийного мышления (умения мыслить универсальными общекультурными и общенаучными категориями).
7. Метод контекстного обучения.
8. Обучение в сотрудничестве.
9. Дифференциация учебных потребностей и мотивов.
10. Проблемно-ориентированное обучение.
11. Стратегии и инструменты формирующего и суммативного оценивания. Критериальное оценивание.

Использование совокупности указанных технологий обеспечивает технологическую целостность образовательного процесса в системе межкультурного взаимодействия. Каждая технология в отдельности позволяет решить определенную задачу обучения при построении этой системы, которая обусловлена целевым и содержательным компонентом системы, в соответствии с требованиями 3++ ВО, выступает в качестве одного из планируемых результатов обучения и критериев оценивания эффективности системы. Задачи позволяют определить макротехнологии, сформулировать учебные задания, необходимые для их решения в логике отдельной макротехнологии. Соотнесение учебных задач и заданий представлено в таблице.

Внедрение в образовательный процесс предложенных технологий, учитывающих психолого-педагогические особенности, образовательные потребности и мотивы иностранных студентов, привело к повышению суммы показателей их долговременной готовности к взаимодействию с другими субъектами образовательного процесса, что доказало ее эффективность.

Представим рисунки линейных распределений значений суммы показателей долговременной готовности (рис. 1) на каждом этапе обучающего эксперимента (шкала от 100 до 600 баллов), проведенного сотрудниками кафедры методики преподавания иностранных языков

Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Соотнесение педагогических макротехнологий (учебных задач) и микротехнологий (заданий) в системе межкультурного взаимодействия

Макротехнологии (задачи)	Микротехнологии (учебные задания)
1. Поэтапное формирование умственных действий	Обязательная аргументация ответов, разработка новых подходов к решению проблемы; постановка открытых вопросов; использование заданий на развитие разных типов мышления; стимулирование поиска решения проблем с опорой на ранее приобретенные знания; использование визуальных опор для осуществления и демонстрации умственных операций; учет мнений; использование знаний, полученных при освоении других дисциплин
2. Учебно-исследовательская деятельность	Формулирование темы, цели, задач, объекта, предмета исследования; правильное цитирование, академическая честность; самостоятельная работа с источниками в базах данных/библиотеках; обучение правилам работы с источниками в Интернете; развитие навыков работы с поисковыми системами; определение качества источников, проведение анализа противоречивых источников; проведение декомпозиции цели исследования на задачи
3. Коммуникативно-когнитивные технологии	Организация работы с учебным текстом в парах; Использование на занятиях примеров эффективных презентаций/выступлений перед разными аудиториями; развитие навыков письменной речи; развитие навыков аудирования; предоставление и использование обратной связи; использование разных типов/жанров текстов (академические, профессиональные, личные и др.); развитие навыков аргументации (логическая структура аргумента); поощрение всех учащихся при организации обсуждения/дискуссии
4. Самообучение и развитие умений социального взаимодействия	Организация работы студентов в малых группах; предоставление студентам возможности выбора и распределения ролей при работе в группах; предоставление студентам возможности проводить само- и взаимооценивание при работе в группе; проведение групповой рефлексии; стимулирование учета альтернативных точек зрения и взглядов при подготовке к ответу и презентации; предоставление возможность самостоятельно принимать решения
5. Саморегуляция и эмоциональная устойчивость	Четкое определение сроков выполнения задания; стимулирование проведения студентами самоанализа качества выполненных работ; стимулирование самостоятельной постановки собственных учебных целей и задач; самостоятельное определение студентами алгоритма решения учебной задачи/про-

Макротехнологии (задачи)	Микротехнологии (учебные задания)
	<p>блемы; определение студентами значимости изучаемой темы/осваиваемой дисциплины для собственного обучения/развития; обсуждение со студентами стратегии их саморазвития, предоставление возможности планирования своей деятельности; презентация примеров своевременного выполнения заданий, демонстрация организованного поведения, пунктуальности; помощь студентам в формулировании правильных выводов из неудач, самообучении на ошибках, определении проблемы как учебной задачи; создание культуры «делать все сразу правильно и с первого раза»</p>
<p>6. Понятийное мышление</p>	<p>Определение основных понятий, необходимых для освоения тематического блока/раздела/дисциплины; помощь студентам в поиске и определении основных понятий, необходимых для освоения тематического раздела/блока/дисциплины; помощь студентам в установлении взаимосвязи между новым учебным материалом и ранее приобретенными знаниями, опытом и освоенным учебным материалом; поощрение переноса приобретенных знаний в новые незнакомые контексты, ситуации; создание возможностей для использования предметно специфичных и общенаучных понятий, установление взаимосвязей между понятиями из разных предметных областей; предоставление возможности для демонстрации понимания понятий в реальных жизненных ситуациях/примерах/исследованиях; использование «графических органайзеров» (ментальных карт, схем, наглядности) для развития понятийного мышления; помощь в выявлении и определении закономерностей; использование метода проблемно ориентированного обучения</p>
<p>7. Контекстное обучение</p>	<p>Побуждение студентов делать выводы и обобщения с опорой на личный опыт; использование в качестве стимульного материала реальных, а не вымышленных примеров; развитие межкультурного понимания; помощь студентам в осознании значимости собственного обучения, видении перспективы применения полученных знаний для решения проблем; использование реальных проблем в качестве объектов и предметов исследовательской деятельности; развитие у студентов умения действовать в незнакомой для них ситуации в условиях неопределенности, умений рассматривать проблему с разных точек зрения</p>
<p>8. Сотрудничество</p>	<p>Использование дебатов, ролевых игр, групповых проектов; стимулирование студентов задавать вопросы; предоставление студентам возможности свободно выражать и развивать свои мысли и идеи других; поощрение обмена информацией и идеями; поощрение сотрудничества, взаимодействия, работы в</p>

Макротехнологии (задачи)	Микротехнологии (учебные задания)
	<p>группах; предоставление студентам возможности брать и нести ответственность за собственное обучение; поощрение внимательного и уважительного отношения к другим во время дискуссий, дебатов; поощрение «активного слушания», использование перифраза сказанного другими студентами</p>
<p>9. Дифференциация</p>	<p>Предъявление высоких, но реальных ожиданий ко всем студентам; создание благоприятной среды и равных условий для обучения; проявление уважительного отношения к представителям разных культур; активизация ранее приобретенных знаний, опыта; использование и предоставление возможности использовать разные учебные ресурсы на разных носителях в разных форматах; предоставление возможности каждому студенту достигать лично значимых целей собственного обучения; проведение анализа учебных целей и мотивов; изложение материала на доступном, понятном всем студентам языке; планирование и проведение дополнительных занятий (особый режим) для студентов с особыми образовательными потребностями; использование разных технологий; организация работы с одаренными студентами; использование наглядности; поощрение распределения ролей при групповой организации образовательного процесса, проведение ротаций студентов в составе групп</p>
<p>10. Проблемно-ориентированное обучение</p>	<p>Самостоятельная постановка учебной цели (определение проблемы), проведение ее декомпозиции на учебные задачи, определение способов (методов и технологий) решения этих задач; выбор необходимых средств – учебных ресурсов (материалов, оборудования); формулирование критериев и определение инструментов оценивания на основе задач, степеней и уровней достижения цели, решения задач; проведение процедуры оценивания и итоговой рефлексии, анализа возможностей применения полученных результатов для решения других проблем</p>
<p>11. Формирующее и суммативное оценивание</p>	<p>Предоставление обратной связи каждому студенту по частям и итогам работы; использование данных, полученных в результате оценивания для планирования и внесения изменений в дальнейшую работу/обучение; использование само- и взаимооценивания работ студентов; предоставление обратной связи по итогам оценивания; анализ сильных и слабых сторон работы; проведение регулярной рефлексии; проведение разбора формулировок заданий, оказание педагогической поддержки в их интерпретации и понимании студентами; проведение контроля понимания критериев оценивания; совместное определение критериев</p>

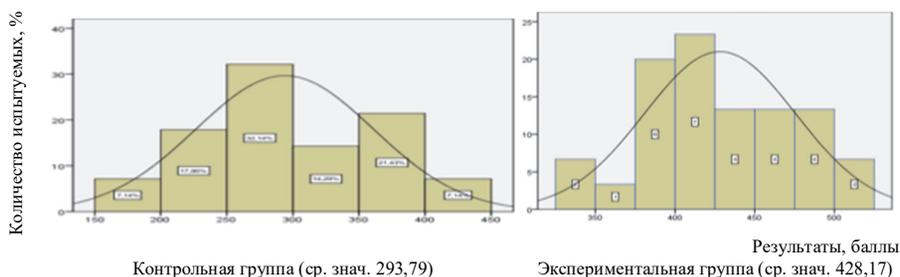


Рис. 1. Линейные распределения значений суммы показателей долговременной готовности к взаимодействию

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что технологии, определенные на основе подходов, являются дидактической основой системы эффективного межкультурного взаимодействия со студентами разных языковых профилей – представителями разных культур. Их внедрение в образовательный процесс способствует оптимизации времени труда педагогов в условиях сокращения часов для аудиторной работы, повышению роли самостоятельной работы, выстраиванию студентами индивидуальной образовательной траектории собственного саморазвития на основе постоянной обратной связи, понятной всем субъектам образовательного процесса системы оценивания планируемых результатов обучения: учебных умений и компетенций в соответствии с требованиями ФГОС 3++ ВО. Выстраивание образовательного процесса с опорой на подходы и принципы позволяет гибко отбирать содержание обучения при обновлении и совершенствовании целевого компонента стандарта и смене формируемых компетенций.

Предложенные авторами технологии могут широко применяться не только в процессе создания системы межкультурного взаимодействия, но и при обучении отдельным дисциплинам, формировании разных компетенций, организации и руководстве учебно- и научно-исследовательской деятельности студентов.

Список источников

1. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего образования. URL: https://fgos.ru/FGOS/standart_pdf.php?id=1147 (дата обращения: 04.09.2023).
2. **Новоселов М.Н.** Полиподходность в формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов вуза (бакалавриат и магистратура) // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 10 (часть 10). С. 2277–2281.
3. **Зимняя И.А.** Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. Образовательный модуль для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих требования ФГОС ВПО. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 40 с.

4. *Гураль С.К.* Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во ТГУ, 2008.
5. *Ламзин С.А.* Методические принципы как основа теории обучения иностранным языкам (синергетический аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2002. 55 с.
6. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М., 1986. 479 с.
7. *Безукладников К.Э., Рубина Н.С.* Формирование лингводидактических компетенций в инновационной развивающей среде // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С. 95–98.
8. *Поляков О.Г.* Роль теорий учения и анализа потребностей в проектировании профильно-ориентированного курса английского языка // Иностранные языки в школе. 2004. № 3. С. 45–51.
9. *Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 184 p.
10. *Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сырманюк Э.Э.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие. М. : МПСИ, 2005. 216 с.
11. *Тарева Е.Г.* Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов // Проблемы теории, практики и дидактики перевода : сб. науч. тр. Серия: Язык. Культура. Коммуникация. Т. i, Вып. 14. Н. Новгород : Изд-во НГЛУ, 2011. С. 237–244.
12. *Безукладников К.Э., Рубина Н.С.* Формирование лингводидактических компетенций в инновационной развивающей среде // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С. 95–98.
13. *Хуторской А.В.* Общепредметное содержание образовательных стандартов. М., 2002. 19 с.
14. *Селевко Г.К.* Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. М., 2005. 208 с.
15. *Allen D.E., Duch B.J., Groh S.E.* The power of problem-based learning in teaching introductory science courses // Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice. San Francisco : Jossey-Bass, 1996. P. 43–52.
16. *Anton P.* Student perceptions of problem-solving activities in an ESL classroom // TESOL Quarterly. № 233 (1). P. 14–17.
17. *Duch B.J., Groh S.E., Allen D.E.* The Power of Problem-based Learning: A Practical «how To» for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline. Stylus Pub., 2001. 274 p.
18. *Bezukladnikov K., Shamov A., Novoselov M.* Modeling of Educational Process Aimed at Forming Professional Lexical Competence. URL: [http://www.idosi.org/wasj/wasj22\(7\)2013.htm](http://www.idosi.org/wasj/wasj22(7)2013.htm) (дата обращения: 10.10.2023).
19. *Costa A., Lowery L.* Techniques for Teaching Thinking. Pacific Grove, CA : Midwest, 1989. P. 105.
20. *Hattie J., Biggs J., Purdie N.* Effects of learning skills interventions on student learning: a metaanalysis // Review of Educational Research. 1996. Vol. 66, № 2. P. 99.
21. *Klein J.D.* Effects of cooperative learning and need for affiliation on performance, time on task and satisfaction // Educational Technology Research and Development. 1992. Vol. 40, № 4. P. 39–48.
22. *Гураль С.К., Лазарева А.С.* Обеспечение качества обучения устной иноязычной речи средствами информационно-коммуникационных технологий : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2007. 134 с.

References

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Higher Education]. URL: https://fgos.ru/FGOS/standart_pdf.php?id=1147 (Accessed: 04.09.2023).
2. Novoselov M.N. (2013) Polipodhodnost' v formirovanii inoyazychnoj professional'noj kommunikativnoj kompetencii u studentov vuza (bakalavriat i magistratura) [Poly-

- approach in the formation of foreign-language professional communicative competence of university students (Bachelor's and Master's degrees)] // *Fundamental'nye issledovaniya*. 10 (10). pp. 2277-2281.
3. Zimnyaya I.A. (2010) *Issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov v vuze kak objekt proektirovaniya v kompetentnostno-orientirovannoj OOP VPO. Obrazovatel'nyj modul' dlya programmy povysheniya kvalifikacii prepodavatelej vuzov v oblasti proektirovaniya OOP, realizuyushchih trebovaniya FGOS VPO* [Research activity of students in higher education as an object of projection in competence-oriented GPE. Educational module for the programme of professional development of university teachers in the field of educational design implementing the requirements of the Federal State Standard of Higher Education]. M. : *Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov*. 40 p.
 4. Gural' S.K. (2008) *Yazyk kak samorazvivayushchayasya sistema* [Language as a self-developing system]. Tomsk : *Izd-vo TGU*.
 5. Lamzin S.A. (2002) *Metodicheskie principy kak osnova teorii obucheniya inostrannym yazykam (sinergeticheskij aspekt)* [Methodical principles as a basis for the theory of teaching foreign languages (synergetic aspect)]. Abstract of Pedagogics cand. dis. Ryazan'. 55 p.
 6. Prigozhin I., Stengers I. (1986) *Poryadok iz haosa. Novyj dialog cheloveka s prirodoy* [Order from chaos. A new dialogue between human and nature]. M. 479 p.
 7. Bezukladnikov K.E., Rubina N.S. (2011) *Formirovanie lingvodidakticheskikh kompetencij v innovacionnoj razvivayushchej srede* [Formation of linguodidactic competences in innovative developing environment] // *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 6. pp. 95–98.
 8. Polyakov O.G. (2004) *Rol' teorij ucheniya i analiza potrebnostej v proektirovanii profil'no-orientirovannogo kursa anglijskogo yazyka* [The role of theories of teaching and needs analysis in designing a course of English as a major] // *Inostrannye yazyki v shkole*. 3. pp. 45-51.
 9. Hutchinson T., Waters A. (2006) *English for Specific Purposes*. Cambridge : Cambridge University Press. 184 p.
 10. Zeer E.F., Pavlova A.M., Syrmanyuk E.E. (2005) *Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod : ucheb. posobie* [Modernisation of professional education: competence approach : textbook]. M. : *MPSI*. 216 p.
 11. Tareva E.G. (2011) *Mezhkul'turnyj podhod k podgotovke sovremennyh lingvistov* [Intercultural approach to training modern linguists] // *Problemy teorii, praktiki i didaktiki perevoda : sb. nauch. tr. Seriya: Yazyk. Kul'tura. Kommunikaciya*. 1 (14). N. Novgorod : *Izd-vo NGLU*. pp. 237–244.
 12. Hutorskoj A.V. (2002) *Obshchepredmetnoe sodержanie obrazovatel'nyh standartov* [General subject content of educational standards]. M. 19 p.
 13. Selevko G.K. (2005) *Pedagogicheskie tekhnologii na osnove informacionno-kommunikacionnyh sredstv* [Pedagogical technologies on the basis of information and communication means]. M. 208 p.
 14. Allen D.E., Duch B.J., Groh S.E. (1996) *The power of problem-based learning in teaching introductory science courses* // *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*. San Francisco : *Jossey-Bass*. pp. 43–52.
 15. Anton P. *Student perceptions of problem-solving activities in an ESL classroom* // *TESOL Quarterly*. 233 (1). pp. 14–17.
 16. Duch B.J., Groh S.E., Allen D.E. (2001) *The Power of Problem-based Learning: A Practical 'How To' for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline*. Stylus Pub. 274 p.
 17. Bezukladnikov K., Shamov A., Novoselov M. (2013) *Modeling of Educational Process Aimed at Forming Professional Lexical Competence*. URL: [http://www.idosi.org/wasj/wasj22\(7\)2013.htm](http://www.idosi.org/wasj/wasj22(7)2013.htm) (Accessed: 10.10.2023).
 18. Costa A., Lowery L. (1989) *Techniques for Teaching Thinking*. Pacific Grove, CA : *Midwest*. p. 105.

19. Hattie J., Biggs J., Purdie N. (1996) Effects of learning skills interventions on student learning: a metaanalysis // Review of Educational Research. Vol. 66 (2). p. 99.
20. Klein J.D. (1992) Effects of cooperative learning and need for affiliation on performance, time on task and satisfaction // Educational Technology Research and Development. Vol. 40 (4). pp. 39-48.
21. Gural' S.K., Lazareva A.S. (2007) Obespechenie kachestva obucheniya ustnoj inoyazychnoj rechi sredstvami informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij : ucheb. posobie [Ensuring the quality of teaching oral foreign language speech by means of information and communication technologies: textbook]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. 134 p.

Информация об авторах:

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

Безукладников К.Э. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Novoselov M.N., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department for Foreign Language Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: Michael.novosyolov@gmail.com

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

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 04.07.2024; принята к публикации 29.07.2024

Received 04.07.2024; accepted for publication 29.07.2024

Научная статья
УДК 378.046.4
doi: 10.17223/19996195/67/15

Методика обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов искусственного интеллекта в рамках интегрированного курса

**Павел Викторович Сысоев^{1,2}, Вадим Витальевич Харин³,
Максим Владимирович Гаврилов⁴**

^{1,3,4} *Тамбовский государственный университет имени Г.П. Державина, Тамбов, Россия*

² *Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия*

^{1,2} *psysoyev@yandex.ru. ORCID ID: 0000-0001-7478-7828*

³ *vadimka.va@mail.ru. ORCID ID: 0000-0002-2841-709X*

⁴ *maximgavrilov2010@yandex.ru. ORCID ID: 0000-0003-0114-6856*

Аннотация. Практическая деятельность российских юристов по сопровождению международных проектов предопределяет необходимость учета не только специфики российского законодательства, но и основ правовых систем иностранных государств, которые могут иметь принципиальные различия и особенности построения юридической системы. Интегрированный подход, ориентированный на одновременное формирование у студентов профессиональных компетенций и иноязычной коммуникативной компетенции, создает оптимальные условия для обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов. При этом использование в процессе обучения современных инструментов искусственного интеллекта (ИИ) для юристов (Genie AI, LegalAI, AI Legal Document Generator) способно значительно расширить иноязычную практику студентов и подготовить их к профессиональной деятельности. Однако разработка методики обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов ИИ ранее не выступала предметом отдельного исследования.

В опытно-экспериментальной работе по определению эффективности предлагаемой методики интегрированного обучения приняли участие студенты (контрольная группа = 45, экспериментальная группа = 45) направления подготовки «Юриспруденция» Института права и национальной безопасности Тамбовского государственного университета им. Г.П. Державина. В результате исследования выявлено, что интегрированный подход к обучению студентов-юристов составлению международных юридических документов на иностранном языке на основе практики с инструментами ИИ является более эффективным по сравнению с традиционным подходом к обучению по следующим критериям: а) организационная структура международного правового документа; б) содержание составленного документа. Статистический анализ не выявил наличие прироста в лексическом и грамматическом оформлении документов. Полученные результаты можно объяснить тем, что, во-первых, язык правовых документов характеризуется определенной ограниченностью формулировок и используемых грамматических конструкций; во-вторых, к моменту участия в опытно-экспериментальной

работе студенты уже владели необходимыми лексико-грамматическими навыками речи на высоком уровне. Поэтому имеющийся прирост в показателях оказался статистически незначительным.

Ключевые слова: искусственный интеллект, предметно-языковое интегрированное обучение, международные правовые документы, юридический английский

Благодарности: публикация подготовлена в рамках гранта ТГУ имени Г.Р. Державина для поддержки перспективных проектов для реализации Научным центром Российской академии образования.

Для цитирования: Сысоев П.В., Харин В.В., Гаврилов М.В. Методика обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов искусственного интеллекта в рамках интегрированного курса // Язык и культура. 2024. № 67. С. 272–289. doi: 10.17223/19996195/67/15

Original article

doi: 10.17223/19996195/67/15

Method of teaching law students to draft international legal documents based on artificial intelligence tools as part of an integrated course

**Pavel V. Sysoyev^{1,2}, Vadim V. Kharin³,
Maxim V. Gavrilov⁴**

^{1, 3, 4} *Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia*

² *Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia*

^{1, 2} *psysoyev@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-7478-7828*

³ *vadimka.va@mail.ru. ORCID ID: 0000-0002-2841-709X*

⁴ *maximgavrilov2010@yandex.ru. ORCID ID: 0000-0003-0114-6856*

Abstract. The practical activities of Russian lawyers in supporting international projects predetermine the need to take into account not only the specifics of Russian legislation, but also the fundamentals of the legal systems of foreign countries, which may have fundamental differences and features in the construction of the legal system. An integrated approach, focused on the simultaneous development of students' professional and foreign language communicative competencies, creates optimal conditions for training law students in drafting international legal documents. At the same time, the use of modern artificial intelligence (AI) tools for lawyers (Genie AI, LegalAI, AI Legal Document Generator) in the teaching and learning process can significantly expand students' foreign language practice and prepare them for professional activity. However, the development of a method for teaching law students how to draft international legal documents based on AI tools has not previously been studied in-depth.

Law majoring students (CG = 45, EG = 45) in the Institute of Law and National Security of Derzhavin Tambov State University took part in the experimental study to determine the effectiveness of the proposed integrated teaching method. As a result of the study, it was found that an integrated approach to training law students in drafting international legal documents in a foreign language based on practice with AI tools is more effective compared to the traditional approach to training in the following aspects: a) organizational structure of the international legal document; b) the content of the legal document. Statistical analysis did not show statistically significant results between

both groups in the development of lexical and grammatical skills. The results obtained can be explained by the fact that, firstly, the language of legal documents is characterized by use of a limited lexis and grammar constructions. Secondly, by the time students participated in the experimental study, they already possessed the necessary lexical and grammatical skills at a high level. Therefore, the existing increase in indicators turned out to be statistically insignificant.

Keywords: artificial intelligence, content and language integrated learning, international legal documents, legal English

Acknowledgements: This publication was prepared with the support of a grant from Tambov State University named after G.R. Derzhavin for the support of promising projects for implementation by the Scientific Center of the Russian Academy of Education.

For citation: Sysoyev P.V., Kharin V.V., Gavrilov M.V. Method of teaching law students to draft international legal documents based on artificial intelligence tools as part of an integrated course. *Language and Culture*, 2024, 67, pp. 272-289. doi: 10.17223/19996195/67/15

Введение

Интегрированный подход (предметно-языковое интегрированное обучение) (Content and Language Integrated Learning, CLIL) к формированию у студентов неязыковых направлений подготовки профессиональных и общепрофессиональных компетенций все шире и шире внедряется в российской высшей школе. Отличительная особенность данного подхода заключается в двойственной цели обучения. В рамках интегрированного курса студенты продолжают формировать одновременно профессиональные компетенции, традиционно формируемые в ходе профессиональных дисциплин, и иноязычную коммуникативную компетенцию, представляющую одну из основных целей обучения иностранному языку [1–4]. Ключевыми составляющими реализации интегрированного подхода, по утверждению П.В. Сысоева [5], выступают содержание обучения и практическая технология обучения, включающая систему упражнений и заданий и последовательность этапов обучения. Все они направлены на внутрипрофильную специализацию и должны отражать особенности профессиональной деятельности выпускников каждого конкретного направления подготовки или профиля обучения в вузе. В последние годы в России было проведено несколько фундаментальных исследований, в которых авторами осуществлялся отбор предметно-тематического содержания обучения и (или) разрабатывалась технология обучения в рамках интегрированного подхода. Адресной аудиторией таких исследований стали студенты технического вуза [6–7], аграрного вуза [8–10] направлений подготовки «Математика» [11] и магистранты управленческого профиля [12].

Среди исследований, посвященных разработке предметно-тематического содержания интегрированных курсов и системы проблемных за-

даний и кейсов профессиональной направленности, есть работы, ориентированные на обучение студентов направления подготовки «Юриспруденция» [13, 14]. В связи с выделением одновременно нескольких профилей обучения студентов-юристов (государственно-правовой, гражданско-правовой, судебно-правовой) в зависимости от сферы будущей специализации, авторы делали особый акцент на различиях в предметно-тематическом содержании и методической доминанте обучения между профилями обучения. При этом авторы отмечали наличие объективных трудностей в отборе предметно-тематического содержания обучения ввиду существования нескольких национальных правовых систем (правовых семей), различие которых, в свою очередь, отражается на построении системы законодательства в России и других странах. В частности, правовая система Российской Федерации, Франции и Германии относится к романо-германской правовой семье, для которой характерно наличие основного источника права – нормативно-правового акта, единой иерархической и кодифицированной системы законодательства. В то же время правовая система Великобритании относится к англосаксонской правовой семье, для которой присущи наличие прецедентного права, казуистический характер правовых норм, ведущая роль в законодательной деятельности судебного органа.

Современные программы подготовки юристов основываются на теоретико-методологическом изучении романо-германской правовой семьи, так как она выступает доминантой российского законодательства. Именно эта правовая система легла в основу разработки П.В. Сысоевым и В.В. Завьяловым [13–15] предметно-тематического содержания обучения в рамках интегрированного курса. Вместе с тем практическая деятельность российских юристов по сопровождению международных проектов предопределяет необходимость учета не только специфики российского законодательства, но и основ правовых систем иностранных государств, которые могут иметь принципиальные различия и особенности построения юридической системы. Однако, как свидетельствует анализ учебных программ по дисциплине «Профессиональный иностранный язык» для студентов направления подготовки «Юриспруденция» многих вузов страны, обучение студентов составлению международных правовых документов традиционно не включается в содержание обучения профессиональному иностранному языку.

Современный этап информатизации общества характеризуется динамичной разработкой цифровых инструментов, созданных на базе технологий искусственного интеллекта (ИИ-инструментов), и их внедрением в профессиональную деятельность специалистов, включая и юристов-международников. Использование этих ИИ-инструментов в ходе интегрированного обучения позволит не только достичь двойственной цели интегрированного курса, но и практически подготовит студентов к

использованию ИИ в будущей профессиональной деятельности для решения профессиональных задач. Вместе с тем следует отметить, что разработка методики обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе ИИ-инструментов ранее не выступала предметом отдельного исследования, что и обусловило актуальность данной работы. Ее цель – разработать методику обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе ИИ-инструментов в рамках интегрированного курса и апробировать ее в ходе опытно-экспериментальной работы.

Методология исследования

В качестве методологической основы данного исследования выступают три подхода: 1) системный, 2) личностно-деятельностный и 3) компетентностный. Системный подход является основополагающим методологическим подходом (И.В. Брауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин). Он позволяет рассматривать методику обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе ИИ-инструментов в качестве единой системы, состоящей из ряда компонентов, находящихся между собой в иерархической зависимости и оказывающих влияние друг на друга. Например, в зависимости от уровня владения студентами иностранным языком будет изменяться содержание обучения аспектам языка и видам речевой деятельности, предметно-тематическое содержание интегрированного курса и используемая технология обучения.

Личностно-деятельностный подход (И.А. Зимняя) выступает одним из ведущих педагогических подходов, акцентирующим внимание на двух важных составляющих: личностно ориентированной и деятельностной. Личностно ориентированная составляющая обращается к профессиональным потребностям, интересам и способностям студентов при отборе предметно-тематического содержания курса и разработке поэтапной технологии обучения. Деятельностная составляющая акцентирует внимание на значении овладения студентами учебным материалом и развитии способности составлять международные правовые документы на иностранном языке через практическую деятельность – практику составления данных типов документов на основе ИИ-инструментов в ходе обучения в вузе в рамках интегрированного подхода.

Компетентностный подход (А.В. Хуторской) фокусирует внимание на результате освоения обучающимися основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) в целом и прохождения интегрированного курса в частности. В результате освоения ОПОП студенты должны сформировать ряд универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций, обозначенных во

ФГОС ВО по направлению подготовки «Юриспруденция» (степень бакалавра) (2020). Интегрированный курс имеет внутрипрофильную специализацию и направлен на дальнейшее формирование ПК и ОПК наряду с другими профессиональными и общепрофессиональными дисциплинами.

К методологической основе исследования относятся концепции информатизации образования (И.В. Роберт) и информатизации языкового образования (П.В. Сысоев), в соответствии с которыми в систему образования интегрируются современные цифровые инструменты и технологии с целью оптимизации образовательного процесса и создания студентам наиболее благоприятных условий для освоения ОПОП и формирования необходимых УК, ОПК и ПК.

Исследование

Опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности методики обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов в рамках интегрированного курса на основе ИИ-инструментов проходила на базе кафедр лингвистики и лингводидактики факультета филологии и журналистики и кафедры гражданского права Института права и национальной безопасности Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина. Участниками исследования были студенты третьего курса государственно-правового профиля обучения (контрольная группа – КГ ($n = 45$) и экспериментальная группа – ЭГ ($n = 45$)). Участники обучения владели английским языком на уровне В1–В2. Исследование проводилось в три этапа.

На **диагностирующем этапе** участникам опытно-экспериментальной работы в КГ и ЭГ было предложено пройти тест, заключающийся в составлении на английском языке договора поставки и договора о международном сотрудничестве между двумя компаниями. Объектами контроля выступили: а) содержание правового документа; б) структура документа; в) лексическая сторона речи; г) грамматическая сторона речи.

На **формирующем этапе** студенты КГ и ЭГ проходили обучение в рамках интегрированного курса, который реализовывался в качестве обязательного за счет вузовского компонента учебного плана (4 академических часа в неделю). В качестве учебных материалов студенты КГ и ЭГ использовали учебное пособие Н.Ю. Ильиной, Т.А. Аганиной «Английский для юристов» (М.: Проспект, 2012) и авторские учебные разработки, на основе которых проходило обучение содержанию и структуре международных правовых документов. Варьируемой переменной выступала методика обучения. Участники КГ обучались по традиционной методике, включающей аудиторные занятия и самостоятельную ра-

боту студентов. В ходе последней они выполняли задания по составлению международных правовых документов. Участники ЭК использовали авторскую методику обучения с применением современных ИИ-инструментов, на основе которых студенты практиковались в создании международных правовых документов. Этапы авторской методики представлены в табл. 1. В качестве ИИ-инструментов для создания правовых документов на английском языке использовались юридические помощники Genie AI, LegalAI и Legal Document Generator. В табл. 2 представлено предметно-тематическое содержание интегрированного курса (для КГ и ЭГ) и ИИ-инструменты, используемые участниками ЭГ в ходе внеаудиторной самостоятельной работы.

Как свидетельствуют материалы табл. 2, предметно-тематическое содержание интегрированного курса включает международные юридические документы, которые учитывают особенности правового регулирования нескольких законодательств и общепринятых положений международного права, а также отражают особенности правового статуса иностранного субъекта в рамках российского законодательства.

Таблица 1

Этапы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на английском языке на основе ИИ-инструментов

Этап	Описание этапа
1	Изучение студентами структуры международного правового документа с учетом специфики правовых систем стран-участниц на регулярном занятии в рамках интегрированного курса
2	Изучение/повторение студентами активной лексики и грамматического материала, используемых при составлении международного правового документа
3	Объяснение студентам целей учебной практики по составлению международных правовых документов на основе ИИ-инструмента Genie AI, определение этапов и сроков практики с Genie AI
4	Обсуждение со студентами вопросов соблюдения информационной безопасности и авторской этики и недопустимости несанкционированных заимствований материалов генеративного ИИ
5	Внеаудиторная самостоятельная учебная практика по составлению международных правовых документов студентов с ИИ-инструментом
6	Взаимная оценка и обсуждение студентами в малых группах в классе международных правовых документов, составленных с помощью ИИ-инструментов. В основе обсуждения и оценки находятся структурные компоненты документа и отражение в их содержании и структуре особенностей законодательства стран – участниц международного взаимодействия (данные аспекты для обсуждения предлагаются преподавателем)
7	Выборочная оценка преподавателем правовых документов, составленных студентами на основе практики с ИИ-инструментом
8	Рефлексия студентов на полезность использования ИИ-инструмента для составления международных правовых документов

Таблица 2

Предметно-тематическое содержание интегрированного курса

Период	Тема курса	Профильная дисциплина, в ходе которой изучается данная тема и семестр	Вид международного документа	ИИ-инструмент по составлению документа в ЭГ
Сентябрь	Международно-правовой обычай и международный договор. Акты международных конференций и совещаний, нормативные резолюции международных организаций	Международное право (3-й и 4-й семестры)	Соглашение о международном сотрудничестве, коммюнике	Юридические помощники Genie AI, LegalAI
Октябрь	Обязательства, вытекающие из договора купли-продажи	Гражданское право (4-й семестр), международное частное право (4-й семестр)	Договор поставки, договор контрактации, импортные контракты, международная оферта	Юридические помощники Genie AI, LegalAI Legal Document Generator
	Защита персональных данных работника	Международное право (3-й и 4-й семестры), правовое регулирование персональных данных (3-й и 4-й семестры)	Международный договор о передаче персональных данных, соглашение на предоставление, обработку и передачу персональных данных	Юридические помощники Genie AI, LegalAI
Ноябрь	Трудовой договор: понятие, содержание, признаки	Трудовое право (6-й семестр)	Трудовой договор с иностранным гражданином, заявление на трудовую визу в иностранном государстве, заявление работника о приеме на работу, дополнительные соглашения к трудовым договорам	Юридические помощники Genie AI, LegalAI
	Международно-правовая ответственность	Международное право (3-й и 4-й семестры), международное частное право (4-й семестр), гражданский процесс (6-й семестр)	Исковое заявление, ходатайство по делу, жалоба на решение иностранного суда	Юридические помощники Genie AI, LegalAI, Legal Document Generator

Период	Тема курса	Профильная дисциплина, в ходе которой изучается данная тема и семестр	Вид международного документа	ИИ-инструмент по составлению документа в ЭГ
Декабрь	Международное уголовное право	Международное право (3-й и 4-й семестры), уголовное право (4-й и 5-й семестры)	Соглашение о сотрудничестве с иностранным государством по уголовно-правовым вопросам, жалоба на действие/бездействие правоохранительных органов, запросы на оказание правовой помощи	Юридические помощники Genie AI, LegalAI
Февраль	Обязательства, вытекающие из договора аренды	Гражданское право (4-й семестр)	Договор фрахтования, договоры аренды с нерезидентами иностранных государств	Юридические помощники Genie AI, LegalAI
	Дисциплина труда	Трудовое право (6-й семестр)	Соглашение в области трудовой миграции и социальной защиты трудовых мигрантов, приказ о применении мер дисциплинарной ответственности, акт об отказе в предоставлении объяснения	Юридические помощники Genie AI, LegalAI, Legal Document Generator
Март	Обязательства, вытекающие из договора подряда	Гражданское право (4-й семестр), международное частное право (4-й семестр)	Договор строительного подряда, договор подряда на выполнение проектных и изыскательских работ с иностранным контрагентом, договор на выполнение научно-исследовательских, опытно-конструкторских и технологических работ с иностранным контрагентом	Юридические помощники Genie AI, LegalAI, Legal Document Generator
	Материальная ответственность сторон трудового правоотношения	Трудовое право (6-й семестр)	Договор о полной материальной ответственности	Юридические помощники Genie AI, LegalAI
Апрель	Обязательства, вытекающие из договора страхования	Гражданское право (4-й семестр)	Договор страхования жизни от несчастных случаев, договор кредитного страхования	Юридические помощники Genie AI, LegalAI, Legal Document Generator
	Международное морское право	Международное право (3-й и 4-й семестры)	Таможенная декларация	Юридические помощники Genie AI, LegalAI

Период	Тема курса	Профильная дисциплина, в ходе которой изучается данная тема и семестр	Вид международного документа	ИИ-инструмент по составлению документа в ЭГ
Май	Индивидуальные и коллективные трудовые споры	Трудовое право (6-й семестр)	Заключение профсоюзной организации	Юридические помощники Genie AI, LegalAI
	Наследственное право	Гражданское право (4-й семестр)	Завещание, наследственный договор	юридические помощники Genie AI, LegalAI, Legal Document Generator

На *контрольном этапе* обучения участникам КГ и ЭГ было предложено выполнить тот же тест, который они проходили на констатирующем этапе. Критерии оценки оставались теми же.

Результаты и обсуждение

Результаты выполнения студентами теста на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы были подвержены статистической обработке с помощью ПО IBM SPSS Statistics. В качестве метода статистического анализа данных выступил *t*-критерий Стьюдента, позволяющий выявить наличие или отсутствие статистической значимости в различиях между двумя выборками. Результаты срезов представлены в табл. 3–8.

Данные табл. 3 и 4 свидетельствуют о том, что по каждому из четырех контролируемых в ходе опытно-экспериментальной работы аспектов при составлении студентами договора поставки и договора о международном сотрудничестве статистическая обработка данных не выявила наличие различий между средними ($p > 0,05$). Это значит, что в исследовании принимали участие студенты, владеющие иностранным языком и профильной специальностью (дисциплиной) на одинаковом уровне.

При равнозначности групп КГ и ЭГ до участия в опытно-экспериментальной работе следует также обратить внимание на неравнозначность в средних величинах по некоторым аспектам. В частности, данные средних величин по организационной структуре международного правового документа и содержанию составленного документа в КГ и ЭГ существенно различаются в зависимости от задания. На констатирующем этапе студенты значительно лучше справились с составлением договора поставки (организационная структура: КГ – $\bar{x} = 3,8$; ЭГ – $\bar{x} = 3,8$; содержание документа: КГ – $\bar{x} = 3,88$; ЭГ – $\bar{x} = 3,96$), чем с составлением договора о

международном сотрудничестве (организационная структура: КГ – $\bar{x} = 2,84$; ЭГ – $\bar{x} = 2,8$; содержание документа: КГ – $\bar{x} = 2,96$; ЭГ – $\bar{x} = 2,88$).

Таблица 3

Результаты теста по составлению студентами договора поставки в КГ и ЭГ на констатирующем этапе

Аспект контроля	КГ среднее (\bar{x})	ЭГ среднее (\bar{x})	t-критерий Стьюдента
Организационная структура международного правового документа	3,8	3,84	1*
Содержание составленного документа	3,88	3,96	1,44*
Лексическое оформление	4,12	4,2	1,44*
Грамматическое оформление правового документа	4,12	4,24	1,81*

* Здесь и в табл. 2 $p > 0,05$.

Таблица 4

Результаты теста по составлению студентами договора о международном сотрудничестве в КГ и ЭГ на констатирующем этапе

Аспект контроля	КГ среднее (\bar{x})	ЭГ среднее (\bar{x})	t-критерий Стьюдента
Организационная структура международного правового документа	2,84	2,8	1*
Содержание составленного документа	2,96	2,88	1,44*
Лексическое оформление	4,04	4,12	1,44*
Грамматическое оформление правового документа	4,04	4,12	1,44*

Подобные результаты можно объяснить тем, что к моменту участия в опытно-экспериментальной работе в 5-м семестре студенты КГ и ЭГ в ходе изучения профильных дисциплин уже в определенной степени ознакомились с особенностями гражданских правоотношений, возникающих в связи с реализацией юридического института купли-продажи. Вопросы международного сотрудничества между компаниями традиционно освещаются в рамках курсов по гражданскому и международному праву или международному и частному праву (4–6-й семестры). Отсутствие у студентов компетентности в данных вопросах обусловило различия в результатах выполнения двух заданий контрольного среза. При этом результаты оценки использования студентами активной лексики и грамматических структур при составлении двух типов правовых документов оставались на одном уровне. Это можно объяснить общностью и определенной ограниченностью активной лексики и используемых грамматических конструкций в правовых документах различных видов.

Таблицы 5, 6 содержат данные сравнения результатов выполнения студентами теста на констатирующем и контрольном этапах по каждому

из двух заданий. Данные показывают, что оба метода обучения – традиционный (с использованием печатных учебных материалов) и инновационный (с использованием студентами инструментов ИИ при составлении международных правовых документов) – являются эффективными при реализации предметно-языкового интегрированного обучения. По каждому из четырех контролируемых аспектов статистическая обработка данных продемонстрировала значительный прирост ($p \leq 0,05$). Эти результаты соотносятся с выводами, полученными в ходе исследования П.В. Сысоева и А.С. Белоусова [16], посвященного изучению профориентационного потенциала интегрированного курса. Ученые пришли к выводу о том, что как традиционный подход к обучению иностранному языку для специальных целей, так и предметно-языковое интегрированное обучение способствуют формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся и дальнейшему формированию их профессиональных компетенций.

Таблица 5

Данные сравнения результатов теста по составлению студентами договора поставки в КГ и ЭГ на констатирующем и контрольном этапах

Аспект контроля	КГ		ЭГ	
	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i>	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i>
Организационная структура международного правового документа	6,53	0,0001**	7,1	0,0001**
Содержание составленного документа	4,34	0,0001**	6,93	0,0001**
Лексическое оформление	3,36	0,001**	3,36	0,001**
Грамматическое оформление правового документа	4	0,001**	3,67	0,001**

** Здесь и в табл. 6 $p \leq 0,05$.

Таблица 6

Данные сравнения результатов теста по составлению студентами договора о международном сотрудничестве в КГ и ЭГ на констатирующем и контрольном этапах

Аспект контроля	КГ		ЭГ	
	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i>	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i>
Организационная структура международного правового документа	13,96	0,0001**	20,19	0,0001**
Содержание составленного документа	13,96	0,0001**	20,19	0,0001**
Лексическое оформление	3,36	0,001**	3,36	0,001**
Грамматическое оформление правового документа	4,34	0,0001**	4,34	0,001**

Эффективность предлагаемой авторской методики обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе ИИ-инструментов доказывается при сопоставлении результатов экспериментального среза в обеих группах. Данные табл. 7 и 8 показывают, что студенты ЭГ значительно лучше по сравнению с участниками КГ справились с составлением договора поставки и договора о международном сотрудничестве в двух аспектах: организационной структуре международного правового документа (договор поставки: КГ – \bar{x} = 4,4; ЭГ – \bar{x} = 4,8; договор о международном сотрудничестве: КГ – \bar{x} = 4,12; ЭГ – \bar{x} = 4,56) и содержании составленного документа (договор поставки: КГ – \bar{x} = 4,32; ЭГ – \bar{x} = 4,67; договор о международном сотрудничестве: КГ – \bar{x} = 4,24; ЭГ – \bar{x} = 4,64).

Таблица 7

Результаты теста по составлению студентами договора поставки в КГ и ЭГ на контрольном этапе

Аспект контроля	КГ среднее (\bar{x})	ЭГ среднее (\bar{x})	t-критерий Стьюдента
Организационная структура международного правового документа	4,44	4,8	3,67**
Содержание составленного документа	4,32	4,67	4,34**
Лексическое оформление	4,44	4,52	1,44*
Грамматическое оформление правового документа	4,52	4,6	1,44*

* Здесь и в табл. 8 $p > 0,05$; ** $p \leq 0,05$.

Таблица 8

Результаты теста по составлению студентами договора о международном сотрудничестве в КГ и ЭГ на контрольном этапе

Аспект контроля	КГ среднее (\bar{x})	ЭГ среднее (\bar{x})	t-критерий Стьюдента
Организационная структура международного правового документа	4,12	4,56	4,34**
Содержание составленного документа	4,24	4,64	4**
Лексическое оформление	4,36	4,44	1,44*
Грамматическое оформление правового документа	4,48	4,56	1,44*

Анализ данных не выявил наличие статистической значимости в различиях между КГ и ЭГ по лексическому оформлению письменных документов и грамматическому оформлению правовых документов. Подобные результаты можно объяснить двумя причинами. Во-первых, от-

носителем ограниченным набором лексических единиц и грамматических структур, используемых при составлении правовых документов. Во-вторых, как свидетельствуют материалы табл. 3, 4, к моменту обучения студенты уже владели лексической и грамматической стороной речи в области составления правовых документов на иностранном языке на достаточно высоком уровне. Полученные данные также соотносятся с результатами исследования П.В. Сысоева и Е.М. Филатова [17], посвященного обучению студентов языкового вуза написанию творческих работ (эссе) на основе практики с одним из инструментов генеративного искусственного интеллекта. Исследователи пришли к выводу о том, что практика студентов с ИИ-инструментом способствует повышению качества письменных работ исключительно в содержательном и структурном аспектах. Отсутствие преемственности в лексике и грамматике между разными темами и разделами курса затрудняет процесс формирования лексико-грамматических навыков речи обучающихся.

Обсуждая и интерпретируя результаты проведенного исследования, необходимо обратить внимание на взаимосвязь между такими аспектами, как структура и содержание правового документа на иностранном языке. Практика преподавания интегрированного курса показывает, что данные два аспекта взаимосвязаны и взаимообусловлены. Если при обучении учащихся и студентов написанию эссе на иностранном языке сначала следует структура конкретного типа эссе, а затем она заполняется содержанием, то при составлении правовых документов это не всегда так. Если студенты не обладают профессиональными знаниями о том, как устанавливаются правовые отношения между участниками взаимодействия, то они могут пропустить некоторые важные аспекты, оформляемые в отдельные разделы составляемого ими документа. В частности, не владея профессиональной информацией о необходимости обозначения форс-мажорных обстоятельств, они могут пропустить это условие и не включить в структуру составляемого документа раздел, регламентирующий поведение сторон при форс-мажорных обстоятельствах.

Заключение

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволяет сделать выводы об эффективности методики обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе ИИ-инструментов в рамках интегрированного курса. Во-первых, индивидуальная практика студентов с ИИ-инструментами правовой направленности способствует более лучшему по сравнению с традиционной методикой обучения овладению студентами структурой и содержанием междуна-

родных правовых документов. Во-вторых, исследование не выявило эффективности в формировании лексико-грамматической стороны речи студентов в процессе использования ими ИИ-инструментов для составления международных правовых документов. В-третьих, перспективность исследования заключается в дальнейшем изучении лингводидактического и профессионально ориентированного потенциала современных ИИ-инструментов.

Список источников

1. *Marsh D.* Bilingual education and content and language integrated learning. Paris : International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994.
2. *Coyle D.* Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International Perspectives on Inclusive Education. 2015. Vol. 7. P. 235–258.
3. *Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П.* Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134. doi: 10.17223/19996195/39/8
4. *Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К.* Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 173. С. 29–42. doi: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42
5. *Сысоев П.В.* Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349–371. doi: 10.17223/19996195/48/22
6. *Крылов Э.Г.* Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016.
7. *Крылов Э.Г.* Речемыслительная контекстно обусловленная деятельность как основа предметно-языкового обучения в неязыковом вузе // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 20–29.
8. *Байдикова Т.В.* Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25, № 184. С. 65–74. doi: 10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74
9. *Соломатина А.Г.* Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 173. С. 49–57. doi: 10.20310/1810-0201-2018-173-49-57
10. *Токмакова Ю.В.* Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24, № 183. С. 35–44. doi: 10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44
11. *Салехова Л.Л.* Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008.
12. *Цимерман Е.А., Алмазова Н.И.* Реализация предметно-языкового интегрированного обучения в иноязычной подготовке магистрантов управленческого профиля // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 88–94.

13. **Завьялов В.В.** Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 177. С. 30–38. doi: 10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38
14. **Сысоев П.В., Завьялов В.В.** Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308–326. doi: 10.17223/19996195/41/19
15. **Sysoyev P.V., Zavyalov V.V.** Teaching English as a Foreign Language to Law Students based on Content and Language Integrated Learning Approach // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. № 907. P. 237–244. doi: 10.1007/978-3-030-11473-2_26
16. **Сысоев П.В., Белоусов А.С.** Методика профориентационного обучения иностранному языку обучающихся системы среднего профессионального образования // Перспективы науки и образования. 2023. № 2 (62). С. 244–261. doi: 10.32744/pse.2023.2.14
17. **Сысоев П.В., Филатов Е.М.** Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 115–135. doi: 10.32744/pse.2024.1.6

References

1. Marsh D. (1994) Bilingual education and content and language integrated learning. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.
2. Coyle D. (2015) Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International Perspectives on Inclusive Education. 7. pp. 235-258.
3. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017) Pedagogicheskie podhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professional'nym disciplinam v zarubezhnoj i rossijskoj lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics] // Yazyk i kul'tura. 39. pp. 116-134. doi: 10.17223/19996195/39/8
4. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. (2018) Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizacii mezhdisciplinarnyh svyazey v tekhnicheskome vuze [Content and Language Integrated Learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki. 23 (173). pp. 29-42. doi: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42
5. Sysoyev P.V. (2019) Diskussionnye voprosy vnedreniya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov professional'nomu obshcheniyu v Rossii [Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia] // Yazyk i kul'tura. 48. pp. 349-371. doi: 10.17223/19996195/48/22
6. Krylov E.G. (2016) Integrativnoe bilingval'noe obuchenie inostrannomu yazyku i inzhenernym disciplinam v tekhnicheskome vuze [Integrative bilingual teaching of a foreign language and engineering disciplines at a technical university]. Abstract of Pedagogics cand. dis. Ekaterinburg.
7. Krylov E.G. (2021) Rechemyslitel'naya kontekstno obuslovlennaya deyatelnost' kak osnova predmetno-yazykovogo obucheniya v neyazykovome vuze [Contextually conditioned speech-thinking activity as the basis of subject-language teaching in a non-linguistic university] // Inostrannyye yazyki v shkole. 5. pp. 20-29.
8. Baydikova T.V. (2020) Predmetnoe sodержanie obucheniya inostrannomu yazyku v professional'noj sfere studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Subject content of teaching English

- to students of the direction of training “Agroengineering” based on content and language learning] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 184. pp. 65-74. DOI: 10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74
9. Solomatina A.G. (2018) Obuchenie inostrannomu yazyku dlya professional'nyh celej na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v agrarnom vuze [Teaching a foreign language for professional purposes course on the basis of the model of content and language integrated learning in an agricultural institution] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 173. pp. 49-57. doi: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57
 10. Tokmakova Y.V. (2019) Predmetnoe sodержanie obucheniya anglijskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki ‘Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel'sko-hozyajstvennoj produkcii’ [Subject content of teaching English language to students of the major “Technology of production and processing of agricultural products”] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 24(183). pp. 35-44. doi: 10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44
 11. Salekhova L.L. (2008) Didakticheskaya model' bilingval'nogo obucheniya matematike v vysshej pedagogicheskoy shkole [The didactic model of bilingual teaching mathematics in higher pedagogical school]. Abstract of Pedagogics cand. dis. Kazan’.
 12. Tsimerman E.A., Almazova N.I. (2021) Realizaciya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya v inoyazychnoj podgotovke magistrantov upravlencheskogo profilya [Implementation of subject-language integrated learning in foreign language training of master's students in management] // Inostrannyye yazyki v shkole. 5. pp. 88-94.
 13. Zavyalov V.V. (2018) Osobennosti otbora predmetnoj storony sodержaniya obucheniya anglijskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki ‘Yurisprudenciya’ [Selection features of the subject side of the content of English teaching to law students] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 23 (177). pp. 30-38. doi: 10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38.
 14. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. (2018) Obuchenie inoyazychnomu pis'mennomu yuridicheskomu diskursu studentov napravleniya podgotovki ‘Yurisprudenciya’ [Teaching foreign language written legal discourse to law students] // Yazyk i kul'tura. 41. pp. 308-326. doi: 10.17223/19996195/41/19
 15. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. (2019) Teaching English as a Foreign Language to Law Students based on Content and Language Integrated Learning Approach // Advances in Intelligent Systems and Computing. 907. pp. 237-244. doi: 10.1007/978-3-030-11473-2_26
 16. Sysoyev P.V., Belousov A.S. (2023). Metodika proforientacionnogo obucheniya inostrannomu yazyku obuchayushchihsya sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya [Career-oriented foreign language teaching for secondary vocational education students] // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 62 (2). pp. 244-261. doi: 10.32744/pse.2023.2.14
 17. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2024). Metodika obucheniya studentov napisaniyu inoyazychnyh tvorcheskikh rabot na osnove ocenочноj obratnoj svyazi ot iskusstvennogo intellekta [Methodology of teaching students' foreign language creative writing based on evaluative feedback from artificial intelligence] // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 67 (1). pp. 115-135. doi: 10.32744/pse.2024.1.6

Информация об авторах:

Сысоев П.В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.П. 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

Харин В.В. – преподаватель кафедры специальной подготовки и обеспечения национальной безопасности Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: vadimka.va@mail.ru. ORCID ID: 0000-0002-2841-709X

Гаврилов М.В. – преподаватель кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: maximgavrilov2010@yandex.ru. ORCID ID: 0000-0003-0114-6856

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Sysoyev P.V., D.Sc. (Education), Professor, Head of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: psysoyev@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-7478-7828. Scopus Author ID: 8419258800. Researcher ID: I-6136-2016

Kharin V.V., Lecturer of the Department of Special Training and National Security, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: vadimka.va@mail.ru. ORCID ID: 0000-0002-2841-709X

Gavrilov M.V., Lecturer of the Department of Linguistics and Language Didactics, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: maximgavrilov2010@yandex.ru. ORCID ID: 0000-0003-0114-6856

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 02.04.2024; принята к публикации 29.08.2024

Received 02.04.2024; accepted for publication 29.08.2024

Научный журнал

Язык и культура

№ 67 2024

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 29.08.2024 г.
Формат 70×108¹/₁₆. Печ. л. 18,1. Усл. печ. л. 23,5. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 6006. Цена свободная.

Дата выхода в свет 10.09.2024 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