

Язык и культура

№ 68

2024

Научный журнал

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере
массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия
(свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-30317 от 19 ноября 2007 г.)

Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» 44041

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, входящих в международную реферативную базу данных и системы цитирования, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук»,
Высшей аттестационной комиссии



Томск
2024

Учредитель – ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Главный редактор, председатель редакционной коллегии

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственный секретарь

Крайдер Анастасия Вадимовна, старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Антонова Евгения Станиславовна, доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный областной педагогический университет (Россия).

Безукладников Константин Эдуардович, доктор педагогических наук, профессор, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Россия).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Founder – TOMSK STATE UNIVERSITY

Editor-in-Chief, chairman of editorial board

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

Deputy Editor-in-Chief

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

Associate Editor

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

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Editorial and publisher address:

National Research Tomsk State University, Faculty of Foreign Languages

36 Lenina Avenue, Tomsk, Russia, 634050

Telephone / fax: + 7 (3822) 52-97-42

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЯ

<i>Бочкарев А.И., Макарова Н.Е.</i> Лингвокультурное типажное поле ‘celebrity’	8
<i>Голубева Н.А.</i> Язык как инструмент межкультурного менеджмента в дидактическом аспекте	25
<i>Карасик В.И., Китанина Э.А.</i> Осмысление порядка в языковом сознании и коммуникативном поведении	44
<i>Корниенко М.А.</i> Книгопечатание как событие культуры и способ формирования интеллектуального генома	66
<i>Матвеев И.А.</i> Переводческая рецепция очерка У. Теккерея «Going to see a man hanged» в журнале «Русский вестник» (середина XIX в.)	88
<i>Хвесько Т.В., Басуева Н.Ю.</i> Актуализация авторских интенций в художественном тексте	108

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Авдеева И.Б., Алёшичева Н.Н.</i> Обучение концепту «предложно-падежная система русского языка» иностранных студентов: очередной взгляд на проблему	122
<i>Брега О.Н., Круглякова Г.В.</i> Развитие цифровых навыков студентов при создании видеоподкастов на иностранном языке	136
<i>Викулина М.А., Вилкова Л.В.</i> Мобильные приложения в процессе обучения иностранному языку в вузе	157
<i>Захарова В.А., Безукладников К.Э.</i> Подготовка учителя иностранного языка и начальной школы к формированию функциональной грамотности: обучение рассуждению в условиях определенности	172
<i>Комарова Э.П., Фетисов А.С., Боброва О.А.</i> Профессиональное самоопределение школьников в контексте раннего профильного обучения	192
<i>Леушин И.О., Леушина И.В.</i> Феномен алгокогнитивной культуры и иноязычная подготовка выпускника технического вуза	209
<i>Максимова И.Р.</i> Экспериментальное обоснование эффективности проектной технологии как средства формирования англоязычной компетентности будущих юристов	226
<i>Никитюк Н.А., Прохорова А.А., Безукладников В.К.</i> Педагогический дизайн в системе подготовки будущих учителей иностранных языков: классический университет vs педагогический вуз	247
<i>Потапова Н.В., Сергеева Н.Н.</i> Обучение лексике иностранного языка в системе среднего профессионального образования: анализ методической действительности	267

CONTENTS

PHILOLOGY

Bochkarev A.I., Makarova N.E. Celebrity as a field of linguistic and cultural types	8
Golubeva N.A. Language as an instrument of intercultural management in the didactic aspect	25
Karasik V.I., Kitanina E.A. Conceptualization of order in linguistic consciousness and communicative behavior	44
Kornienko M.A. Book printing as a cultural event and a way to form an intellectual genome	66
Matveenko I.A. “Going to see a man hanged” – the Russian translation of W. Thackeray’s essay	88
Khvesko T.V., Basueva N.Y. Actualisation of the author's intention in a literary text	108

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Avdeyeva I.B., Aleshicheva N.N. Teaching the concept of “prepositional-case system of the Russian language” to foreign students: another look at the problem	122
Brega O.N., Kruglyakova G.V. Students' digital skills development when creating video podcasts in a foreign language	136
Vikulina M.A., Vilkova L.V. Mobile applications in the process of learning foreign languages at the university	157
Zakharova V.A., Bezukladnikov K.E. Preparing a foreign language and primary school teacher to develop functional literacy: teaching reasoning under conditions of certainty	172
Komarova E.P., Fetisov A.S., Bobrova O.A. Professional self-determination of schoolchildren in the context of early specialized education	192
Leushin I.O., Leushina I.V. The phenomenon of algocognitive culture and foreign language training of a graduate of a technical university	209
Maksimova I.R. Experimental substantiation of the effectiveness of project technology as a means of forming English-language competence of future lawyers	226
Nikityuk N.A., Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.K. Instructional design in the system of training future foreign language teachers: classical university vs pedagogical university	247
Potapova N.V., Sergeeva N.N. Teaching foreign language vocabulary in the system of secondary vocational education: analysis of methodological validity	267

Филология

Научная статья
УДК 81'811.111
doi: 10.17223/19996195/68/1

Лингвокультурное типажное поле ‘celebrity’

Арсентий Игоревич Бочкарев¹, Наталья Евгеньевна Макарова²

^{1, 2} Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

¹ arsentiy_87@mail.ru

² yevgenievna@yandex.ru

Аннотация. Анализируются количественные и качественные характеристики лингвокультурного типажного поля ‘celebrity’. Актуальность исследования предопределена тем, что в работе обосновывается необходимость введения в терминологический аппарат когнитивной лингвистики такого термина, как «лингвокультурное типажное поле».

В современной лингвистической литературе персонифицированные концепты относят либо к лингвокультурным типажам, либо к концептам-прототипам. Категория celebrity относится к большому кругу лиц, при этом ее можно соотносить с определенными лингвокультурными типажными. Кроме того, во многих сферах человеческой деятельности можно установить конкретных личностей, относящихся к категории celebrity. Соответственно, нами выделена следующая структура актуализации лингвокультурного типажа: лингвокультурное типажное поле – лингвокультурный типаж – представитель соответствующей сферы. Под лингвокультурным типажным полем понимается крупная когнитивная парадигма, объединяющая лингвокультурные типажные различных областей человеческой деятельности, имеющие один общий когнитивный признак, который является для них определяющим. Таким образом, категория celebrity относится к лингвокультурному типажному полю.

В работе предложен четырехэтапный алгоритм анализа лингвокультурного типажного поля. На первом этапе были выбраны примеры, содержащие слово celebrity и названия профессий или конкретных имен, с которыми соотносится данное слово. На втором этапе отмеченные люди были отнесены к определенной сфере деятельности согласно их характеристикам. На третьем этапе было вычислено процентное соотношение различных сфер человеческой деятельности, в которых актуализируется лингвокультурное типажное поле ‘celebrity’. На четвертом этапе были выделены общие когнитивные характеристики для лингвокультурного типажного поля ‘celebrity’.

Материалом данного исследования послужили примеры, взятые из корпуса американского английского Corpus of Contemporary American English, а также общедоступная многоязычная универсальная интернет-энциклопедия Wikipedia. За единицу исследования принят текстовый фрагмент, в котором было актуализировано лингвокультурное типажное поле ‘celebrity’ непосредственно через слово celebrity. Количество проанализированных текстовых фрагментов составляет более 3 000 единиц.

Проведенный анализ позволил выявить количественный и качественный состав лингвокультурного типажного поля ‘celebrity’.

Количественный состав лингвокультурного типажного поля ‘celebrity’ может быть представлен в следующем виде: киноиндустрия (39%), музыкальная индустрия (36%), политика (11%), интернет-телеиндустрия (6%), литература (5%), спорт (2%), вымышленный мир (1%). В рамках данного поля можно выделить такие основные лингвокультурные типы, как Hollywood star, pop star, rock star, rap star, social media influencer.

К качественным категориям лингвокультурного типажного поля ‘celebrity’ относятся аксиологические и статусные характеристики.

Ядерной ценностной характеристикой лингвокультурного типажного поля ‘celebrity’ является красота (21%). Отмечается, что в рамках англоязычной лингвокультуры к эталонным атрибутам женской красоты относятся: белизна и свежесть кожи, стройность и хрупкость телосложения, грациозность и легкость движений. В большинстве случаев красота оценивается положительно через соответствующие характеристики. При этом красота может быть оценена отрицательно в тех случаях, когда она создана при помощи внешних факторов. В свою очередь, негативный эскапизм (12%) представляет собой ядерную антиценность лингвокультурного типажного поля ‘celebrity’. Основной зависимостью знаменитостей является злоупотребление алкоголем и (или) наркотиками. Во многих случаях зависимость знаменитостей приводит к тому, что они попадают в специализированные учреждения для прохождения соответствующего курса реабилитации.

Ближняя периферия включает такие антиценностные характеристики, как похоть (7%), трусость (3%) и тщеславие (2%). Похоть актуализируется преимущественно через желание большого разнообразия в сексе. Также похоть часто представлена как инструмент достижения знаменитостями женского пола их социального статуса. В свою очередь, трусость знаменитостей актуализируется через страх потери звездного статуса. В то время как тщеславие реализуется через ощущение превосходства над другими людьми.

При проявлении антиценностей отрицательно оцениваются соответствующие характеристики, действия или состояния знаменитостей.

К ядерным статусным характеристикам знаменитостей относятся слава (25%), власть (19%) и богатство (18%). Слава актуализируется преимущественно через узнаваемость, где высшим уровнем считается статус международной знаменитости. В свою очередь, власть знаменитостей заключается в наличии возможности влиять на принятие людьми решений. В то время как богатство знаменитостей актуализируется обычно через возможность легкого заработка больших денег. Также богатство нередко предполагает наличие дорогих вещей.

К ближней периферии относятся отсутствие личного пространства (5%) и благотворительность (3%). Первое приводит к тому, что личная жизнь знаменитостей становится достоянием общественности. Соответственно, актуальной является проблема формирования личного пространства. Также знаменитости вовлечены в различные виды благотворительности.

Отмечено, что количественные характеристики лингвокультурного типажного поля ‘celebrity’ могут оцениваться как положительно, так и отрицательно.

Ключевые слова: лингвокультурное типажное поле, лингвокультурный типаж, концепт-прототип, ценности, антиценности

Для цитирования: Бочкарев А.И., Макарова Н.Е. Лингвокультурное типажное поле ‘celebrity’ // Язык и культура. 2024. № 68. С. 8–24. doi: 10.17223/19996195/68/1

Original article

doi: 10.17223/19996195/68/1

Celebrity as a field of linguistic and cultural types

Arsentiy I. Bochkarev¹, Natalya E. Makarova²

^{1, 2} Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

¹ arsentiy_87@mail.ru

² yevgenievna@yandex.ru

Abstract. The article analyzes the quantitative and qualitative characteristics of celebrity as a field of linguistic and cultural types. Introducing such a term as “field of linguistic and cultural types” into the terminology apparatus of cognitive linguistics determines the relevance of the study.

Modern linguistic literature classifies personified concepts either as linguistic and cultural types or prototypes. The celebrity category refers to different groups of people and correlates with certain linguistic and cultural types. In addition, in many areas of human activity identifying certain individuals who belong to the celebrity category is possible. Thus, the authors have also offered the following structure for actualizing linguistic and cultural types: field of linguistic and cultural types – linguistic and cultural type – representative of the corresponding area. The authors have defined field of linguistic and cultural types as a large cognitive paradigm that unites linguistic and cultural types of various human activity areas that have one common key cognitive feature. So, the celebrity category refers to a field of linguistic and cultural types.

The paper introduces a four-stage algorithm for analyzing fields of linguistic and cultural types. At the first stage, examples containing the word celebrity and the corresponding names of professions or persons were selected. At the second stage, the selected people were assigned to a certain area of activity according to their characteristics described on Wikipedia. At the third stage, the ratio of the celebrity field to various areas of human activity was calculated. At the fourth stage, general cognitive characteristics of celebrities were identified.

The data analyzed in this paper comprise more than 3,000 text fragments taken from the Corpus of Contemporary American English. In addition, the authors used Wikipedia to determine the relationship of a particular social group to the celebrity field. The unit of research is a text fragment where the celebrity field is actualized directly through the corresponding word.

The analysis has identified the quantitative and qualitative characteristics of celebrities.

The quantitative structure of this field consists of film industry (39%), music industry (36%), politics (11%), Internet/television industry (6%), literature (5%), sports (2%), and fictional world (1%). Within the field one can single out such main linguistic and cultural types as Hollywood star, pop star, rock star, rap star, and social media influencer.

The qualitative characteristics of celebrities include axiological and status characteristics.

The core value of celebrities is beauty (21%) which has such attributes as whiteness and freshness of skin, slim and slight figure, grace and lightness of movement. Beauty is positively assessed by these characteristics. In some cases, beauty can be assessed negatively when it is based on external factors. Negative escapism (12%) represents the core anti-value of celebrities. The main addiction of celebrities is alcohol and/or drug abuse. In many cases, the addiction of celebrities leads them to end up in rehabilitation centers.

The near periphery includes such anti-values as lust (7%), cowardice (3%), and vanity (2%). Lust is actualized primarily through the desire for greater sexual variety. Also, female celebrities use male lust as a tool for achieving some social status. The cowardice of celebrities is actualized through the fear of losing their status, while vanity is realized through the superiority of celebrities over other people.

While actualizing anti-values, the corresponding characteristics, actions, or states of celebrities are negatively evaluated.

The core status characteristics of celebrities are fame (25%), power (19%), and wealth (18%). Fame is actualized primarily through recognition where the status of an international celebrity is considered to be the highest one. Meanwhile, the power of celebrities is the ability to influence people's decisions. Celebrity wealth is usually actualized through the opportunity to earn a lot of money easily. Also, celebrity wealth often implies the possession of expensive things.

Lack of personal space (5%) and charity (3%) are in the near periphery. The first one leads to the public character of their personal lives. Thus, forming personal space is a relevant problem. Also, celebrities are often involved in various types of charity.

The authors have also noted that the quantitative characteristics of celebrities can be assessed both positively and negatively.

Keywords: field of linguistic and cultural types, linguistic and cultural type, prototype, values, anti-values

For citation: Bochkarev A.I., Makarova N.E. Celebrity as a field of linguistic and cultural types. *Language and Culture*, 2024, 68, pp. 8-24. doi: 10.17223/19996195/68/1

Введение

Одним из актуальных вопросов современной когнитивной лингвистики является определение статуса персонифицированных концептов. Так, одни персонифицированные концепты рассматриваются в качестве лингвокультурных типажей [1, 2], в то время как другие относят к концептам-прототипам [3, 4]. При этом, например, одними учеными персонифицированный концепт «друг» рассматривается как концепт-прототип [4], а другими исследователями – как лингвокультурный типаж [5].

Статья посвящена изучению лингвокультурного типажного поля 'celebrity'. В приведенной работе обосновывается необходимость введение такого термина, как лингвокультурное типажное поле, для обозначения соответствующих явлений. Кроме того, проводится анализ основных когнитивных характеристик лингвокультурного типажного поля 'celebrity' в целом.

Ключевым исходным моментом нашего исследования является определение когнитивного статуса celebrity. Для начала необходимо рассмотреть имеющиеся типологии концептов.

С одной стороны, концепты можно группировать по признаку «внутреннее содержание концепта». Исходя из этого, выделяется два больших класса концептов: параметрические (пространство, время, движение, пустота, вечное) и непараметрические (регулятивные и нерегулятивные). Непараметрические концепты относятся к лингвокультурным

концептам, при этом в регулятивных концептах центральное место занимает ценностный компонент [6. С. 30–33]. Кроме того, в качестве особой подкатегории лингвокультурных концептов выделяют лингвокультурные типажы, под которыми понимаются «языковые личности, оказавшие существенное влияние на развитие лингвокультуры в целом» [7. С. 17]. Содержанием лингвокультурного типажа становится типизируемая личность. Основу лингвокультурного типажа составляет стереотипная роль как общая схема поведения. К отличительным чертам лингвокультурных типажей относят типизируемость личности, ее значимость для культуры и наличие ценностной составляющей [8].

С другой стороны, лингвокультурные типажы в определенной степени можно соотнести с концептами-прототипами, которые дают представление о типичном члене соответствующей категории и «служат опорными точками (когнитивными точками референции), с помощью которых человек структурирует свои знания об объектах и явлениях окружающего мира и выносит свои суждения о них» [9. С. 53]. К концептам-прототипам, в частности, принадлежат различные социальные стереотипы, например, типичный политик. Наряду с прототипами выделяют конкретно-чувственные образы, представления, схемы, понятия, пропозиции, фреймы, сценарии, категории, гештальты и когнитивные матрицы [9].

Как следствие, некоторые исследователи отмечают, что не все персонифицированные концепты являются лингвокультурными типажам, а относятся скорее к концептам-прототипам. Так, Г.М. Мандрикова и Е.М. Дубровская считают, что такие концепты, как «друг», «герой» и т.д. не принадлежат к лингвокультурным типажам, так как их трудно соотнести с конкретными личностями [10]. В то же время И.А. Мурзинова делит все лингвокультурные типажы на две группы: 1) фиксированные (соотносящиеся с конкретной личностью или небольшой группой лиц); 2) дисперсные (ассоциирующиеся с огромным количеством людей) [11], т.е. лингвокультурные типажы отличаются друг от друга по степени абстракции.

Прежде чем установить когнитивный статус такого явления, как 'celebrity', необходимо обратиться к его понятийной составляющей. В англоязычных словарях можно найти следующие определения слова *celebrity*: a famous person [12]; someone who is famous, especially in the entertainment business [13]; a famous person especially in entertainment or sport [14]. Из вышеприведенных дефиниций видно, что характеристика *famous* является ядерным признаком *celebrity*. Соответственно, слово *famous* определяется как *if someone or something is famous, a lot of people know their name or have heard about them* [14]; *known or recognized by many people* [13]; *known about by many people* [12].

Основываясь на данных определениях, можно отметить, что категория *celebrity*, довольно абстрактная по своей природе, касается большого круга лиц. При этом ее можно соотнести с соответствующими лингвокультурными типажам. Так, выделенный Л.П. Селиверстовой лингвокультурный типаж «звезда Голливуда» [15] является конкретным воплощением категории *celebrity* из области киноиндустрии. Кроме того, в других областях, в которых присутствуют знаменитости, также можно выделить соответствующие лингвокультурные типы: *social media influencer*, *rock star* и т.д. Кроме того, во многих сферах человеческой деятельности можно найти конкретных личностей, принадлежащих категории *celebrity*. При этом чем меньше соотносится та или иная сфера деятельности с категорией *celebrity*, тем меньше соответствующих лингвокультурных типов существует в рамках данной категории. В некоторых сферах не существует специальных лингвокультурных типов для обозначения категории *celebrity*, при этом в таких сферах выделяют отдельных знаменитостей. Так, насколько нам известно, в сфере политики не существует устойчивого наименования для лингвокультурного типажа, обозначающего соответствующих знаменитостей. Это обусловлено «неравномерной концептуализацией различных фрагментов действительности» [16. С. 92].

Следовательно, можно выделить такое явление, как лингвокультурное типовое поле, под которым понимается крупная когнитивная парадигма, объединяющая лингвокультурные типы различных областей человеческой деятельности, имеющие один общий определяющий когнитивный признак. Соответственно, категория *celebrity* относится к лингвокультурному типовому полю.

В результате можно выделить следующую структуру актуализации лингвокультурного типажа: лингвокультурное типовое поле (например, *celebrity*) – лингвокультурный типаж (например, *rock star*) – представитель сферы (например, Курт Кобейн).

Следует отметить, что сама идея многоуровневости когнитивных единиц не является новой. Такой когнитивный концепт, как фрейм, по сути, представляет собой двухуровневую структуру, где вершинные узлы содержат неизменяемые данные, а терминальные узлы заполняются ситуативными данными [17].

Методология исследования

Материалом данного исследования послужили примеры, взятые из корпуса современного американского английского *Corpus of Contemporary American English*, а также общедоступная многоязычная универсальная интернет-энциклопедия *Wikipedia*. За единицу исследования был принят текстовый фрагмент, в котором было актуализировано

лингвокультурное типажное поле 'celebrity' непосредственно через слово *celebrity*. В общей сложности количество проанализированных текстовых фрагментов составляет более 3 000 единиц, которые были отобраны нами примерно в равной пропорции из девяти доступных разделов (ACAD, WEB, NEWS, FIC, SPOK, MAG, BLOG, TV, MOV) корпуса современного американского английского Corpus of Contemporary American English.

В основе проведенного исследования лежит концептуальный анализ, который прежде всего заключается в установлении когнитивных характеристик различных концептов. В свою очередь, когнитивные характеристики представляют собой «значения и смыслы, передаваемые отдельными словами, словосочетаниями, типовыми пропозициями и их реализация в виде конкретных высказываний, а также отдельных текстов и даже целых произведений» [9. С. 46], при этом они подразделяются на ядерные и периферийные [18. С. 145]. Важнейшей составляющей концепта является его ценностная составляющая, которая, наряду с образно-перцептивным и понятийным (информативно-фактуальным) компонентами, составляет ядро структуры концепта [16. С. 105]. Выделение понятийного (информационного) и образно-перцептивного (чувственного) компонентов концепта диктуется двойственной природой их актуализации, т.е. концепты могут восприниматься как на ментальном, так и на эмоциональном уровне [19. С. 41]. При этом именно выделение ценностной составляющей концепта позволяет отделить культурно значимые концепты от других когнитивных явлений. Как отмечает В.И. Карасик, важнейшей частью любой концептосферы являются ценности и антиценности [16. С. 98], которые приобретают свой аксиологический статус через вербальные и невербальные оценки [20. С. 7]. Так, ценности положительно воспринимаются большинством представителей определенной лингвокультуры, в то время как к антиценностям это большинство относится негативно. Кроме того, ценности и антиценности могут как выражаться в различных концептах, так и быть концептами сами по себе. В свою очередь, ценностные концепты можно разделить на универсальные (реализуются в когнитивных картинах мира многих наций) и культурноспецифические (реализуются в когнитивной картине мира одной нации) [16]. Одной из важнейших характеристик ценностей и антиценностей является их способность к кристаллизации. Под языковой кристаллизацией смыслов понимается «аккумуляция переживаемых культурно значимых знаний о мире в содержании языковых единиц и сознании языковой личности» [21. С. 6]. В контексте представленного исследования важно отметить, что ценности и антиценности могут также кристаллизовываться в лингвокультурных типажных полях.

Также в данной работе, как и большинстве других корпусных исследований, во внимание принимаются статистические закономерности,

которые, с точки зрения семантики, играют роль эмпирической реальности [22]. Для определения ключевых характеристик лингвокультурного типажного поля используется статистика актуализации следующих его параметров: количественные характеристики (актуализируемые сферы человеческой деятельности) и качественные характеристики (аксиологические характеристики личности и статусные характеристики типажного поля). На основе учета данных статистических закономерностей выделяются ядерные и периферийные характеристики (как количественные, так и качественные) рассматриваемого лингвокультурного типажного поля.

Следует отметить, что, несмотря на обоснованное скептическое отношение к интернет-энциклопедии Wikipedia со стороны научного сообщества при ее использовании в качестве источника теоретической информации, она может рассматриваться в качестве многообещающей базы данных. Так, в настоящее время многие исследователи при анализе больших данных используют интернет-энциклопедию Wikipedia для категоризации информации по различным областям [23, 24]. Ровно для этой же цели вышеупомянутая энциклопедия будет использоваться в текущей работе.

Таким образом, применяемая в представленном исследовании методология состоит из четырех основных этапов. На первом этапе была произведена выборка примеров (около 1 000 примеров), содержащих слово *celebrity*, название профессии и (или) имени человека. На втором этапе отобранные люди (Clint Eastwood, Kurt Cobain, Barack Obama, Kim Kardashian, Bart Simpson и др.) были отнесены к определенной сфере деятельности согласно их характеристикам (актер, музыкант, политик, звезда реалити-шоу, вымышленный персонаж и т.д.), приведенным в интернет-энциклопедии Wikipedia. На третьем этапе было высчитано процентное соотношение различных сфер человеческой деятельности (в которых актуализируется лингвокультурное типажное поле '*celebrity*') по отношению друг к другу. На четвертом этапе было добавлено еще 2 000 примеров, содержащих слово *celebrity*. Далее были выделены общие когнитивные характеристики лингвокультурного типажного поля '*celebrity*' на основе анализа «совокупности языковых средств, номинирующих концепт и его отдельные признаки» [25. С. 41].

Процент проявления определенной характеристики высчитывался по следующей формуле: количество фрагментов, в которых актуализировалась данная характеристика, умножить на 100, т.е. $3\,000 \times 100$. Следует также отметить, что в проанализированных текстовых фрагментах знаменитости могли ассоциироваться более чем с одной характеристикой. При этом довольно часто в текстовых фрагментах качественные характеристики знаменитостей не были актуализированы вовсе, что объясняет низкий процент проявления характеристик, отнесенных нами к ядру или

ближней периферии поля, в свою очередь, любая другая качественная характеристика знаменитостей встречалась в менее чем в 1% случаев.

Исследования и результаты

Проведенный анализ позволил выявить количественный и качественный состав лингвокультурного типажного поля 'celebrity'.

Количественные характеристики лингвокультурного типажного поля 'celebrity'. Ядро лингвокультурного типажного поля 'celebrity' составляют представители киноиндустрии (39%) и музыкальной индустрии (36%).

Также было отмечено, что в современной англоязычной лингвокультуре, особенно в случае молодых деятелей, может не существовать четкого раздела между представителями киноиндустрии и музыкальной индустрии. Таких деятелей культуры (Justin Timberlake, Lady Gaga, Jared Leto и др.) можно отнести к обеим группам. Тем не менее каждая знаменитость была соотнесена с определенной социальной группой, в зависимости от того, какой вид деятельности сделал ее популярной.

Ядерным лингвокультурным типажом, к которому принадлежат представители киноиндустрии (Tom Cruise, Katie Holmes, Clint Eastwood, Leonardo DiCaprio, Johnny Depp, Brad Pitt, Angelina Jolie и др.), является лингвокультурный типаж Hollywood star.

Для представителей музыкальной индустрии (J Lo, Eminem, Kanye West, Cher, Beyonce, Mariah Carey, Kurt Cobain и др.) существует несколько лингвокультурных типажей, в зависимости от музыкального направления, а именно pop star, rock star, rap star. Каждый из этих лингвокультурных типажей имеет собственные отличительные признаки, например, лингвокультурный типаж rap star ассоциируется с принадлежностью к криминальному миру и с любовью к нанесению татуировок. При этом в большинстве случаев в рамках музыкальной индустрии лингвокультурное типажное поле 'celebrity' связано с лингвокультурным типажом pop star.

Представители других профессий в меньшей степени коррелируют с лингвокультурным типажным полем 'celebrity', что позволяет нам отнести их к периферии. Тем не менее можно выделить еще пять областей, представители которых принадлежат к полю 'celebrity': политические деятели (11%); телеведущие, блогеры и звезды реалити-шоу (6%); писатели (5%); спортсмены (2%); вымышленные персонажи (1%).

Такие категории знаменитостей, как политики (Barack Obama, Bill Clinton, Donald Trump, Jesse Ventura, Arnold Schwarzenegger и др.), писатели (Joanne Rowling, George RR Martin, Nicholas Sparks и др.) и спортсмены (Tom Brady, Michael Jordan, LeBron James и др.), имеют ряд общих черт: отсутствие номинации для соответствующих лингвокультурных

типажей; многие из представителей данных сфер задействованы в кино или музыкальной индустрии.

В свою очередь, для телеведущих, блогеров и звезд реалити-шоу (Kim Kardashian, Dain Blanton, Allegra Cole и др.) можно выделить основной лингвокультурный типаж *social media influencer*. Относительную малочисленность примеров, в которых представителей данной группы относят к лингвокультурному типажному полю '*celebrity*', по нашему мнению, можно объяснить негативным отношением общества к популярности, полученной подобным образом, т.е. в большинстве случаев подобные знаменитости воспринимаются скорее как псевдознаменитости.

Самую малочисленную группу лингвокультурного типажного поля '*celebrity*' составляют вымышленные персонажи (Harry Potter, Jessica Rabbit, Bart Simpson, Pootie Tang, Dr. Greta Mantlery и др.). Следует отметить, что они могут рассматриваться в качестве знаменитостей как в рамках их художественного мира, так и в рамках нашей реальности.

Качественные характеристики лингвокультурного типажного поля '*celebrity*'. В представленной работе выделены ядерные качественные характеристики самого лингвокультурного типажного поля '*celebrity*', а не отдельных лингвокультурных типажей, входящих в это поле. Под ядерными качественными характеристиками понимаются характеристики, которые встречаются у всех типов знаменитостей более чем в 10% случаев. Ближнюю периферию образуют качественные характеристики, которые приписываются всем типам знаменитостей в диапазоне от 1 до 10%. Дальнюю периферию составляют качественные характеристики, которые либо приписываются знаменитостям менее чем в 1% случаев, либо принадлежат определенным лингвокультурным типажам, т.е. отдельные лингвокультурные типы, входящие в поле '*celebrity*', могут иметь собственные уникальные качественные характеристики.

К качественным категориям лингвокультурного типажного поля '*celebrity*' относятся аксиологические характеристики личности (ценностные и антиценностные) и статусные характеристики типажного поля.

Исследование показало, что единственной распространенной *ценностной характеристикой личности* лингвокультурного типажного поля '*celebrity*' является *красота* (21%), которая относится к самой распространенной аксиологической характеристике знаменитостей.

В рамках англоязычной лингвокультуры среди эталонных атрибутов женской красоты выделяют: белизну и свежесть кожи, стройность и хрупкость телосложения, грациозность и легкость движений [26. С. 5–6]. Преимущественно через данные атрибуты актуализируется красота знаменитостей: *When **celebrity** beauty Scarlett Johansson needs to keep her skin looking beautiful and glowing one would think she would turn to high priced beauty Not so, according to an article in the February 2013 issue of*

Elle UK. She uses simple apple cider vinegar and its natural pH balancing properties to keep her skin looking amazing [27].

Красота положительно оценивается через соответствующие характеристики (beautiful, glowing, amazing).

В ряде случаев красота может быть оценена отрицательно, обычно это происходит, когда она создана при помощи внешних факторов: *Hollywood will continue to convince us that we can all look like a celebrity; steps A + B + C + \$\$\$ + material possessions + procedures = Beautiful. No wonder our perception of beauty is distorted [27].*

Отрицательная оценка реализуется через выражение *beauty is distorted* и относится к созданию красоты при помощи внешних факторов (steps A + B + C + \$\$\$ + material possessions + procedures).

Негативный эскапизм представляет собой ядерную антиценность лингвокультурного типажного поля 'celebrity' и встречается в 12% случаев. Под негативным эскапизмом понимается «замена определенного фрагмента реальности, который содержит неразрешенные проблемы или является источником негативных эмоциональных переживаний, при помощи определенных предметов, вызывающих привыкания и ведущих к деградации личности» [28. С. 100].

Основной зависимостью знаменитостей является злоупотребление алкоголем и (или) наркотиками: *hotels, this one is by far the best. It has the most celebrity overdoses. Well, that... that's definitely the vibe you want... [27].*

Во многих случаях зависимость знаменитостей приводит к тому, что они попадают в специализированные учреждения для прохождения соответствующего курса реабилитации: *Despite a court order sending Dennis to treatment for alcoholism, he was in denial. He resisted. I want you to watch how he arrived to our "Celebrity Rehab" treatment program [27].*

К ближней периферии относятся такие антиценности, как похоть (7%), трусость (3%) и тщеславие (2%).

Похоть актуализируется преимущественно через желание большого разнообразия в сексе: *So, I thought, «What the hell. I'm a big celebrity now. I can get all the chicks I want. Why get married» [27].*

Также похоть зачастую представлена как инструмент достижения знаменитостями женского пола их статуса: *There is NO Virgin 18/20 year olds especially when you are a hollywood celebrity [27].*

Трусость знаменитостей актуализируется прежде всего через страх потери звездного статуса в любой момент, что может быть вызвано потерей своего главного актива (например, красоты): *By the time these women reach their 30s and start ageing they freak out and start pumping silicone into their butts/ face/ breasts... In the cult of celebrity (and royalty) once a woman has produced an heir and is past 30 she is expendable [27].*

В рамках актуализации лингвокультурного типажного поля 'celebrity' тщеславие реализуется через ощущение превосходства над

другими людьми, что, например, может давать им права совершать противозаконные действия: *I'm allowed to steal. I'm a **celebrity**. – Tell it to the judge!* [27].

При проявлении антиценностей отрицательно оцениваются соответствующие характеристики (expendable), действия (allowed to steal; freak out) или состояния (overdoses; no virgin) знаменитостей.

К ядерным статусным характеристикам лингвокультурного типажного поля 'celebrity' относятся: *слава* (25%), *власть* (19%) и *богатство* (18%).

Основной статусной характеристикой лингвокультурного типажного поля 'celebrity' является *слава*, которая актуализируется через узнаваемость знаменитости другими людьми. Более того, узнаваемость и внимание к личности знаменитости воспринимаются в качестве обязательных атрибутов знаменитости: *Part of **being a celebrity** is that you really need to be out there and getting publicity and attention* [27].

В рамках проявления славы основным статусом, которого знаменитость может достичь, является статус международной знаменитости: *Mr. Douglass didn't mince his words, but spoke with fearless militancy in the voice of a local D.C. citizen at the height of his international **celebrity**. Today, perhaps his most famous words, agitate, agitate, agitate, inspire the District's determination to become the 51st state* [27].

Власть знаменитостей заключается в наличии возможности влиять на принятие людьми решений: *Paula Dean has a lot of followers and I think she can use her **celebrity** status to guide and inspire others* [27].

При этом в подобных случаях действия знаменитостей не всегда направлены на благо общества: *make money off your diabetes flogging drugs instead of using your **celebrity** to teach people to eat properly. The food you promote causes disease and yet you keep flogging that too* [27].

Богатство знаменитостей актуализируется обычно через возможность легкого заработка больших денег: *It's some **celebrity** auction. Somebody paid \$4,000 to go have lunch with me* [27].

Также богатство знаменитостей часто предполагает наличие дорогих вещей: *I guess it must be kind of hard being an amazing pop star, huh? Well, just once it'd be nice not to talk about being a **celebrity**, or my fashionable wardrobe, or the world tours* [27].

К ближней периферии относятся: *отсутствие личного пространства* (5%) и *благотворительность* (3%).

Отсутствие личного пространства приводит к тому, что личная жизнь знаменитостей становится достоянием общественности: *Like Beyonce is the most famous and relevant **celebrity** of today. People can't wait to hear about what she does every day!* [27].

Соответственно, для знаменитостей актуальна проблема формирования личного пространства, которую они решают по-разному. Таким

образом, концепт 'privacy' в жизни знаменитостей играет важную роль: *Perhaps I've read more into that statement than you intended, but it seems that you might have a lot to say about **celebrity** privacy issues. A. I have a lot of strong feelings about privacy. Look, I'm a public person, so the notion of privacy is always present in my everyday life. I don't think that's true for everyone. If it were, I don't think people would throw things on the Internet all the time* [27].

Также знаменитости нередко вовлечены в различные виды *благотворительности*: *So the plan was to make it. And then retire from being a **celebrity**... And then when he was done, they would take some of their winnings and start a charity* [27].

Соответственно, само по себе лингвокультурное типажное поле 'celebrity' оценивается как положительно (to guide and inspire; at the height of; fashionable wardrobe; take some of their winnings), так и отрицательно (make money off your diabetes; throw things on the Internet all the time) в зависимости от каждого конкретного случая.

Заключение

В представленном исследовании было выделено такое явление, как лингвокультурное типажное поле. Также был проанализирован конкретный пример этого поля, а именно лингвокультурное типажное поле 'celebrity'.

Лингвокультурное типажное поле 'celebrity' включает представителей следующих сфер человеческой деятельности: киноиндустрия (39%), музыкальная индустрия (36%), политика (11%), интернет-/телиндустрия (6%), литература (5%), спорт (2%), вымышленный мир (1%). В рамках данного поля можно выделить такие лингвокультурные типы, как Hollywood star, pop star, rock star, rap star, social media influencer и т.д.

К ядерным статусным характеристикам относятся слава, власть и богатство. Ближнюю периферию составляют такие характеристики, как отсутствие личного пространства и благотворительность. Статусные характеристики не имеют однозначного оценочного статуса. В каждом конкретном случае та или иная характеристика может получить либо положительную оценку, либо отрицательную, в зависимости от того, как ей распорядится конкретная личность. Также неоднозначен и ценностный статус лингвокультурного типажного поля 'celebrity'. С одной стороны, количество ядерных и ближнепериферийных аксиологических характеристик знаменитости, которые оцениваются отрицательно, довольно разнообразно (негативный эскапизм, похоть, трусость, тщеславие). С другой стороны, наиболее распространенная аксиологическая характеристика знаменитостей – это красота, при этом она является един-

ственной часто встречаемой ценностной характеристикой знаменитостей. Можно предположить, что такое неоднозначное отношение к знаменитостям обусловлено тем, что: с одной стороны, люди ищут для себя идеальные модели, на которые они пытаются ориентироваться, что способствует положительной оценке знаменитостей; с другой стороны, у большинства представителей общества возникают сомнения в справедливости получения статуса знаменитости конкретными людьми, что приводит к их отрицательной оценке. Следует также отметить, что статусные характеристики лингвокультурного типажного поля ‘celebrity’ актуализируются значительно чаще, чем его аксиологические характеристики.

Выделенные качественные характеристики лингвокультурного типажного поля ‘celebrity’ в определенной степени, пусть в большинстве случаев и в других терминах, были отмечены Л.П. Селиверстовой при анализе лингвокультурного типажа «Звезда Голливуда». Данный факт подтверждает наш вывод о том, что ядерные характеристики лингвокультурного типажного поля лежат в основе лингвокультурных типажей, входящих в это поле. Безусловно, для полного доказательства данного положения в дальнейшем необходимо проанализировать другие лингвокультурные типы (pop star, rock star, social media influencer и т.д.), входящие в лингвокультурное типажное поле ‘celebrity’.

Кроме того, перспективным представляется изучение других лингвокультурных типажных полей как в синхронии, так и в диахронии. На наш взгляд, количественный и качественный состав отдельных лингвокультурных типажных полей может меняться на протяжении развития той или иной лингвокультуры.

Список источников

1. *Дубровская Е.М.* Лингвокультурный типаж: динамика и трансформация (на примере «Человека богемы»). Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2019. 237 с.
2. *Ян Хайянь.* Лингвокультурный типаж «русский интеллигент»: (на фоне китайского языка). СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. 110 с.
3. *Иванов Д.И., Шаджанова Е.И.* Концепт «герой» в структуре вербального компонента синтетической языковой личности В. Цоя // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 3 (69), ч. 2. С. 96–99.
4. *Тарасова А.В.* Понятийные характеристики концепта «друг» в русском и английском языковом сознании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 5 (23). С. 28–31.
5. *Глушакова Н.М.* Сравнительно-сопоставительное изучение лингвокультурного типажа как аспекта языковой личности: на материале лингвокультурного типажа «друг» в англо- и испаноязычных художественных произведениях : дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2015. 210 с.
6. *Карасик В.И., Прохвачева О.Г., Зубкова Я.В., Грабарова Э.В.* Иная ментальность. М. : Гнозис, 2005. 352 с.
7. *Дмитриева О.А.* Лингвокультурные типы России и Франции XIX в. Волгоград : Перемена, 2007. 307 с.

8. **Карасик В.И., Дмитриева О.А.** Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типаж. Волгоград : Парадигма, 2005. С. 5–25.
9. **Болдырев Н.Н.** Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014. 236 с.
10. **Мандрикова Г.М., Дубровская Е.М.** Теория лингвокультурных типажей: возможности развития // Язык, культура, творчество в трансдисциплинарном измерении: традиции и инновации : тез. докл. междунар. науч. конф., приуроченной к 90-летию со дня рождения проф. В.Н. Телия и 100-летию Белорус. гос. ун-та, Минск, 22–24 окт. 2021 г. Минск : Изд-во БГУ, 2021. С. 245–246.
11. **Мурзинова И.А.** Лингвокультурный типаж «британская королева» : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2009. 194 с.
12. **Oxford Advanced Learner's Dictionary.** URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 22.03.2023).
13. **Cambridge Dictionary.** URL: <http://www.cambridgedictionary.com> (дата обращения: 22.03.2023).
14. **Macmillan Dictionary.** URL: <https://www.macmillandictionary.com> (дата обращения: 22.03.2023).
15. **Селиверстова Л.П.** Лингвокультурный типаж «Звезда Голливуда» : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2007. 167 с.
16. **Карасик В.И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
17. **Минский М.** Фреймы для представления знаний. М. : Энергия, 1979. 151 с.
18. **Попова З.Д., Стернин И.А.** Когнитивная лингвистика. М. : АСТ: «Восток-Запад», 2007. 314 с.
19. **Степанов Ю.С.** Константы: словарь русской культуры. М. : Языки русской культуры, 1997. 824 с.
20. **Карасик В.И.** Языковая спираль: ценности, знаки, мотивы. М. : Гнозис, 2019. 424 с.
21. **Карасик В.И.** Языковая кристаллизация смысла. М.: Гнозис, 2010. 351 с.
22. **Кронгауз М.А.** Семантика : учеб. для студ. лингв. фак-тов высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2005. 352 с.
23. **Cheon J., Ko Y.** Parallel sentence extraction to improve cross-language information retrieval from Wikipedia // Journal of Information Science. 2021. № 47 (2). p. 281–293.
24. **España-Bonet C., Barrón-Cedeño A., Márquez L.** Tailoring and evaluating the Wikipedia for in-domain comparable corpora extraction // Knowledge and Information Systems. 2023. № 65. P. 1365–1397.
25. **Бабушкин А.П., Стернин И.А.** Когнитивная лингвистика и семасиология. Воронеж : Ритм, 2018. 229 с.
26. **Окунева И.О.** Концепт «красота» в русском и английском языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2009. 24 с.
27. **Corpus of Contemporary American English.** URL: <https://www.english-corpora.org> (дата обращения: 22.03.2023).
28. **Бочкарев А.И.** Лингвокогнитивные характеристики антиценностного концепта «negative escapism» в комическом дискурсе // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2022. Т. 8 (74), № 2. С. 98–109.

References

1. Dubrovskaya E.M. (2019) Lingvokul'turnyj tipazh: dinamika i transformatsiya (na primere "Cheloveka bogemy") [Linguocultural type: dynamics and transformation (on the example of bohemian man)]. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGTU. 237 p.

2. Yan Hayyan' (2021) Lingvokul'turnyj tipazh "russkij intelligent": (na fone kitajskogo jazyka) [Linguocultural type "Russian intellectual": (against the background of the Chinese language)]. SPb.: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena. 110 p.
3. Ivanov D.I., Shadzhanova E.I. (2017) Koncept "geroy" v strukture verbal'nogo komponenta sinteticheskoy yazykovoy lichnosti V. Tsoya [The concept "hero" in the structure of the verbal component of Tsoi's synthetic linguistic personality] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 3 (69). 2. pp. 96–99.
4. Tarasova A.V. (2007) Ponyatiyye harakteristiki kontsepta "drug" v russkom i angliyskom yazykovom soznanii [Conceptual characteristics of the concept "friend" in Russian and English linguistic consciousness] // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 5 (23). pp. 28–31.
5. Glushakova N.M. (2015) Sravnitel'no-sopostavitel'noe izuchenie lingvokul'turnogo tipazha kak aspekta yazykovoy lichnosti: na materiale lingvokul'turnogo tipazha "drug" v anglo- i ispanyazychnyh hudozhestvennyh proizvedeniyah [Comparative study of the linguocultural type as an aspect of the linguistic personality: based on the linguocultural type "friend" in English and Spanish-language fiction]. Philology cand. diss. Chelyabinsk. 210 p.
6. Karasik V.I., Prohvacheva O.G., Zubkova Ya.V., Grabarova Ye.V. (2005) Inaya mental'nost' [Different mentality]. M.: Gnozis. 352 p.
7. Dmitrieva O. A. (2007) Lingvokul'turnye tipazhi Rossii i Francii XIX v. [Linguocultural types of Russia and France in the 19th century]. Volgograd: Peremena. 307 p.
8. Karasik V.I., Dmitrieva O.A. (2005) Lingvokul'turnyj tipazh: k opredeleniyu ponyatiya [Linguocultural type: to the definition of the concept] // Aksiologicheskaya lingvistika: lingvokul'turnye tipazhi. Volgograd: Paradigma. pp. 5–25.
9. Boldyrev N.N. (2014) Kognitivnaya semantika. Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku: kurs lekciy [Cognitive semantics. Introduction to cognitive linguistics: a course of lectures]. Tambov: Izdatel'skiy dom TGU im. G.R. Derzhavina. 236 p.
10. Mandrikova G.M., Dubrovskaja E.M. (2021) Teoriya lingvokul'turnyh tipazhey: vozmozhnosti razvitiya [Theory of linguocultural types: development opportunities] // Yazyk, kul'tura, tvorchestvo v transdisciplinarnom izmerenii: traditsii i innovatsii: tez. dokl. mezhdunar. nauch. konf., priuroch. k 90-letiyu so dnja rozhdeniya prof. V.N. Telija i 100-letiyu Belarus. gos. un-ta, Minsk, 22–24 okt. 2021 g. Minsk: Izdatel'stvo BGU. pp. 245–246.
11. Murzinova I.A. (2009) Lingvokul'turnyy tipazh "britanskaya koroleva" [Linguocultural type "British Queen"]. Philology cand. diss. Volgograd. 194 p.
12. Oxford Advanced Learner's Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (Accessed: 22.03.2023).
13. Cambridge Dictionary. URL: <http://www.cambridgedictionary.com> (Accessed: 22.03.2023).
14. Macmillan Dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com> (Accessed: 22.03.2023).
15. Seliverstova L.P. (2007) Lingvokul'turnyj tipazh "Zvezda Gollivuda" [Linguocultural type "Hollywood Star"]. Philology cand. diss. Volgograd. 167 p.
16. Karasik V.I. (2002) Yazykovoy krug: lichnost', koncepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd: Peremena. 477 p.
17. Minskiy M. (1979) Freymy dlya predstavleniya znaniy [Frames for representing knowledge]. M.: Energiya. 151 p.
18. Popova Z.D., Sternin I.A. (2007) Kognitivnaya lingvistika [Cognitive Linguistics]. M.: AST: Vostok-Zapad. 314 p.
19. Stepanov Ju.S. (1997) Konstanty: slovar' russkoj kul'tury [Constants. Russian Culture Vocabulary]. M.: Jazyki russkoj kul'tury. 824 p.
20. Karasik V.I. (2019) Jazykovaya spiral': cennosti, znaki, motivy [Language Spiral: Values, Signs, Motives]. M.: Gnozis. 424 p.

21. Karasik V.I. (2010) Jazykovaja kristallizacija smysla [Language Crystallization of Meaning]. M.: Gnozis. 351 p.
22. Krongauz M.A. (2005) Semantika: Uchebnik dlja stud. lingv. fak. vyssh. ucheb. zavedenij [Semantics: A textbook for students. of ling., fac. of higher educ. institutions]. M.: Izdatel'skiy tsentr Akademiiya. 352 p.
23. Cheon J., Ko Y. (2021) Parallel sentence extraction to improve cross-language information retrieval from Wikipedia // Journal of Information Science. 47(2). pp. 281–293.
24. España-Bonet C., Barrón-Cedeño A., Márquez L. (2023) Tailoring and evaluating the Wikipedia for in-domain comparable corpora extraction // Knowledge and Information Systems. 65. pp. 1365–1397.
25. Babushkin A.P., Sternin I.A. (2018) Kognitivnaya lingvistika i semasiologiya. Monografiya [Cognitive linguistics and semasiology. Monograph]. Voronezh: OOO Ritm. 229 p.
26. Okuneva I.O. (2009) Kontsept “krasota” v russkom i anglijskom yazykah [The concept of “beauty” in Russian and English languages]. The abstract of Philology cand. diss. M. 24 p.
27. Corpus of Contemporary American English. URL: <https://www.english-corpora.org>. (Accessed: 22.03.2023).
28. Bochkarev A.I. (2022) Lingvokognitivnye karakteristiki antitsennostnogo kontsepta “negative escapism” v komicheskom diskurse [Linguocognitive characteristics of the anti-value concept “negative escapism” in humorous discourse] // Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki. 8 (74). 2. pp. 98–109.

Информация об авторах:

Бочкарев А.И. – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков технических факультетов, Новосибирский государственный технический университет (Новосибирск, Россия). E-mail: arsentiy_87@mail.ru

Макарова Н.Е. – преподаватель кафедры иностранных языков технических факультетов, Новосибирский государственный технический университет (Новосибирск, Россия). E-mail: yevgenievna@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Bochkarev A.I., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages of Technical Faculties, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia). E-mail: arsentiy_87@mail.ru

Makarova N.E., Lecturer of the Department of Foreign Languages of Technical Faculties, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia). E-mail: yevgenievna@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 01.04.2024; принята к публикации 07.11.2024

Received 01.04.2024; accepted for publication 07.11.2024

Научная статья
УДК 37.026:378.1
doi: 10.17223/19996195/68/2

Язык как инструмент межкультурного менеджмента в дидактическом аспекте

Надежда Александровна Голубева¹

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

Аннотация. Обучение специалистов, хорошо владеющих иностранными языками, является вызовом сегодняшнего дня, потому что этот образовательный процесс обусловлен глобальными событиями межгосударственных и межнациональных отношений. В то же время глобализация – понятие многозначное, оно связано, прежде всего, с расширением международных контактов и трактуется в том числе как распространение информационных материалов, связей, средств и систем в планетарном масштабе, в результате чего мир становится более интернационализированным, стандартизованным, более связанным и более зависимым от всех его субъектов. Но при этом многие интеллектуальные события становятся известны только кругу социально активных, высокообразованных людей, владеющих несколькими языками. Следовательно, речь должна идти о значительно большем объеме овладения знанием о языке и культуре, знанием языка и культуры с соответствующей адаптацией учебного процесса к этой образовательной задаче. Это позволит преодолеть такие глобальные вызовы и угрозы, как загрязнение окружающей среды, межкультурные конфликты, транснациональный терроризм, преступность и другие негативные явления планетарного масштаба.

Как ответ на эти негативные вызовы автор показывает релевантность учебной дисциплины «Практикум по культуре речевого общения» в структуре основной профессиональной образовательной программы по подготовке специалистов со знанием иностранных языков и на ее примере рассматривает доминантные смыслы в лингводидактическом дискурсе. Актуальность работы определяется ее содержанием, ориентированным на роль когнитивной лингвистики как междисциплинарной науки в лингводидактике, с установкой на взаимодействие сводимых воедино дисциплин – философии, лингвистики, культурологии и дидактики. Научная новизна заключается в выделении профессиональных – дидактических – доминант в учебном процессе, анализе межконцептуальных связей ЗНАНИЯ, ЯЗЫКА, КУЛЬТУРЫ и ОБРАЗОВАНИЯ, которые соответствуют названным взаимодействующим дисциплинам.

Обозначаются причины взаимообусловленности концептов в их комбинации, рассматривается межкультурный менеджмент как искусство управления этими интеллектуальными ресурсами. Определения «межкультурный» и «кросс-культурный» трактуются как синонимы. На примере конкретных лингвистических фактов, подлежащих обязательному рассмотрению в рамках «Практикума по культуре речевого общения», обосновывается целесообразность когнитивной матрицы как единого формата знания о данной учебной дисциплине. В рамках этого учебного модуля методологическая установка дается на формирование иноязычной компетенции в парадигме когнитивных дескрипторов *знать* – *уметь* – *владеть* в расширительном значении первого компонента, так как куль-

тура рассматривается как неотъемлемый компонент языкового знания обучающихся. Называется главная дидактическая доминанта при обучении иностранному языку – достижение корректного применения системы лингвистических знаний со знанием культуры и традиций стран изучаемого языка в сопоставлении с культурой и традициями России. Показывается особенность современного образовательного процесса в России, обусловленного глобальными событиями межгосударственных и межнациональных отношений. Рассматриваются лингвистические факты разных языков, в которых реализуются логические, референциальные, эмоциональные и культурные смыслы, передающие «культурную коннотацию» (М.Л. Ковшова) как результат «культурной когниции» (Л. Талми).

Формирование «чувства языка» как умения распознавать культурную коннотацию понимается как производная дидактическая доминанта. Освещается статус английского языка на современном этапе как универсального языка межкультурной коммуникации – *lingua franca*. Автор указывает на то, что впервые в истории человечества реально развивается всемирно используемый язык на базе существующего – живого – английского языка, сравнивает его роль с европацентрической ролью латинского языка в свое время. На конкретных языковых реалиях и при помощи статистических данных анализируются позитивные и негативные тенденции доминирования английского языка. Одновременно показывается современная тенденция к использованию «легкого языка», формирующаяся под влиянием «улицы», которая нивелирует английский и другие языки в сторону их упрощения. На этом фоне возрастает роль межкультурного менеджмента в реализации языковой политики в мире на ближайшую перспективу в целях предотвращения культурных конфликтов и сохранения лингвистической безопасности. Последняя понимается как компонент национальной безопасности, специфический модус реализации мысли, который помогает носителю языка держать национальный язык под контролем во избежание его трансформации, вплоть до его исчезновения.

Прослеживается четкая методология предпринятого исследования. Она строится на приоритете когнитивного подхода к объяснению предмета исследования, в данном случае изучения иностранного языка с учетом релевантности этого образовательного процесса в условиях глобализации современного мира общения и междисциплинарных связей. Необходимость доминирования междисциплинарных связей при анализе образовательного процесса предполагает соблюдение «когнитивного обязательства» (Дж. Лакофф), предписывающего исследователю использование методологической базы, которая не должна противоречить общенаучным представлениям о языке как когнитивной способности. В соответствии с этим усвоение языка рассматривается как имманентная способность человека. Однако этот вывод строится на дискуссии о концепции «врожденности языка», постулирующей язык как естественный феномен, порожденный природными процессами (М. Мюллер), универсальный «орган» мозга (Н. Хомский), «язык как инстинкт» (С. Пинкер). Автор показывает антропоморфный характер языка, в соответствии с которым язык и должен изучаться (Ю.С. Степанов). На базе представленных концепций приводится психолингвистическая модель, которая указывает на возможность «смены вектора научной мысли» в сторону понимания близости природы и языка в ходе его усвоения и преподавания. Этот вектор указывает на возможность изучения языка как саморазвивающейся коммуникативной системы, как культурного феномена и одновременно естественного процесса (С.К. Гураль). Система языка предстает в метафорическом смысле как «струящийся» дискурс, и его усвоение, обусловленное культурно-специфическими факторами, требует новых методик преподавания языка. Автор видит перспективу разработки исследуемого вопроса в ракурсе синергетического подхода как междисциплинарного научного направления.

Ключевые слова: межкультурный менеджмент, языковая компетенция, культурная коннотация, доминантный смысл, дидактическая доминанта

Для цитирования: Голубева Н.А. Язык как инструмент межкультурного менеджмента в дидактическом аспекте // Язык и культура. 2024. № 68. С. 25–43. doi: 10.17223/19996195/68/2

Original article

doi: 10.17223/19996195/68/2

Language as an instrument of intercultural management in the didactic aspect

Nadezhda A. Golubeva¹

¹ *N.A. Dobrolyubov Linguistics University of Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod, Russia, nagol@mail.ru*

Abstract. The training of specialists who are proficient in foreign languages is a challenge today, because this educational process is conditioned by global events in interstate and interethnic relations. At the same time, globalization is a multi-valued concept, it is primarily associated with the expansion of international contacts and is interpreted, among other things, as the dissemination of information materials, communications, tools and systems on a planetary scale, as a result of which the world becomes more internationalized, standardized, more connected and more dependent on all its subjects. But at the same time, many intellectual events become known only to a circle of socially active, highly educated people who speak several languages. Therefore, we must talk about a much larger volume of mastering knowledge about language and culture, knowledge of language and culture with appropriate adaptation of the educational process to this educational task. This will make it possible to overcome such global challenges and threats as environmental pollution, intercultural conflicts, transnational terrorism, crime and other negative phenomena on a global scale.

As a response to these negative challenges, the author shows in the article the relevance of the academic discipline “Workshop on the culture of speech communication” in the structure of the OPOP for training specialists with knowledge of foreign languages and, using its example, examines the dominant meanings in linguodidactic discourse. The relevance of the article is determined by its content, focused on the role of cognitive linguistics as an interdisciplinary science in linguodidactics, with an emphasis on the interaction of disciplines brought together – philosophy, linguistics, cultural studies and didactics. The scientific novelty lies in the identification of professional – didactic – dominants in the educational process, the analysis of the interconceptual connections of KNOWLEDGE, LANGUAGE, CULTURE and EDUCATION, which correspond to the named interacting disciplines.

The reasons for the interdependence of concepts in their combination are outlined, and intercultural management is considered as the art of managing these intellectual resources. The definitions of “intercultural” and “cross-cultural” are treated as synonyms. Using the example of specific linguistic facts that must be considered within the framework of the “Workshop on the culture of speech communication”, the author substantiates the expediency of the cognitive matrix as a single format of knowledge about this academic discipline. Within the framework of this training module, a methodological orientation is given to the formation of foreign language competence in the paradigm of cognitive descriptors to know – be able – to own in the expanded meaning of the first component, since culture is considered as an integral component of students’

linguistic knowledge. The main didactic dominant in teaching a foreign language is the achievement of the correct application of a system of linguistic knowledge with knowledge of the culture and traditions of the countries of the studied language in comparison with the culture and traditions of Russia. The article shows the peculiarity of the modern educational process in Russia, conditioned by global events of interstate and interethnic relations. The author examines the linguistic facts of different languages, in which logical, referential, emotional and cultural meanings are realized, conveying “cultural connotation” (M.L. Kovshova) as a result of “cultural cognition” (L. Talmy). The formation of a “sense of language” as the ability to recognize cultural connotation is understood as a derivative didactic dominant. The article highlights the status of the English language at the present stage as a universal language of intercultural communication – lingua franca. The author points out that for the first time in the history of mankind, a globally used language is actually developing on the basis of the existing – living – English language, compares its role with the Euro-centric role of the Latin language at one time. The positive and negative trends of the dominance of the English language are analyzed on specific linguistic realities and with the help of statistical data. At the same time, the modern trend towards the use of an “easy language” is shown, which is being formed under the influence of the “street”, which levels English and other languages towards their simplification. Against this background, the role of intercultural management in the implementation of language policy in the world in the near future is increasing in order to prevent cultural conflicts and preserve linguistic security. The latter is understood by the author as a component of national security, a specific mode of thought realization that helps a native speaker to keep the national language under control in order to avoid its transformation, up to its disappearance.

The article traces a clear methodology of the undertaken research. It is based on the priority of a cognitive approach to explaining the subject of research, in this case, learning a foreign language, taking into account the relevance of this educational process in the globalized modern world of communication and interdisciplinary connections. The need for the dominance of interdisciplinary connections in the analysis of the educational process presupposes compliance with the “cognitive commitment” (J. Lakoff), which prescribes the researcher to use a methodological framework that should not contradict general scientific ideas about language as a cognitive ability. In accordance with this, language acquisition is considered as an immanent human ability. However, this conclusion is based on a discussion about the concept of “innate language”, which postulates language as a natural phenomenon generated by natural processes (M. Muller), a universal “organ” of the brain (N. Chomsky), “language as an instinct” (S. Pinker). The author of the article shows the anthropomorphic nature of the language, according to which the language should be studied (Yu.S. Stepanov). On the basis of the presented concepts, a psycholinguistic model is speculatively shown, which indicates the possibility of “changing the vector of scientific thought” towards understanding the proximity of nature and language in the course of its assimilation and teaching. This vector indicates the possibility of learning language as a self-developing communicative system, as a cultural phenomenon and at the same time a natural process (S.K. Gural). The language system appears in a metaphorical sense as a “flowing” discourse, and its assimilation, due to culturally specific factors, requires new methods of language teaching. The author sees the prospect of developing the issue under study from the perspective of a synergetic approach as an interdisciplinary scientific direction.

Keywords: intercultural management, language competence, cultural connotation, the dominant meaning, didactic dominance

For citation: Golubeva N.A. Language as an instrument of intercultural management in the didactic aspect. *Language and Culture*, 2024, 68, pp. 25-43. doi: 10.17223/19996195/68/2

Введение

Целый ряд профильных высших учебных заведений, а также совмещающих основные профессиональные программы с дополнительными программами по иностранным языкам готовит ежегодно сотни российских и зарубежных специалистов для сотрудничества с представителями других культур. Руководствуясь нормативными актами Минобрнауки России, в учебные планы подготовки обучающихся по направлениям: 45.03.02 – Теория и практика межкультурной коммуникации, 42.03.02 – Международная журналистика, 45.03.02 – Перевод в индустрии гостеприимства, 38.03.02 – Международный менеджмент и другим предусмотрительно включены учебные дисциплины *Практикум по культуре речевого общения* (далее – *Практикум по КРО*) и *Основы кросс-культурного менеджмента*.

Общепрофессиональные компетенции обучающихся, формируемые в результате освоения этой дисциплины (модуля), означают приобретение знаний и навыков, развитие способностей, которые позволяют обучающимся использовать иностранный язык в его функциональных разновидностях, вариантах и современных тенденциях развития в соответствии с нормами изучаемого языка, т.е. понимаемый как «иномязычный дискурс – сверхсложная саморазвивающаяся система» [1].

Непременной дидактической стратегией при этом является осознание того, что корректное применение системы лингвистических знаний в процессе коммуникации достигается знанием культуры и традиций стран изучаемого языка в сравнении с культурой и традициями России и своего родного края.

Слово «культура» является многозначным. В рамках интересующих нас учебных дисциплин оно ближе всего стоит к его пониманию как «специальная подготовка и обучение» [2. С. 50] речевому общению.

К тому же, как отмечается в [3], в современном обществе ощущается духовный кризис, признаками которого являются смена ценностных ориентиров, исчезающая духовность, филологическое невежество как маркер утраты культуры и другие негативные духовно-нравственные тенденции, ответственность за устранение которых ложится на образование.

В условиях сложившейся для России геополитической ситуации участие носителя языка западного мира в учебном процессе становится крайне затруднительным, если невозможным вообще. К счастью, это не касается носителей языков азиатского и арабского мира, скорее, наоборот. Однако с незавидной регулярностью для учебного процесса объем контактной работы преподавателя с обучающимися в рамках учебного модуля *Практикум по КРО* сокращается.

Предлагаемая статья отражает результаты исследования, выполненного в рамках междисциплинарного подхода к описанию научно-дидактических и языковых явлений и фактов. Актуальность излагаемого в

ней материала определяется ее содержанием, ориентированным на роль современной когнитивистики в лингводидактике, с установкой на реализацию сводимых воедино дисциплин – философии, лингвистики, культурологии и дидактики. Такая методологическая основа отвечает одному из ведущих принципов современной когнитивистики как междисциплинарной научной парадигмы [4]. В фарватере дидактической мысли Н.Н. Болдырева [2] «знание» применительно к нашему предмету исследования можно интерпретировать в двух ракурсах – как знание о языке и культуре и знание языка и культуры (владение ими). Это продиктовано осознанием того, что носителям разных языков присуща своя концептуализация действительности. И, как следствие, изучение иностранного языка «требует перестройки мышления, перекраивания собственной, привычной родной картины мира по чужому, непривычному образцу и представляет собой одну из главных трудностей (в том числе и психологическую) овладения иностранным языком» [5. С. 49].

Обучение специалистов, хорошо владеющих иностранными языками, является вызовом сегодняшнего дня, потому что этот образовательный процесс обусловлен глобальными событиями межгосударственных и межнациональных отношений. Глобализация – понятие многозначное, оно связано, прежде всего, с расширением международных контактов и понимается в том числе как распространение информационных материалов, связей, средств и систем в планетарном масштабе, в результате чего мир становится более интернационализированным, стандартизованным, более связанным и более зависимым от всех его субъектов. Но при этом многие интеллектуальные события становятся известны только кругу социально активных, высокообразованных людей, владеющих несколькими языками. Следовательно, речь должна идти о значительно большем объеме овладения знанием о языке и культуре, знанием языка и культуры с соответствующей адаптацией учебного процесса к этой образовательной задаче, чтобы избежать «парадоксальности» межкультурной коммуникации [6].

Цель настоящей статьи – показать важную роль когнитивной лингвистики в образовательном процессе при овладении иностранным языком, культурой и знаний о них, выделив при этом роль межкультурного менеджмента в рамках учебной дисциплины «Практикум по КРО».

Научная новизна излагаемого в статье материала видится в определении доминантных смыслов в учебном процессе, анализе межкультурных связей ЗНАНИЯ, ЯЗЫКА, КУЛЬТУРЫ и ОБРАЗОВАНИЯ на примере конкретных лингвистических фактов, подлежащих обязательному рассмотрению в рамках данной учебной дисциплины, и опосредованном обосновании когнитивной матрицы как единого формата знания о ней.

Методология исследования

Настоящее исследование выполнено в рамках общедидактических принципов преподавания иностранных языков. Оно вписывается в лингводидактический дискурс, который отражает методологию разных дидактических школ и направлений, нацеленную на успешную реализацию Национальной доктрины образования в Российской Федерации (Н.В. Барышников, И.Л. Бим, В.А. Власов, С.К. Гураль, Е.В. Елизарова, В.Г. Зусман, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, Р.П. Мильруд, О.А. Обдалова, Е.И. Пассов, О.Г. Поляков, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, С.Г. Терминасова, Е.В. Тихонова и др.). Методология данного исследования строится на нескольких концептуальных установках.

Сегодня исследователя не удивить мыслью о том, что функции языка далеко не ограничиваются широко известными тремя – когнитивной, коммуникативной и интерпретирующей и что язык является когнитивным механизмом и одной из техник проявления культуры. Язык – это не только результат познания (когниция) лингвистов, антропологов и культурологов, но и повседневного опыта речевого общения. В этой связи мы исходим из необходимости когнитивного подхода к объяснению предмета исследования – изучения и преподавания иностранного языка (когнитивного обучения) с учетом релевантности междисциплинарных связей, так как в рамках когнитивного подхода в условиях глобализации современного мира общения наиболее адекватно реализуются цели и задачи лингводидактики. Когнитивное обучение – это учебный процесс, опирающийся на принцип сознательности в обучении, при котором учитывается когнитивная деятельность обучающегося, и он является активным участником этого процесса, а не объектом обучающей деятельности преподавателя [7]. Эпоха глобализации отразилась и в образовательном пространстве, сделав его пригодным для международного понимания, образования для развития, образования в духе времени [8]. «Разумное» использование междисциплинарных связей «предполагает согласование собственных гипотез, методологии и прогнозируемых результатов с общенаучным контекстом знаний об объекте, включая знания, полученные в рамках собственно когнитивной лингвистики» [9. С. 57].

В свете поиска новых путей и технологий в преподавании иностранного языка – концепции поликультурного языкового образования [10] мы постулируем формирование иноязычной компетенции в парадигме когнитивных дескрипторов *знать* – *уметь* – *владеть* с расширением содержания первого дескриптора. Языковое знание понимается нами как знание о языке и *культуре* и знание языка и *культуры* (владение ими). Данный постулат предопределяет выделение в образовательном процессе «профессиональных» дидактических доминант. Доминантный

принцип организации научного знания и языкового сознания предполагает структурирование опыта, разных способов форматирования концептуального содержания в языке [11].

При изучении иностранного языка важным представляется также понимание *усвоения языка как имманентной способности человека*. Такой подход основывается отчасти на концепции «врожденности языка», постулирующей язык как естественный феномен, порожденный природными процессами, как «творение Бога» [12]. Ее научным эхо является концепция *language acquisition device* (LAD) о существовании универсального «органа» мозга, функционирующего как врожденное устройство для изучения символического языка (т.е. для приобретения языка) [13], ср. далее взгляд на «язык как инстинкт» [14]. Такой взгляд на сущность языка нашел отклик у целого ряда современных ученых (Ф. Варела, Л. Дженкинс, Й. Златев, А.В. Кравченко, Э. Ленеберг, У. Матурана и др.). При этом не следует забывать от истоков мудрости слова Протагора: *Человек есть мера всех вещей*, а также постулат В. фон Гумбольдта: *Язык есть орган, образующий мысль*. В дидактическом ключе Ю.С. Степанов логично заключает, что «язык создан по мерке человека, и этот масштаб запечатлен в самой организации языка; в соответствии с ним язык и должен изучаться» [15. С. 15].

На базе представленных концепций умозрительно складывается психолингвистическая модель, которая указывает на возможность «смены вектора научной мысли» в сторону понимания близости природы и языка в ходе его усвоения и преподавания. То есть «язык предстает как саморазвивающаяся коммуникативная система, как культурный феномен и одновременно естественный процесс» [8. С. 38]. Из сказанного следует, что система языка являет собой в метафорическом смысле «струящийся» дискурс, и его усвоение в высокой степени обусловлено культурно-специфическими факторами, а методика преподавания языка может и должна строиться на иных основаниях [8. С. 38].

Идентификационными терминами исследования в свете вышесказанного являются «знание», «язык», «культура», «образование», а также «межкультурный менеджмент». Термин «менеджмент» трактуется среди прочих определений как «искусство управления интеллектуальными ресурсами» [16. С. 350]. В ракурсе «межкультурный» – это составная часть системы управления этими ресурсами в условиях взаимодействия двух и более культур. В более широком дидактическом аспекте нас не менее интересует термин «кросс-культурный менеджмент» (см. выше одноименное название учебной дисциплины; от англ. *cross* – *пересекать*, *перекрещивать*), который означает переплетение и анализ взаимодействия не двух, а большего количества языков и культур с целью предотвращения межкультурных конфликтов, что будет раскрыто в статье

фрагментарно. Сказанное позволяет понимать определения «межкультурный» и «кросс-культурный» как синонимы.

В рамках исследования использовались общенаучные и лингвистические методы. В ходе теоретического и эмпирического познания применялся в качестве ведущего *сопоставительный метод*, а также ряд других методов, приемов, процедур и операций:

- метод интерпретации как механизм первичного и вторичного познания объективного мира и знаний о нем;

- метод когнитивного доминирования при выделении дидактических доминант образовательного процесса и анализе семантики языковых единиц;

- когнитивное моделирование при определении формата знания об учебной дисциплине как фрагменте образовательного процесса;

- концептуально-дефиниционный анализ для толкования терминов и понятий;

- динамическое и объяснительное описание при выделении и последовательном описании языковых фактов в синхронии и диахронии;

- метод интроспекции (языковая интуиция) для конструирования языковых примеров и др.

Материалом исследования послужил реестр конкретных лингвистических фактов разных языков, фигурирующих в межкультурной коммуникации и выделенных автором из языкового опыта.

Исследование и результаты

Культура как компонент языкового (со)знания обучающихся.

С точки зрения межкультурного менеджмента постижение чужой культуры начинается с овладения ее языка. Так, ментальный лексикон языка одного из австралийских племен дьирбал, вымершего в конце XX в., состоял всего лишь из четырех семантических разрядов, в нашем понимании, частей речи (подробнее об этом ниже). В некоторых западноафриканских языках отсутствует союз «потому что», и более образованные носители этих племенных языков в общении на родном языке используют аналогичный французский союз *parce que* как след колониальной аккультурации.

Безусловно, изучающим эти языки как иностранные важно знать, как носители этих культур воспринимают мир, обходясь без этого союза и соответствующего для него понятия, а также без привычных грамматических категорий. Вместе с тем в межкультурной коммуникации нельзя однозначно предвосхитить успешное общение с партнером по коммуникации на базе владения им родным языком, потому что он (партнер) может говорить на диалекте коренного населения. Тогда можно уподобиться этнологу с выездом в поле, чтобы понять культуру

партнера, в то время как культура гостя, предположительно, оставит партнера по коммуникации равнодушным, как Швейцария племя догов. Здесь возникает аллюзия на психологический эксперимент швейцарцев П. Парина и Ф. Моргенталера с представителями этого племени (пятидесятые – семидесятые годы прошлого столетия).

Русский менеджер, приветствуя своего американского коллегу, не раздумывая, скажет *Hi Bob, nice to see you* (*Привет, Боб, рад тебя видеть*) и тем самым сразу войдет в сферу разговорного языка между коллегами. Своему немецкому коллеге он пошлет приветствие *Guten Morgen, Herr Schmidt!* (*Доброе утро, господин Шмидт!*), которое обозначит проекцию уже другой, официальной, тональности общения. Конечно, немца можно было бы поприветствовать и речевой формулой *Hallo Freund, nett Dich zu sehen* (*Привет, друг, рад тебя видеть*), но это имплицировало бы с позиции немца некоторое панибратство. Приведенные примеры убеждают в том, что язык выражает логические, референтные, эмоциональные и культурные смыслы.

Хорошо владеющий иностранным языком специалист знает, как искажает смысл дословный перевод. Будет ли адекватным перевод похвалы начальника «молодец» в англ. *well done* и нем. *gut gemacht*? В американском производственном контексте выражение *Excellent job, Paul, congratulations!* (*Отличная работа, Пол, спасибо!*) едва ли удачно передаст степень восхищения начальника работой подчиненного. Таким образом, в результате освоения Практикума по КРО обучающийся должен владеть информацией о том, что в США, например, похвала выражается с большей языковой экспрессией и эмоциональной окраской, а критика значительно сдержаннее, чем это принято в Германии.

Более того, межкультурное отличие в выражении похвалы и порицания в этих странах не ограничивается только лишь разной степенью эйфористичности употребляемой лексики. У немецких начальников принято хвалить только «исключительные» достижения их сотрудников. В процессе сотрудничества со своими немецкими коллегами много лет тому назад я однажды услышала от руководителя академического отдела следующее: «Да я бы с удовольствием хвалил больше и чаще, но в моем отделе, к сожалению, случается очень мало достойного похвалы». И добавил далее: «У нас не является поводом для похвалы выполнение своего “проклятого” долга и обязанностей». И мой коллега оказался не единственным с такой философией бытия. Значит, в Германии редко и скупо хвалят, сделала я для себя вывод.

В США прослеживается противоположная тенденция, когда вполне обычные показатели исполнителя сопровождаются нарочитой похвалой. «*Great presentation*» (*отличная презентация*), говорит американский шеф, и всем при этом ясно, что в этом случае сделан обычный, ничем не восхитивший доклад. «*Very good question, thank you*» (*Очень*

хороший вопрос, спасибо), скажет каждый англо-американский референт, прежде чем он ответит на заданный ему по докладу вопрос. Немецкий референт сразу приступит к ответу на вопрос. Для нас, русских, в академической традиции не совсем корректно оценивать качество заданного вопроса, даже если это оценочное слово «хороший».

У немцев принято по приятным поводам выражать в устной или письменной форме поздравление: ко Дню рождения, знаменательным датам календаря, религиозным праздникам и особо торжественным событиям (посвящение в совершеннолетие, окончание учебы, женитьба, новоселье и др.). И хотя само слово для этого понятия существует – *gratulieren*, производное *Gratulation*, никто и никогда его во время торжественного акта не употребляет.

Gratulieren существует в ментальном лексиконе немцев как метаслово, включающее разные содержательные компоненты: торжественность момента, заслуги виновника торжества, его достоинства, уважение к нему, благодарность Богу и судьбе, положительный итог прошлого и благополучный прогноз на будущее, пожелания и др. Эти смысловые компоненты восходят к этимологическому значению слова *lat. gratulari* (*Gunst* – *милость*, *Dank* – *благодарность*, *Anmut* – *привлекательность*) [17. S. 350].

Русский же человек непременно начинает свою праздничную речь со слова «поздравляю», даже если оно по случаю Рождества или Пасхи, что немцев приводит в недоумение. Русская культура речи со словом «поздравлять» обусловлена, очевидно, также его этимологией. «Поздравлять» произошло от праславянского слова «крепкий как дерево (дуб)» и позже древнерусского «здоров» [18]; ср. также современное нем. *kerngesund* (*совершенно здоровый*). Однако культурно-речевые традиции у русских и немцев сложились в данном случае по-разному.

Мы убеждаемся в том, что культура речевого общения требует владения культурной коннотацией [19] как компонентом культурной когниции [20]. Так, общение с китайцами может спровоцировать мысль о том, что они думают только о еде. Едва повстречавшись, они тут же спрашивают, поел ли ты. Вопрос *Ты уже поел?* русским, а тем более англичанином *Did you eat already?* или немцем *Hast du schon gegessen?* перед началом производственного совещания, проводимого в 15.30, воспринимается более чем странно. Однако для китайской культуры этот вопрос сигнализирует первостепенный речевой этикет вежливости приветствия. Смысл этого приветствия декодируется историческим опытом китайцев, веками испытывавших чувство голода. Поэтому для них важно осведомиться о состоянии сытости партнера по коммуникации, прежде чем приступить к решению каких-либо задач.

Для русского человека ритуальная фраза приветствия *Как Ваши/твои дела?* ориентирует на проявление интереса к делам собеседника, для немца вопрос *Wie geht es Ihnen/dir?* или француза *Comment ça va?* – на физическое состояние (досл. способность ходить), японца – на состояние здоровья. Поэтому любая коммуникация должна быть настроена на культуру соответствующего языка общения.

Одной из основных задач Практикума по КРО является формирование у обучаемых гуманитарного знания о системе ценностей родного и изучаемого языка, так как в межкультурной коммуникации четко проявляется разница в концептах, отражающих национальный фонд ценностей. Выше на примере конкретных носителей языка в роли начальника и докладчика показана качественная разница в национальном понимании семантической ситуации «достойно похвалы». Соответствующее языковое поведение есть результат совсем другого отношения между работодателем и работником. Оно учитывает другие правила игры, связанные другими правами и обязанностями сторон для выражения их корректных отношений. Поэтому и правила языкового поведения во время Meeting, Besprechung и «совещания» будут разными.

Сегодня нет ни одного менеджера в мире, которому было бы незнакомо слово Team и его понятие. Все однозначно понимают, что речь идет о рабочей группе. Однако как эта группа людей должна работать вместе, каждый интерпретирует по своему собственному культурному стандарту. Teamwork! (*Командная работа!*), восклицает американец, и его немецкие и французские партнеры подхватывают: «Конечно, командная работа!». То, что их представления о том, как они должны вместе работать, очень разнятся, обернется для них на практике культурным шоком, потому что каждый из них подразумевал под team свое национально-культурное либо Arbeitsgruppe, либо équipe. И здесь уже сам язык указывает на то, что речь идет о разных смыслах.

Подобные смысловые различия – культурные коннотации, обусловленные культурной спецификой языковой среды, формируют у обучающихся так называемое чувство языка. Эта учебная задача является дидактической доминантой, которая обязательно должна учитываться в рамках Практикума по КРО. Необходимость такого подхода как залога успешной межкультурной коммуникации нуждается в «быстром и адекватном решении с долговременными позитивными и продуктивными последствиями», что убедительно показано в [6].

Статус английского языка как универсального языка межкультурного менеджмента. На современном этапе повсеместно наблюдается экспансия английского языка, которая интенсивно обсуждается как в СМИ, так и в научных кругах, а также языковых сообществах [21–27]. При этом, как следует из приведенных источников, английским языком в не англоговорящих странах владеет не более 5% местного населения.

Поэтому без знания местного языка повседневное общение быстро становится обременительным и это является мощным стимулом к изучению иностранного языка в стране пребывания.

Вместе с тем наблюдается противоположная языковая ситуация. Мы находимся в очевидной конфронтации с английским языком как языком-посредником в различных зарубежных фирмах и их представительствах по всему миру. Изучение через язык культуры Японии, Китая, арабских стран и Турции, стран Латинской Америки, Индии и других становится нецелесообразным, потому что глобально разветвленные мощные концерны сделали английский язык своим языком общения, *Konzernsprache*, как говорят немцы.

В русских и зарубежных, кроме британских, американских или австралийских, транснациональных корпорациях сотрудники вынуждены общаться ежедневно с носителями более сотни родных языков, поэтому использование английского языка как *lingua franca* неизбежно. Впервые в истории человечества на глазах наших современников реально развивается всемирно используемый язык на базе существующего – живого – английского языка.

Похожую историю в свое время имел в глазах интеллектуалов Европы латинский язык [28]. Европацентрическая иллюзия его функции заключается в том, что когда латинский язык объединял элиты Европы, на другом конце планеты в два раза большее количество образованных людей говорили на китайском языке.

Поэтому лингвистов уже сегодня тревожит будущее английского языка в свете сложившейся в мире языковой политики, когда для 500 миллионов английский является родным языком, еще 500 миллионов – вторым языком, а для следующих 500 миллионов – иностранным (см. источники выше). Такой пропорции владения одним языком еще никогда не было, и как это отразится на развитии английского языка, неизвестно. Но хорошо известно, что контакт с партнерами, владеющими английским языком в качестве второго, а тем более иностранного, это контакт не с носителем языка уровня *Oxford-English* или *Harvard-American*. В первом случае 500 миллионов жителей Индии или Нигерии изучали английский как объединяющий язык их нации и, конечно, говорят не в его отличной оксфордской версии; во втором случае – вообще, английский изучается для международного общения и преподается не всегда высококвалифицированными кадрами.

И, тем не менее, с владением английским как иностранным падает интерес к национальным языкам. Во многих известных немецко-французских предприятиях *Joint-Ventures* английский является рабочим языком. Зачем же немецкому или русскому менеджеру, живущему в Париже, учить французский язык? Кроме того, английский как язык межкультурного общения *per se* не является феноменом образованных элит

в лице таксистов, персонала отелей и просто уличных попрошаек из ряда «понаехавших тут», владеющих знаниями английского на уровне выполнения своих функциональных обязанностей. Влияние «улицы» нивелирует английский язык, равно как немецкий и французский, в сторону их упрощения. Современная тенденция к использованию так называемого *leichte Sprache, einfache Sprache* (*легкий язык, простой язык*) [29], ориентирована на малообразованных людей и, прежде всего, мигрантов, когнитивные способности которых не справляются с трудностями немецкой и французской грамматики. В любом случае речь идет о глобализации как факторе отторжения языка от локальной культуры и бóльших шансах услышать желаемое примитивное *Sugar please! Zucker, bitte!* (*Сахар, пожалуйста!*) вместо *Could you please be so kind to bring me some sugar, please! Wenn Sie so lieb wären, mir etwas Zucker zu bringen!* (*Не могли бы вы, пожалуйста, быть так добры, принести мне немного сахара!*)

В этом контексте имеются и более печальные языковые факты, которые указывают на реальную угрозу национальной лингвистической безопасности. Лингвистическую безопасность мы понимаем как компонент национальной безопасности, специфический модус реализации мысли, который помогает носителю языка удерживать национальный язык под контролем во избежание его трансформации, вплоть до его исчезновения, конфликтов, нежелательных страхов и достижения положительных эмоций [30].

Наглядным примером тому служит исчезновение всего лишь за два десятка лет под влиянием английского языка одного из редких языков (дйирбал – *Dyirbal*), родного языка аборигенов Австралии, а также «бархатная языковая революция» в постсоветских республиках, в которых русофобская языковая политика стала конфликтогенным фактором развития политической ситуации в целом (подробнее см.: [30]).

По причине того, что английский язык на протяжении длительного времени остается мировым языком межкультурной коммуникации, исследователи прогнозируют исчезновение 90% языков мира. В свете этого мрачного прогноза сохранение языкового разнообразия в его национальном колорите является первостепенной повесткой дня в большинстве как развитых, так и развивающихся стран.

Заключение

Предпринятый анализ лингводидактического дискурса высветил релевантность учебной дисциплины Практикум по КРО в структуре ОПОП по подготовке специалистов со знанием иностранных языков в условиях интенсивной глобализации. Исследование показало, что методологической предпосылкой овладения обучающимися иностранным

языком в рамках учебной дисциплины «Практикум по КРО» как общепрофессиональной компетенцией является овладение культурой соответствующего языка и только в таком единстве язык становится инструментом менеджмента успешной межкультурной коммуникации.

Мы подтвердили целесообразность идей и методов когнитивистики в лингводидактике, показав отражение знаний о мире в знаниях о языке и языка, выделив дидактические доминанты, которые обязательно должны учитываться в рамках Практикума по КРО, показав культуру как неотъемлемый компонент языкового сознания обучающихся, представив культуру значительно объемнее, чем изучаемый язык, равно как и язык объемнее только лишь слов и грамматики.

Описание межконцептуальных связей ЗНАНИЯ, ЯЗЫКА, КУЛЬТУРЫ и ОБРАЗОВАНИЯ на примере конкретных лингвистических фактов разных языков явилось пропедевтической дидактической предпосылкой обоснования когнитивной модели этой учебной дисциплины в виде когнитивной матрицы.

Анализ языковых фактов убедил в том, что развитие языка всемирного общения, в роли которого на современном этапе выступает английский язык, оказывает негативное влияние на «родные» языки и в лучшем случае в далекой временной перспективе приведет к сближению концептов, существующих в национальном языковом сознании больших и малых народов. Но этот путь долог и непредсказуем, а путь от единого языка мирового общения к единой мировой культуре едва ли возможен вообще, потому что наше мышление, чувства и мечты останутся по-прежнему «родными».

Совершенно ясно, однако, что, даже пройдя этот путь, Практикум по КРО не станет для человечества таким же маргинальным курсом, как изучение иностранных языков вне школьной или вузовской учебной программы, потому что культура речевого общения для одного языка так же актуальна, как и для межкультурной коммуникации.

Рассмотрение языка как инструмента межкультурного менеджмента в дидактическом аспекте выводит на очевидную перспективу разработки этого вопроса в ракурсе синергетического подхода как междисциплинарного научного направления, ибо границы языка как «саморазвивающейся системы» далеко не очерчены и синергетическое знание о ней содержит много интересных исследовательских идей.

Список источников

1. *Гураль С.К.* Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2009. 589 с.
2. *Болдырев Н.Н.* Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014. 235 с.

3. **Макианцева Н.В.** Формирование духовно-нравственного мира личности в аспекте лингвоконцептологии: язык, культура, ментальность // Новые подходы в лингводидактике и педагогическом образовании. Вып. 2 / под науч. ред. Б.А. Жигалева. Н. Новгород : НГЛУ, 2023. С. 74–92.
4. **Вишнякова О.Д.** Концептуальная триада «ЗНАНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ, ЯЗЫК» как онтологическая основа лингводидактического дискурса // Когнитивные исследования языка. М., 2018. С. 952–954.
5. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация. М. : Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2008. 368 с.
6. **Гришаева Л.И.** Диалоги о межкультурной коммуникации. Воронеж : НАУКА-ЮНИ-ПРЕСС, 2022. 677 с.
7. **Карпова Л.И.** Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2005. 24 с.
8. **Гураль С.К., Смокотин В.М.** Синергетическое поле обучения иноязычному дискурсу. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2023. 342 с.
9. **Болдырев Н.Н.** Междисциплинарная доминанта когнитивных лингвистических исследований // Когнитивные исследования языка. 2020. Вып. 2(41). С. 55–61.
10. **Сысоев П.В.** Языковое поликультурное образование: теория и практика. М. : Глосса-Пресс, 2008. 385 с.
11. **Болдырев Н.Н.** Доминантный принцип организации языкового сознания // Когнитивные исследования языка. 2019. Вып. XXXVII. С. 37–44.
12. **Мюллер М.** Лекции по науке о языке. М. : URSS, 2009. 303 с.
13. **Chomsky N.** Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use. New York : Praeger, 1986. 307 p.
14. **Пинкер С.** Язык как инстинкт / пер. с англ.; общ. ред. В.Д. Мазо. М. : Едиториал УРСС, 2004. 456 с.
15. **Степанов Ю.С.** Эмиль Бенвенист и лингвистика на пути преобразований // Бенвенист Э. Общая лингвистика. М. : Прогресс, 1974. 448 с. (Языковеды мира). С. 5–16.
16. **Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.** Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 1999. 944 с.
17. **Duden.** Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. B. 7. 5, neu bearbeitete Auflage. Berlin: Dudenverlag, 2014. 954 S.
18. **Фасмер М.** Этимологический словарь русского языка = Russisches etymologisches Wörterbuch / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. 2-е изд., стер. М. : Прогресс, 1986–1987. Т. 1–4.
19. **Ковшова М.Л.** Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры. 2-е изд. М. : УРСС: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2012. 456 с.
20. **Talmy L.** (2016) Cultural cognition // Cognitive studies of language. Vol. XXIV. P. 647–657.
21. **Голубева Н.А.** Дискурс глобализации и ее языковая рефлексия (на примере Deutsch) // Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Нижний Новгород, 04–05 октября 2018 г. Н. Новгород : Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2018. С. 42–50.
22. **Кирилина А.В.** Немецкий язык и дискурс глобализации // Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов. Т. 11. М. : Языки славянской культуры: Знак, 2014. С. 11–22.
23. **Потанова Р.К., Потанов В.В.** Денглиш в интернет-коммуникации // Грамматические категории германских языков в антропоцентрической перспективе. М. : Канцлер, 2017. С. 123–134.
24. **Eisenberg P.** German as an Endangered Language? // Globalization and the future of German. Berlin : Mouton de Gruyter, 2004. P. 121–137.

25. **Harweg R.** Die andere Seite der Sprachenszene in der globalisierten Welt // Alltags- und Fachkommunikation in der globalisierten Welt. Eine Annäherung. Frankfurt a. M. : P. Lang, 2014. S. 19–29.
26. **Hoberg R.** English rules the World. Was wird aus Deutsch? // Deutsch – Englisch – Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik. Mannheim : Institut für Deutsche Sprache, 2002. S. 171–183.
27. **Kettemann B.** Anglizismen allgemein und konkret: Zahlen und Fakten // Eurospeak. Der Einfluss des Englischen auf europäische Sprachen zur Jahrtausendwende. Frankfurt a. M. : P. Lang, 2002. S. 55–86.
28. **Голубева Н.А.** Новые слова от Людовика XIV до Ангелы Меркель. Рецензия на словарь: Steffens D., Nikitina O. Deutsch-russisches Neologismenwörterbuch. Neuer Wortschatz im Deutschen 1991–2010. 2 Bd. 1. Auflage. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2014. 598 S. // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2015. Вып. 32. С. 187–198.
29. **Lachhein B., Awerkina L.A.** Leichte Sprache und Einfache Sprache im Deutschen der Gegenwart // Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов (= Germanic Philology in Russia: Yearbook of the Russian Union of Germanists). 2020. Т. 17: Типология текстов и дискурсивные практики в немецкоязычном культурном пространстве / под общ. ред. А.В. Иванова. М. : ФЛИНТА, 2020. С. 70–80.
30. **Голубева Н.А.** Роль социальной когниции в обеспечении лингвистической безопасности // Новые подходы в лингводидактике и педагогическом образовании. Вып. 2 / Алоян Ж.Л., Барсегян С.С., Безукладников В.К. и др.; под науч. ред. Б.А. Жигалева. Н. Новгород : НГЛУ, 2023. С. 17–32.

References

1. Gural' S.K. (2009) Obuchenie inozazychnomu diskursu kak sverhslozhnoj samorazvivajushhejsja sisteme (jazykovoj vuz) [Teaching foreign language discourse as an extremely complex self-developing system (language university)]. Pedagogy doc. diss. Tambov. 589 p.
2. Boldyrev N.N. (2014) Kognitivnaya semantika. Vvedeniye v kognitivnuyu lingvistiku: kurs lektsiy [Cognitive semantics. Introduction to Cognitive Linguistics: a course of lectures]. Tambov: Publishing House of Derzhavin Tambov University. 236 p.
3. Makshanceva N.V. (2023) Formirovanie duhovno-nravstvennogo mira lichnosti v aspekte lingvokonceptologii: jazyk, kul'tura, mental'nost' [Formation of the spiritual and moral world of a personality in the aspect of linguistic conceptology: language, culture, mentality] // Nove podhody v lingvodidaktike i pedagogicheskom obrazovanii. Nizhnij Novgorod: Nizhny Novgorod State Linguistic University. pp. 74–92.
4. Vishnyakova O.D. (2018) Kontseptual'naya triada 'ZNANIE, OBRAZOVANIE, YAZYK' kak ontologicheskaya osnova lingvodidakticheskogo diskursa [The conceptual triad 'KNOWLEDGE, EDUCATION, LANGUAGE' as the ontological basis of linguodidactic discourse] // Cognitive studies of language. Vol. XXXIV. pp. 952–954.
5. Ter-Minasova S.G. (2008) Jazyk i mezhkul'turnaja kommunikacija [Language and intercultural communication]. M.: Lomonosov MSU. 368 p.
6. Grishaeva L.I. (2022) Dialogi o mezhkul'turnoj kommunikacii [Dialogues on intercultural communication]. Voronezh: NAUKA-UNIPRESS. 677 p.
7. Karpova L.I. (2005) Formirovaniye kommunikativnoy grammaticheskoy kompetentsii v neyazykovom vuze [Formation of communicative grammatical competence in a non-linguistic university (based on the material of the English language)]. Abstract of Pedagogics cand. dis. Pyatigorsk. 24 p.
8. Gural' S.K., Smokotin V.M. (2023) Sinergeticheskoye pole obucheniya inoyazychnomu diskursu [The synergetic field of teaching foreign language discourse]. Tomsk: Tomsk State University. 342 p.

9. Boldyrev N.N. (2020) Mezhdistsiplinarnaya dominanta kognitivnykh lingvisticheskikh issledovaniy [Interdisciplinary dominant of cognitive linguistic research] // Cognitive studies of language. Vol. 2 (41). pp. 55–61.
10. Sysoyev P.V. (2008) Yazykovoye polikul'turnoye obrazovaniye: teoriya i praktika [Linguistic multicultural education: theory and practice]. M.: Gloss-Press. 385 p.
11. Boldyrev N.N. (2019) Dominantnyy princip organizatsii yazykovogo soznaniya [The dominant principle of the organization of linguistic consciousness] // Cognitive studies of language. Vol. XXXVII. pp. 37–44.
12. Muller M. (2009) Lektsii po nauke o yazyke [Lectures on the science of language]. M.: URSS. 303 p.
13. Chomsky N. (1986) Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use. New York: Praeger. 307 p.
14. Pinker S. (2004) Yazyk kak instinct [Language as an instinct] / translated from English. M.: Editorial URSS. 456 p.
15. Stepanov Yu.S. (1974) Emil' Benvenist i lingvistika na puti preobrazovaniy [Emil Benveniste and linguistics on the path of transformation]. M.: Progress. pp. 5–16.
16. Ozhegov S.I., Shvedova N.Ju. (1999) Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij [Explanatory dictionary of the Russian language: 80 000 words and phraseological expressions]. M.: Azbukovnik. 944 p.
17. Duden (2014) Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. B. 7. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Dudenverlag. 954 p.
18. Fasmer M. (1986–1987) Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka [Etymological dictionary of the Russian language]. M.: Progress. Vol. 1–4.
19. Kovshova M.L. (2012) Lingvokul'turologicheskij metod vo frazeologii: kody kul'tury [The linguistic and cultural method in phraseology: codes of culture]. M.: URSS: LIBROCOM Book House. 456 p.
20. Talmy L. (2016) Cultural cognition // Cognitive studies of language. Vol. XXIV. pp. 647–657.
21. Golubeva N.A. (2018) Diskurs globalizatsii i ee yazykovaja refleksija (na primere Denglisch) [The discourse of globalization and its linguistic reflection (using the example of Denglisch)] // Language, culture, mentality: Germany and France in the European Language space: proceedings of the II International Scientific and Practical Conference, Nizhny Novgorod, October 04–05, 2018. Nizhnij Novgorod: Nizhny Novgorod State Linguistic University. pp. 42–50.
22. Kirilina A.V. (2014) Nemeckij jazyk i diskurs globalizatsii [The German language and the discourse of globalization] // Russkaja germanistika: Ezhegodnik Rossijskogo sojuza germanistov. Vol. 11. M.: Languages of Slavic culture. pp. 11–22.
23. Potapova R.K., Potapov V.V. (2017) Denglisch v internet-kommunikatsii [Denglisch in Internet communication] // Grammatical categories of Germanic languages in an anthropocentric perspective. Collective monograph. M.: The Chancellor Publishing House pp. 123–134.
24. Eisenberg P. (2004) German as an Endangered Language? // Globalization and the future of German. Berlin: Mouton de Gruyter. pp. 121–137.
25. Harweg R. (2014) Die andere Seite der Sprachenszene in der globalisierten Welt // Alltags- und Fachkommunikation in der globalisierten Welt. Frankfurt. P. Lang. pp. 19–29.
26. Hoberg R. (2002) English rules the World. Was wird aus Deutsch? // Deutsch – Englisch – Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. pp. 171–183.
27. Kettemann B. (2002) Anglizismen allgemein und konkret: Zahlen und Fakten // Eurospeak. Der Einfluss des Englischen auf europäische Sprachen zur Jahrtausendwende. P. Lang. pp. 55–86.
28. Golubeva N.A. (2015) Novye slova ot Ljudovika XIV do Angely Merkel'. Recenzija na slovar': Steffens D., Nikitina O. Deutsch-russisches Neologismenwörterbuch. Neuer

- Wortschatz im Deutschen 1991-2010 [New words from Louis XIV to Angela Merkel. Dictionary Review: Steffens D., Nikitina O. Deutsch-russisches Neologismenwörterbuch. Neuer Wortschatz im Deutschen 1991-2010] // Bulletin of the Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov. Vol. 32. pp. 187–198.
29. Lachhein B., Awerkina L.A. (2020) Leichte Sprache und Einfache Sprache im Deutschen der Gegenwart // Russkaja germanistika: Ezhegodnik Rossijskogo sojuza germanistov. Vol. 17: Typology of texts and discursive practices in the German-speaking cultural space. M.: FLINTA. pp. 70–80.
30. Golubeva N.A. (2023) Rol' social'noj kognicii v obespechenii lingvisticheskoy bezopasnosti [The role of social cognition in ensuring linguistic security] // Novye podhody v lingvodidaktike i pedagogicheskom obrazovanii. Vol. 2. Nizhnij Novgorod: Nizhny Novgorod State Linguistic University. pp. 17–32.

Информация об авторе:

Голубева Н.А. – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры романо-германской филологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: nagol@mail.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Golubeva N.A., D.Sc. (Philology), Professor, Professor of the Chair for the Romance and Germanic Philology, Nizhny Novgorod State Linguistics University (Nizhny Novgorod, Russian Federation). E-mail: nagol@mail.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 04.04.2024; принята к публикации 07.11.2024

Received 04.04.2024; accepted for publication 07.11.2024

Научная статья

УДК 81'27

doi: 10.17223/19996195/68/3

Осмысление порядка в языковом сознании и коммуникативном поведении

Владимир Ильич Карасик^{1,2}, Элла Анатольевна Китанина^{3,4}

^{1,3} Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия

^{2,4} Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

^{1,2} ykarasik@yandex.ru

^{3,4} ella_kitanina@mail.ru

Аннотация. Рассматривается языковое и речевое выражение концепта «порядок». Предложенная модель описания концептов включает когнитивный и дискурсивный подходы к их осмыслению. Описаны понятийные, образные и ценностные характеристики этого концепта на материале словарных дефиниций, текстов Национального корпуса русского языка, Британского национального корпуса, пословиц и афоризмов. Понятийные признаки этого оценочно маркированного ментального образования сводятся к характеристике правильного положения дел. В русском языковом сознании существует тесная связь между порядком как правильной организацией действий и порядочностью как базовой нормой поведения людей, которым можно доверять. В английском языке лексическое обозначения концепта «порядок» этимологически связано с приказом, т.е. с предписываемым направлением осуществления действий.

Образно-перцептивное осмысление порядка представлено множеством ситуаций, в которых приводятся примеры порядка и беспорядка. Порядок ассоциируется с чистотой и требует усилий для его поддержания. В качестве образца поддержания порядка обычно называется армия. Порядок подразумевает безопасность и ассоциируется со стабильностью и дисциплиной. В русской картине мира отмечена особая значимость порядка для немцев. Оценочное содержание этого концепта констатирует пользу порядка, но вместе с тем нежелательность его чрезмерной актуализации.

Осмысление порядка в разных типах дискурса существенно отличается друг от друга. В обиходном дискурсе порядок осмысливается как привычное правильное состояние дел, иллюстрируемое чистым прибранным домом, где все разложено по своим местам. Антиподом такого порядка выступает грязное захламленное место. В юридическом дискурсе и близким к нему типам регламентирующего коммуникативного поведения детально обозначены разные отклонения от порядка как нормы правильного поведения. Для философского и религиозного дискурса важной оказывается идея исходного хаоса, из которого возникает упорядоченный мир, а также тезис о том, что соотношение между порядком и хаосом постоянно подвержено изменению. На первый план в этой идее выходит представление об освоении реальности как установления порядка в мире. Вместе с тем застывший порядок несовместим с жизнью. В политической публицистике речь идет о порядке как совокупной реальности, оцениваемой по актуальным признакам наличия либо отсутствия угрозы для людей.

Ключевые слова: порядок, концепт, понятие, образ, ценность

Для цитирования: Карасик В.И., Китанина Э.А. Осмысление порядка в языковом сознании и коммуникативном поведении // Язык и культура. 2024. № 68. С. 44–65.
doi: 10.17223/19996195/68/3

Original article

doi: 10.17223/19996195/68/3

Conceptualization of order in linguistic consciousness and communicative behavior

Vladimir I. Karasik^{1, 2}, Ella A. Kitani^{3, 4}

^{1, 3} Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

^{2, 4} Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

^{1, 2} vkarasik@yandex.ru

^{3, 4} ella_kitanina@mail.ru

Abstract. The paper deals with expression of the concept “order” in the linguistic consciousness and communicative behavior. The model explaining concepts takes into account cognitive and discursive approaches to their description. Notional, perceptive and evaluative characteristics of this concept have been described on the material of dictionary definitions, texts from the National Corpus of the Russian Language, British National Corpus, proverbs and aphorisms. Notionally, order is explained as a right state of things opposed to disorder. The Russian worldview reflected in this concept emphasizes the connection between Order as the right sequence of events and Decency as a basic norm of behavior of the people who can be trusted.

Perceptive situational characteristic of this concept are exemplified by numerous situations illustrating order and disorder varying from everyday habitual behavior to institutional prescriptions and prohibitions. Order at home means that the place is clean and tidy and everything is kept in its proper place. Order requires certain efforts to keep it. Its antipode is a dirty place full of rubbish. Military service is usually associated with the ideal state of order. Order implies safety and is associated with stability and discipline. Keeping things in order is often understood in Russia as a significant feature of the German culture. Order is taken as a state of things which should take place, but is often not kept, and an excessive desire to keep it is criticized.

Philosophical and religious types of discourse emphasize the idea of primordial chaos giving birth to an ordered world. Hence mastering and cultivation of chaos are understood as giving it ordered forms. Philosophers argue that the correlation between order and chaos is constantly variable. However, a rigid order is incompatible with life. In legal and political discourse various norms of right and proper behavior and typical deviations of such norms are specified. Publicist texts deal with order in terms of possible dangers to public safety. The material analyzed shows that excessive order limits freedom, especially in creative activity.

Keywords: order, concept, notion, image, value

For citation: Karasik V.I., Kitani E.A. Conceptualization of order in linguistic consciousness and communicative behavior. *Language and Culture*, 2024, 68, pp. 44–65.
doi: 10.17223/19996195/68/3

Введение

Моделирование языковой картины мира предполагает выделение и описание значимых фрагментов опыта, получающих вербальное и невербальное воплощение. Такое описание представляет собой развитие

семантической теории, направленной на освещение культуры того или иного сообщества, отраженной в языке и коммуникации. В рамках антропологической лингвистики такие фрагменты опыта рассматриваются как лингвокультурные концепты. Описание и объяснение концептов, как правило, сводится к определению их признакового состава в коллективном и индивидуальном сознании путем анализа их вербального выражения, зафиксированного в значениях слов и фразеологизмов, обозначающих соответствующие ментальные образования, с одной стороны, и с помощью опроса информантов, реакции которых позволяют установить актуальные и релевантные характеристики этих концептов, с другой стороны. Вместе с тем содержание концептов обладает некоторой спецификой в разных коммуникативных ситуациях и, соответственно, в разных типах дискурса. В этом плане принципиально важным является диалектическое соотношение между содержательным минимумом того или иного концепта и его ситуативной конкретизацией, эта корреляция в традиционной семантике рассматривается как взаимосвязь значения и смысла. В антропологической лингвистике такая модель приобретает существенные дополнения, которые состоят в описании культурно обусловленных характеристик коллективного и индивидуально-личностного опыта, а также ситуативных особенностей общения. Известная семиотическая схема языковой интерпретации мира в треугольнике «предмет – понятие – знак» трансформируется в социально-культурную схему «личность – концепты – дискурс». Системные характеристики многих концептов детально описаны в лингвистических исследованиях, однако их дискурсивная и индивидуально-личностная специфика еще недостаточно освещена в науке о языке.

В данной работе анализируется порядок как один из регулятивных концептов в языковой картине мира. Целью работы является описание осмысления порядка в языковом сознании и коммуникативном поведении на материале русского и английского языков.

В качестве материала использовались данные словарных дефиниций, текстов Национального корпуса русского языка, Британского национального корпуса, пословиц и афоризмов, примеры регламентирующих текстов в юридическом и политическом дискурсе, а также в публицистике. Использовались методы компонентного анализа словарных дефиниций, контекстуального и интерпретативного анализа.

Методология исследования

Изучение концептов, понимаемых как кванты переживаемого знания, привлекает к себе внимание многих лингвистов. В рамках лингвоконцептологии противопоставляются когнитивные и культурные мен-

тальные образования, изучая первые, ученые характеризуют их психологическую, социальную и лингвистическую природу [1–8], анализируя вторые, описывают своеобразие миропонимания, присущее представителям того или иного этноса и той или иной группы в его составе [9–22].

Один из возможных подходов к моделированию концептов состоит в описании их понятийного, образного и ценностного содержания, т.е. в установлении их признакового состава, их перцептивного и метафорического восприятия и их оценочной квалификации в сознании носителей той или иной лингвокультуры. В дополнение к такой когнитивной модели объяснения концептов необходимым представляется описание их дискурсивной специфики. Есть концепты, фиксирующие опыт осмысления реальности в обиходном общении, и концепты, функционирующие в необходимых коммуникативных ситуациях, выработанные для профессионального, политического, философского и других типов дискурса. Между концептами первого и второго типов нет непроходимой границы, хотя следует отметить, что некоторые концепты актуализируются преимущественно в обиходном общении, другие – только в необходимом, а третьи, возникнув в повседневной коммуникации, получают специфическое осмысление в институциональном дискурсе.

Изучение концепта «порядок» привлекало к себе внимание исследователей (прежде всего применительно к немецкой лингвокультуре) [23–28]. Отмечено, что в философском плане познание – это прежде всего упорядочивание, стремление «разложить все по полочкам» [29. С. 41]. Порядок в этом плане противоположен хаосу. Вместе с тем порядок, возведенный в абсолют, ограничивает свободу. В обиходном понимании порядок ассоциируется с уборкой, чистотой и дисциплиной. В основу работы положено предположение о лингвокультурной и дискурсивной специфике осмысления порядка в языковом сознании.

Исследования и результаты

Понятийные характеристики порядка

Обратившись к толковым словарям русского и английского языков, получаем следующие данные применительно к понятийному содержанию концепта «порядок» / «order».

Порядок – 1. Правильное, отлаженное, организованное состояние; благообразный внешний вид. 2. Правила, нормы общественного устройства, образа жизни, поведения и т.п. Режим, обычай. 3. Способ, метод осуществления чего-либо. 4. Определенная последовательность в расположении, размещении, ходе чего-либо. 5. Разряд, категория или область, к которым относится, принадлежит что-либо. 6. Войсковое соединение, строй. 7. Нар.-разг. Ряд домов, образующих улицу или одну сторону улицы в деревне. 8. Проф. Ряд, линия чего-либо. 9. Спец. Классификационная группа в системе драгоценных и поделочных камней. 10. Спец. Числовая характеристика какой-либо величины (БТС).

Order – 1. An authoritative communication by which the person addressed is directed to do something; command. 2. A system of arrangement, classification, or coordination of persons or things, as by sequence or rank. 3. The state of being arranged or classified under such a system. 4. A state of efficiency, neatness, or the like. 5. A state of effective operation. 6. A state of public peace or conformity to law. 7. A general classification according to quality or standing. 8. A social class. 9. A customary mode or procedure. 10. Conformity to this, esp. in parliamentary procedure. 11. A political or other system that prevails in or is familiar to a certain period. 12. A request or set of instructions according to which goods or services are sold, made, or furnished. 13. Something sold, made, or furnished according to a request or set of instructions. 14. Gram. The sequential arrangement of elements in a construction or sentence. 15. Biol. The usual major subdivision of a class or subclass in the classification of plants or animals? Consisting of several families. 16. A group or body of persons of the same profession, occupation, or pursuits. 17. A body or society of persons living by common consent under the same religious, moral or social regulations. 18. Eccles. Any of the degrees or grades of clerical office. 19. Any of the nine grades of angels in medieval angelology. 20. The rank or status of an ordained Christian minister. 21. The rite or sacrament of ordination. 22. Hist. (esp. during the Middle Ages) A society of combined military and monastic character, as Knights Templars. 23. An honorary institution or society, or the decoration conferred by it. 24. A written direction to pay money or deliver goods, given by a person legally entitled to the disposition. 25. Archit. Any arrangement of columns with an entablature. 26. Math. A degree, as in algebra (RHD).

Приведенные дефиниции дают возможность выделить в рассматриваемом концепте следующие признаки: 1) положение дел; 2) правильное; 3) организованное в определенной последовательности; 4) противопоставляемое беспорядку.

Интегральным понятийным признаком рассматриваемого концепта в русском и английском языковом сознании является организованное состояние дел, уточняемое как нормы, способы осуществления, последовательности, разряды и т.д. Этимологически номинанты этого концепта как в русском, так и в английском языках (слав. *Ряд* и лат. *Ordo*) выражают идею «совокупности однородных предметов, расположенных в одну линию» (Черных, 1999; Klein, 1966). В английском языке порядок (*order*) связан с идеей властного воздействия в виде приказа, метафорически обозначающего направление, по которому подчиненный должен двигаться.

Рассматриваемый концепт является регулятивом поведения, т.е. его содержание сводится к обозначению ценностей и норм. Отметим в этой связи важную связь порядка и порядочности, порядочность осмысливается как выполнение должных обязательств, как правило, в морально-этической сфере, это, по замечанию С.Г. Воркачева, «интегральное качество личности» [30].

Ситуативно-образные характеристики порядка

Контекстуальное уточнение лексического выражения концепта «порядок» устанавливается на материале иллюстративных примеров из

Национального корпуса русского языка (ruscorpora.ru) и Британского национального корпуса (British National Corpus, natcorp).

Уточняются объекты упорядочивания:

Похоже, кому-то придется разрабатывать в XXI в. новую классификацию наук или, по крайней мере, устанавливать новый порядок различения их предметных областей и новые структуры этих областей (Е. Климов).

В день, когда Госдума обсуждала порядок выплаты зарплаты работникам системы здравоохранения, «Известия» поинтересовались мнением самих медиков на этот счет (И. Подлеснова).

Я считаю, что нужно установить какой-то единый порядок использования вагонов, – считает Валентин Клинский (Е. Селезнева).

Порядок в быту конкретизируется как убранные на место вещи, чистота, уют:

Но он застал там порядок, стол даже был накрыт скатертью, пол оказался чистый, а домик горел всеми своими огнями (Л. Петрушевская).

Придя с работы, приятно войти в комнату: порядок, не висят на стульях ни брюки, ни свитера, ни подтяжки (И. Грекова).

Возглавлял его управдом, или управхоз, отвечающий за чистоту и порядок в доме (И. Дьяконов).

В обиходном осмыслении порядок ассоциируется прежде всего с чистотой.

Показательно оценочное сочетание «идеальный порядок»:

Этим летом, как и обычно, на шести сотках у нее идеальный порядок: грядки ровные, растения сильные, цветы яркие, как на вышивке (Г. Шагинева).

Требуются усилия для наведения порядка:

Оппозиция стучалась в двери казарм и призывала навести порядок (О. Поляковский).

Нравственный порядок в мире предполагает необходимость жестких мер к тем, кто совершает жестокие преступления против граждан нашей страны (О. Шукин).

Потребовался Воланд, который пришел бы к выводу, что среди жителей Норрата есть мошенники и навел бы порядок с помощью высшей силы (А. Майорова).

Порядок противопоставлен беспорядку:

Это справедливо: за партию реформ голосуют, чтобы менять порядок, то есть так или иначе действовать (М. Фишман).

Здесь военный комендант слепому, почти безнадзорному движению эшелонов с фронта решил придать хоть какой-нибудь порядок и хоть как-то ввести их в поток нормального движения (В. Астафьев).

Порядок противопоставляется хаосу:

Волнение пощипывает Алешу, в голове неразборчивый, не выстроенный в порядок гул (В. Распутин).

Осмысливаются причинно-следственные связи порядка и хаоса:

Философы неоднократно пытались вывести временной порядок из причинного (В. Комаров).

Вот вопрос понимания Пушкина: как оценить эти силы и роль их в «порядке мира» пушкинском, если вспомнить блоковское в его речи: «Порядок мира тревожен, он – родное дитя беспорядка...» (С. Бочаров).

Порядок подразумевает запреты:

Золотопромышленники сибирские, известное дело, приехали в Питер удовольствие себе сделать, а куда ни сунутся, везде им порядок: то нельзя, это нельзя, третье не полагается (Д. Мамин-Сибиряк).

Со временем нормальное состояние дел может приходить в беспорядок:

Но в последнее время установленный веками порядок стал нарушаться (Г. Яхина).

Отсутствие порядка вызывает критику:

Людям интересно, как лечиться и когда будет порядок в поликлиниках (М. Спиричева).

Что ж это за порядок, при котором одного жулика выгоняют, а другие остаются? (В. Войнович).

Власть должна следить за порядком:

Таковы, например «прогресс» для институтов науки, «порядок» для властных, «правда» для политических, «справедливость» для правовых, «здоровье» для медицинских, «образование» для педагогических, «успех» для экономических, «влияние» для медийных, «истина» для религиозных институтов и т.д. (А. Ослон).

Наведение порядка требует решительных действий:

Тогда директор – человек решительный, острый и быстрый – задумал навести порядок по-военному – одним махом (Ю. Домбровский).

Предполагается, что все должны подчиняться порядку:

«Порядок для всех один», – сказал Клекотов, с тоской глядя на Печенегина и думая, какой интерес для него может быть не спать по ночам, сидеть с кем-то там, болтать разговоры (А. Слаповский).

Порядок подразумевает безопасность и пресечение беспорядка:

Эти проблемы не должны мешать нам вместе строить более безопасный и справедливый мировой порядок (С. Лавров).

Нравственный порядок в мире предполагает необходимость жестких мер к тем, кто совершает жестокие преступления против граждан нашей страны (О. Шукин).

Должное положение дел обозначается в русском языке выражением «Порядок в танковых частях», поскольку армия считается образцом строгой дисциплины:

В общем, порядок в танковых частях, в магазинах все есть, уже не говорю о базаре, урожай небывалый, страна шла вперед, мы видели это на примере собственного города, автомобиль перестал быть редкостью, автобусы ходили в самые дальние села, появились тракторы и комбайны, в городе были пущены мясокомбинат, молокозавод и маслозавод, швейная фабрика, строилась мебельная фабрика, расширялась обувная, а о депо и говорить нечего – крупная железнодорожная станция со складами и элеваторами (А. Рыбаков).

Принято считать, что в немецкой картине мира упорядоченность вещей относится к числу приоритетных ценностей. Хорошо известно высказывание *Ordnung muss sein* – «Порядок должен быть». Заслуживают внимания ссылки на порядок, присущий немецкой культуре:

Хозяйкой продумано все до крючка и мыльницы, она – немка, обожающая порядок (С. Спивакова).

То были смех и превосходство не просто двух задиристых братьев над зашоренным мужем их во все времена не слишком любимой младшей сестры, но одного человеческого характера над другим, над особым психологическим типом, к которому отец принадлежал и казался сторонним людям нелепым и чудным в своей сдержанности и послушности, в нерусской какой-то пунктуальности, воинствующем консерватизме, глубокой вере в иерархию и в раз и навсегда установленный порядок вещей (А. Варламов).

Чрезмерная аккуратность иногда воспринимается как мертвый, нечеловеческий порядок:

Из-за отсутствия людей не верилось, что это все создано ими, а чудилось как раз, напротив, что люди аккуратно были уничтожены каким-то потусторонним разумом, могущим не только уничтожать, но и не оставлять следов, наводя свой мертвый порядок (О. Павлов).

Отметим важную пресуппозицию: некоторая неупорядоченность является признаком реальной жизни.

Для некоторых людей актуальным является противопоставление серого и светлого порядка:

Ага, вот еще: «Мы за порядок, но не за ваш серый, унылый порядок, а за светлый порядок, что возникнет из отца-хаоса»... и так далее (В. Белоусова).

Отношение к порядку дает возможность противопоставить типы людей:

Люди дикие любят независимость, люди мудрые любят порядок, а нет порядка... (Ф. Достоевский).

Показательны примеры со словом «беспорядок». Приводятся описания типичного беспорядка:

В купе был неправдоподобный беспорядок – такой, какой возникает только при похоронах, родах и переездах (В. Пелевин).

Отклеенные обои, разбитое стекло лампы, сахарница с отбитой ручкой, треснутая чашка – вокруг был беспорядок, дом приходил в запустение, лишь стараниями мамы сохранялась чистота (М. Кантор).

Заслуживает внимания следующее наблюдение:

Интересное дело: порядок в доме приходится регулярно наводить, а вот беспорядок возникает как бы сам собой (И. Зверев).

Есть люди, которым нравится беспорядок:

Определенно ей нравился этот творческий беспорядок, настолько все здесь было органично переплетено и логично устроено (П. Волошина).

Я всегда радуюсь, когда вижу дома, похожие на мой: тот же беспорядок, который создают рассованные по всем углам книги и масса накопившихся за жизнь безделушек (С. Есин).

Существуют стереотипные представления о людях, избегающих порядка:

Квартира Петренко представляла собой типичное жилище холостяка – минимум вещей и устойчивый беспорядок (Т. Тронина).

Таким образом, контекстуальное уточнение порядка представляет собой описание чистого, убранного жилища или правильно организованного места той или иной деятельности, противопоставлено беспорядку, имплицитно усиливает усилия, необходимые для поддержания и наведения порядка, ассоциируется с армейской дисциплиной. Критически оцениваются стереотипы идеального немецкого порядка.

В Британском национальном корпусе идея порядка перцептивно уточняется следующим образом.

Слово «order» используется в терминологическом смысле как правопорядок и приказ:

The Government and the forces of law and order have to be seen to be concerned and to be effective. Нужно, чтобы правительство и силы закона и правопорядка были в поле зрения и были эффективны.

All you have to do is complete the order form specifying the items you require. Всё, что вам нужно сделать, это заполнить форму заказа, выделив нужные вам пункты.

Organizations, such as schools, may place an official order and pay on receipt of invoice. Организации, такие, как школы, могут сделать официальный заказ и произвести оплату при получении счета-фактуры.

Типичным является обозначение общественного порядка как должного положения дел:

Two fans were charged with public order offences. Двух болельщиков задержали за нарушение общественного порядка.

England might try to put their own house in order. Англии нужно было бы попытаться навести порядок в своем доме.

Типичны примеры фразеологизированных обозначений положений дел как определенных типов порядка:

...it's a story of crime and punishment. If we reverse the order we get a story of revenge. Это история преступления и наказания. Если мы посмотрим в обратном порядке, у нас будет история мести.

Rhesus macaques have a strong pecking order. У резус-макак существует строгий иерархический порядок.

Используется выражение «быть не в порядке»:

I tried to ring you yesterday, your phone was out of order. Я попытался позвонить тебе вчера, но твой телефон был не в порядке.

...if life were fair none of us should have considered him out of order. Если бы жизнь была справедливой, никто из нас не посчитал бы, что он не в порядке.

Частотны примеры, иллюстрирующие обозначение ежедневного обычного порядка:

...it naturalizes culture as the given order of the day. ...Это показывает культуру как принятый порядок ежедневной жизни.

Spontaneity and whim are the order of the day. Other wheels are turning but they are not our concern. Спонтанность и каприз сейчас на повестке дня. Вертятся и другие колеса, но нас они не волнуют.

Концепт «порядок» сопоставляется с близкими по значению ментальными образованиями:

Like his parents, he was on the side of law and order, stability and discipline. Как и его родители, он был на стороне закона и порядка, стабильности и дисциплины.

... 'plan' implies rationality, order, discipline. ...«план» подразумевает рациональность, порядок и дисциплину.

Порядок противопоставляется хаосу:

...one is persuaded that the chaotic array will never be reduced to order. Нас убеждают в том, что эту хаотическую массу никогда не привести в порядок.

Порядок понимается как последовательность:

...with a few exceptions the only documented types of word order changes that are not due to language contact are SOV to (VSO). ...с некоторыми исключениями единственные документированные типы изменения порядка слов, не вызванные языковым контактом, это переход структуры «субъект – объект – глагол» в структуру «глагол – субъект – объект».

As A Course In Miracles suggests, there is no order of difficulty in miracles. Как предложено в «Курсе чудес», в чудесах нет никакого порядка по уровню трудностей.

Словосочетание «новый порядок» имплицитно подразумевает изменения во взаимоотношениях между государствами:

With the reduction of East-West tensions, the term 'new order' has re-emerged, particularly in the US and in Europe. Когда напряжение между Востоком и Западом понизилось, появился термин «новый порядок», в частности в США и Европе.

Контекстуальные уточнения рассматриваемого концепта подтверждают словарные определения соответствующей лексической единицы. В целом перцептивные характеристики порядка в русском и английском языковом сознании совпадают, но различаются некоторые фразеологические обороты.

Данные «Русского ассоциативного словаря» отражают типичные обстоятельства, в рамках которых осмысливается концепт «порядок»:

Порядок: в доме (20), чистота (10), беспорядок, дома, навести (6), во всем, полный, работы, слов (5), действий, дом, наводить, строгий, уборка (4), бардак, в комнате, идеальный, милиция (3), везде, дисциплина, место, нужен, разбора, упадок, уют (2), армейский, бабушка, безлюдье, блеск, большой, в армии, в больнице, величин, вещей, вещи, вещь, власть, в мире, в обществе, войсковой, все нормально, в спальне, в строю, выполнение, гарантируем, Германия, глупый, горшок, государство, должен быть, должен быть во всем, железный, закон, интегрирования, кабинет директора, квартира, ладно, мало, мантиссы, менты, милости, мысли, наведен, надо соблюдать, на посту, на работе, нарушать, нарушен, наряды, не нужен, никакого, новый, общественный, общество, ОК, отбора, отменный, отсутствие пепла, отъезд, охранять, поддерживать, подряд, последовательный, постоянный, постоянство, правильный, превыше всего, предметов, проведения, пустота, разрозно, расположение, расстановок, редко, режим, соблюдать, стабилен, стол, точный, труд, удовлетворенность, уставной, установлен, устрой, хаотический, хаос, хороший, хорошо, цифр, четкий, чисел, чисто, это хорошо (1) (РАС).

Ответы респондентов в целом коррелируют с пониманием порядка как должного положения дел, показывают значимость порядка в доме,

примером порядка является армейская жизнь по уставу, приводятся иллюстрации специализированного осмысления порядка в разных областях знания.

Ценностно-регулятивные характеристики порядка

Ценностное содержание рассматриваемого концепта выражено в аксиогенных текстах – назиданиях, фиксирующих нормы правильного поведения и последствия, которые возникают в результате отхода от этих норм. К числу таких текстов, передаваемых от поколения к поколению, относятся мифы и легенды, сказки, притчи, пословицы, афоризмы, девизы, шутки и анекдоты, а также известные сюжеты, иллюстрирующие эти нормы. В пословицах и поговорках разных народов отражены основные характеристики отношения к порядку (<https://sbornik-mudrosti.ru/posloviцы-i-pogovorki-pro-poryadok>).

Приведем пословицы, в которых говорится о порядке и беспорядке.

Преобладают речения, в которых порядок однозначно оценивается положительно:

Порядок – душа всякого дела (рус.), Порядок города держит (рус.), Где порядок, там удача (рус.), Порядок – сила: бережет время (рус.), Порядком стоит дом, непорядком – содом (рус.), Порядок дела не портит (рус.), Коли порядка нет – и за столом с пустой ложкой останешься (рус.), Горе тому, кто порядка не наводит в дому (рус.), Соблюдай порядок – сон будет сладок (рус.), Порядок в доме есть – хозяину честь (рус.), Что в порядке лежит – само в руки бежит (укр.), Без порядка будешь жить – раньше времени постареешь (лит.), Где нет порядка, там не жди успеха (груз), Там, где порядок царит, там и счастье гостит (морд.), В порядке все хорошо (осет.).

Резко осуждается отсутствие порядка:

От беспорядка и большая рать погибает (рус.). От беспорядка всякое дело шатко (рус.). От порядка малые дела растут, а от беспорядка даже большие расстраиваются (рус.).

Наведение порядка требует усилий:

От порядка бездельником не будешь (рус.).

Особенно значим порядок в армии:

Без порядка армии нет. Порядок в роте — и старшина в почете (рус.).

Подчеркивается специфика порядка:

Всему свое время и свое место (рус.), На все есть свой порядок (рус.), Огулец – и тот порядок любит (рус.).

Вместе с тем критически оценивается чрезмерный порядок:

Излишние порядки те же беспорядки (рус.).

Заслуживает внимания развернутое китайское изречение на тему «порядок»:

Если в душе есть свет, в человеке будет красота. Если в человеке есть красота, в доме будет гармония. Если в доме есть гармония, в стране будет порядок. Если в стране будет порядок, во всем мире воцарится мир (кит.)

Вместе с тем должна быть мера в поддержании порядка:

Излишние порядки те же беспорядки (рус.). Где для одного простого дела заведено сто порядков, там не все гладко (рус.).

В афористике отношение к порядку выражено более вариативно. Провозглашается ценность порядка:

Лучше всё делать по порядку, поскольку мы всего лишь люди, и беспорядок – наш злейший враг (Гесиод). Порядок больше всего помогает ясному усвоению (Цицерон). Познаем самих себя: пусть при этом мы не постигнем истины, зато наведем порядок в собственной жизни, а это для нас самое насущное дело (Б. Паскаль). Хороший порядок – основание всех хороших дел (Э. Берк).

Критически оценивается хаос как антипод порядка:

Беспорядок делает нас рабами. Сегодняшний беспорядок уменьшает свободу завтрашнего дня (А. Амьель).

Порядок неразрывно связан с хаосом:

Порядок – это хаос, к которому привыкли (Р. Лембке).

Сказано, что наведение порядка требует усилий:

Мистицизм приводит к бездействию; упование на силы небесные мешает приводить в порядок дела земные (Н. Огарев). Всякий существующий порядок приходится непрерывно наводить (В. Гжегорчик).

При этом наведение порядка порой приводит к плохим результатам:

Просто невероятно, как сильно могут повредить правила, едва только наведешь во всем слишком строгий порядок (Г. Лихтенберг). Всякий существующий порядок приходится непрерывно наводить (В. Гжегорчик). Большие всего беспорядка создают те, кто наводит порядок (Т. Котарбинский). На свете осталось много беспорядка после тех, кто хотел привести его в порядок (А. Кумор).

У хаоса есть преимущества:

Одно из преимуществ беспорядка состоит в том, что постоянно делаешь удивительные открытия (А. Мильн).

Мыслители говорят о животворном хаосе:

Хаос рождает жизнь, а порядок рождает привычку (Г. Адамс). Жизнь творит порядок, но порядок не творит жизни (А. де Сент-Экзюпери).

Граница между порядком и хаосом весьма размыта:

В мире десять тысяч вещей, в человеческой душе десять тысяч чувств, на земле десять тысяч дел. Если смотреть на них помраченным оком, они представнут бессмысленной путаницей. А если смотреть на них прозревшим оком, во всем обнаружится незыблемый порядок. К чему беспокоиться о различиях? К чему выбирать да выгадывать? (Хун Цзычен).

Порядок вещей изменчив:

[В мире] пребывает все, что было прежде, но иначе, чем прежде: порядок вещей меняется (Сенека).

Порядок часто ограничивает свободу:

Спротивление и послушание две добродетели гражданина. Послушание обеспечивает порядок; сопротивление обеспечивает свободу (Э. Шартье). Когда свобода уничтожит порядок, жажда порядка уничтожит свободу (У. Дюрант). Порядок неизменно тяготит человека. Беспорядок заставляет его мечтать о полиции или о смерти. Это два полюса, на которых человеку равно неудобно (П. Валери).

Отношение к порядку и беспорядку дает возможность выделить типы людей:

Одним хаос внушает страх, другим – восторг, а третьим – желание навести порядок (Д. Квиллар).

Таким образом, в пословицах и афоризмах утверждается ценность порядка, но в афористике в дополнение к этому акцентируются неразрывная связь порядка и хаоса и вред от наведения строгого порядка.

Таким образом, осмысление порядка в аксиологическом плане показывает его важность для нормального существования общества, подчеркивает необходимость усилий для его поддержания и вместе с тем фиксирует его приемлемые границы, выход за которые лишает людей свободы.

Дискурсивная специфика осмысления порядка

В обиходном смысле порядок сводится к обеспечению рационального устройства домашних дел и удобного размещения вещей, своевре-

менной уборке и поддержанию чистоты. Психологи отмечают, что беспорядок в доме может свидетельствовать о расстройстве, которое проявляется как бездумное накопительство ненужных вещей и носит специальные названия «силлогомания», «диспозофобия», «хоардинг» (синдром Плюшкина), его основной причиной является неспособность справиться со стрессом (<https://empathycenter.ru/articles/rasstroystvo-nakopleniya>). Большей частью оно свойственно пожилым людям.

В юридическом дискурсе порядок осмысливается как соблюдение норм и предписаний, определенных в виде правил поведения: «Общественный порядок – сложившаяся в обществе система отношений между людьми, правил взаимного поведения и общежития, регулируемых действующим законодательством, обычаями и традициями, а также нравственными нормами. По ранее сложившимся правоотношениям в российском обществе, охрана общественного порядка возложена на органы полиции и иные правоохранительные органы» (<https://epp.genproc.gov.ru/web>). В юридическом дискурсе детально охарактеризованы различные виды нарушения порядка.

В статье 20.1 «Мелкое хулиганство» Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях сказано:

Мелкое хулиганство, то есть нарушение общественного порядка, выражающее явное неуважение к обществу, сопровождающееся нецензурной бранью в общественных местах, оскорбительным приставанием к гражданам, а равно уничтожением или повреждением чужого имущества, – влечет наложение административного штрафа в размере от пятисот до одной тысячи рублей или административный арест на срок до пятнадцати суток (в ред. Федерального закона от 22.06.2007 № 116-ФЗ).

В соответствии с нормами юридического определения правонарушений в статье кодекса выделены основные признаки такого поведения (диспозиция) и институциональные действия власти по отношению к нарушителю общественного порядка (санкция).

Нормы в виде предписаний и запретов формулируются не только в юридическом дискурсе, но и в различных жанрах речи, регламентирующих публичное поведение. Например:

ПРАВИЛА ПОВЕДЕНИЯ ЗРИТЕЛЕЙ

Не забудь купить билет.

На торжественные мероприятия приходи нарядным.

Старайся не опаздывать.

Займи место, которое указано в билете.

Если ты опоздал к началу сеанса, постарайся тихо пройти к своему месту.

Проходя по своему ряду, к людям, которые уже заняли свои места, поворачивайся лицом.

В зрительном зале сиди спокойно и не мешай другим.

Сними головной убор.

Не забудь отключить мобильный телефон на время мероприятия.

Не ешь и не пей во время сеанса.

Поблаговари артистов аплодисментами.

Не торопись покинуть зал раньше тех, кто сидит ближе к выходу.

(<https://foxford.ru/wiki/okruzhayuschiy-mir>).

Адресатом в этом тексте, как можно видеть, является школьник. Подобным образом регламентируется соблюдение общественного порядка в различных местах.

ПРИМЕРНЫЕ ПРАВИЛА ПОВЕДЕНИЯ ПОСЕТИТЕЛЕЙ В ЗООПАРКАХ

1. В зоопарке запрещается:

- кормить, дразнить и пугать животных, бросать в клетки посторонние предметы;
- заходить и перелезать через барьеры и другие ограждения;
- протягивать через решетки руки и прикасаться к животным различными предметами;
- ставить и сажать детей на барьеры и ограды;
- передвигаться по территории зоопарка на скейтах, роликовых коньках, велосипедах и детских машинках, сигвеях и т.п.;
- шуметь, включать звуковоспроизводящую аппаратуру;
- приводить или приносить с собой животных;
- ломать ветки, рвать цветы;
- приносить с собой и распивать спиртные напитки, находиться в состоянии алкогольного, наркотического или токсического опьянения;
- находиться в социально неадекватном состоянии (враждебный настрой, агрессивность);
- находиться без билета или документов, дающих право на бесплатное посещение зоопарка;
- находиться с крупногабаритной кладью (размер более 40 × 30 × 30 см);
- курить на территории зоопарка.

2. Если вы пришли в зоопарк с детьми, будьте особенно внимательны, не оставляйте ваших детей без присмотра. Маленьких детей рекомендуется держать за руку или на руках.

3. Внимание: в зоопарке животные получают все необходимые корма в достаточном количестве по научно обоснованным рационам питания. Некоторые звери и птицы выпрашивают у посетителей лакомства – сладости и хлеб, вызывающие у них болезни и преждевременную смерть.

Не кормите животных. Сохраните им жизнь.

4. При несчастных случаях, потере детей, возникновении каких-либо недоразумений обращайтесь к дежурному администратору зоопарка или к другим сотрудникам зоопарка.

В случае нарушения настоящих правил поведения на территории зоопарка предоставление (оказание) услуги по осмотру коллекции животных будет приостановлено.

Соблюдение данных правил необходимо в целях обеспечения Вашей безопасности, предотвращения несчастных случаев и оказания своевременной помощи.

Спасибо за посещение нашего зоопарка.

(<https://e-ecolog.ru/docs>).

В приведенном тексте обозначены запрещенные действия, нарушающие порядок функционирования зоопарков. Обратим внимание на

разъяснительный компонент в этих правилах: дублируется запрет кормить животных, это типичные поступки посетителей.

Заслуживают внимания высказывания, в которых осмысливается порядок как понятие политического дискурса.

Men still feel the need to keep the government in order. The feeling is deep, and as old as man (Lord Scarman, British judge). Люди по-прежнему чувствуют потребность поддерживать в порядке правительство. Это глубокое чувство, такое же старое, как и сам человек.

В этом примере констатируется необходимость правильного функционирования социальной вертикали в обществе – власть должна эффективно работать.

A party of order or stability, and a party of progress or reform, are both necessary elements of a healthy state of political life (John Stuart Mill, English philosopher and economist). Партия порядка, или стабильности, и партия прогресса, или реформы, являются необходимыми элементами здорового состояния политической жизни.

Значимым условием нормальной политической жизни является равновесие между стабильностью и прогрессом. Порядок осмысливается как стабильность.

Peace is nothing but slovenliness, only war creates order (Bertold Brecht). Мирное время – это сплошная безалаберщина, навести порядок может только война.

Фраза фельдфебеля из известной пьесы немецкого драматурга Б. Брехта «Матушка Кураж» иллюстрирует отношение к мирной жизни со стороны тех, кого кормит война. Порядок в этом случае – это механический порядок машины смерти.

В наше время политический дискурс проявляется большей частью в политической публицистике как оценочный отклик на актуальное событие или важную политическую идею. Ярким примером предельно саркастического комментария на тему возможной ядерной войны является короткая статья Романа Коноплева «Пересидеть ядерку. Где-то под Лиссабоном. Серьезно?». В тексте идет речь о предложениях некоторой строительной фирмы для состоятельных граждан построить укрытие от ядерного взрыва рядом с местом проживания. Весьма эмоциональный комментарий описывает возможный порядок вещей в случае ядерной катастрофы:

Спрос на бункеры в современном обществе не рождается на пустом месте. Разбалансировка международных систем безопасности налицо. Европейский континент целиком, от Атлантики до Урала, уже практически формально обозначен регионом геополитического военного конфликта с использованием ядерных систем вооружения. Вряд ли всё ограничится Европой. И пока не наблюдается никаких признаков дэскалации. Наоборот. Только хардкор.

Медиа разных стран демонстрируют возможные сюжеты апокалиптической схватки будущего. Эффектные графические материалы. Видео контент на базе компьютерных игр. Успокаивают. В надежде, что подобные кадры скоро станут рутинной.

Что стоит делать обычному человеку в такой ситуации? Перед тем, как приступить к покупке бункера, или к рытью оного на заднем дворе, стоит потратить какое-то время на школьный курс Физики. Посмотреть какие-нибудь материалы на видеосервисах, относительно перспектив выживания в эпицентре ядерного взрыва. Ведь, собственно, при неблагоприятных раскладах, эпицентр будет везде. Ну, быть может, кроме Антарктиды. Но там не предлагают к продаже бункеры, да и кислорода, и солнечных дней в постапокалиптическом мире там, на полюсах, также никто не обещает. (<https://www.apn.ru/index.php?newsid=45961>).

Осмысление порядка в этом фрагменте политической публицистики представлено в жанре апокалипсиса. В этом случае порядок понимается как весьма возможная данность.

Заключение

Порядок осмысливается как правильное состояние и поведение, при этом подчеркивается, что это положение дел часто воспринимается как идеальное, нередко нарушается, а чрезмерная страсть к порядку оценивается критически. Отмечено, что порядок ограничивает свободу, особенно в творчестве. В целом можно констатировать, что осмысление порядка в разных типах дискурса существенно отличается друг от друга. В обиходном дискурсе порядок осмысливается как привычное правильное состояние дел, иллюстрируемое чистым прибранным домом, где все разложено по своим местам. Антиподом такого порядка выступает грязное захламленное место. В юридическом дискурсе и близким к нему типам регламентирующего коммуникативного поведения детально обозначены разные отклонения от порядка как нормы правильного поведения. В политической публицистике речь идет о порядке как совокупной реальности, оцениваемой по актуальным признакам наличия либо отсутствия угрозы для людей.

Список источников

1. **Болдырев Н.Н.** Языковые механизмы оценочной категоризации // Реальность, язык и сознание : междунар. межвуз. сб. науч. тр. Вып. 2. Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. С. 360–369.
2. **Демьянков В.З.** «Концепт» в философии языка и в когнитивной лингвистике // Концептуальный анализ языка: современные направления исследования : сб. науч. тр. Москва ; Калуга : ИП Кошелев А.Б., 2007. С. 26–33.
3. **Ирисханова О.К.** Социокогнитивная лингвистика: структуры социальных знаний и проблемы их описания // Вопросы когнитивной лингвистики. 2014. № 4 (041). С. 5–17.
4. **Куссе Х.** Культуроведческая лингвистика / пер. с нем. М. : Гнозис, 2022. 536 с.

5. **Пименова М.В.** Концепт *сердце*: Образ. Понятие. Символ. Кемерово : КемГУ, 2007. 500 с.
6. **Слышкин Г.Г.** Лингвокультурные концепты и метаконцепты. Волгоград : Перемена, 2004. 340 с.
7. **Степанов Ю.С.** Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.
8. **Стернин И.А.** Описание концепта в лингвоконцептологии // Лингвоконцептология. Вып. 1 / науч. ред. И.А. Стернин. Воронеж : Истоки, 2008. С. 8–20.
9. **Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.** Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / под ред. и с послесловием академика Ю.С. Степанова. М. : Индрик, 2005. 1040 с.
10. **Воркачев С.Г.** Воплощение смысла: *conceptualia selecta*. Волгоград : Парадигма, 2014. 331 с.
11. **Воробьев В.В.** Лингвокультурология (теория и методы). М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1997. 331 с.
12. **Дементьев В.В.** Коммуникативные ценности русской культуры: категория персональности в лексике и прагматике. М. : Глобал ком, 2013. 336 с.
13. **Зусман В.Г.** Концепт в культурологическом аспекте // Межкультурная коммуникация : учеб. пособие. Н. Новгород : Деком, 2001. С. 38–53.
14. **Карасик В.И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М. : Гнозис, 2004. 390 с.
15. **Ковшова М.Л.** Лингвокультурологический метод во фразеологии: коды культуры. 3-е изд. М. : URSS, 2016. 456 с.
16. **Колесов В.В.** Основы концептологии. СПб. : Златоуст, 2019. 776 с.
17. **Красавский Н.А.** Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. М. : Гнозис, 2008. 374 с.
18. **Красных В.В.** Этнопсихолингвистика и лингвокультурология : курс лекций. М. : Гнозис, 2002. 284 с.
19. **Леонтович О.А.** Слово и образ в поисках друг друга. Волгоград : ПринТерра-Дизайн, 2022. 252 с.
20. **Романова Т.В.** Идеологемы и аксиологемы русского языкового сознания как отражение констант и динамики национальной ментальности. Н. Новгород : ДЕКОМ, 2019. 120 с.
21. **Шаклеин В.М.** Лингвокультурология: традиции и инновации. М. : ФЛИНТА: Наука, 2012. 301 с.
22. **Шмелёв А.Д.** Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. М. : Языки славянской культуры, 2002. 224 с.
23. **Ефимова А.В., Кошкина Е.Г.** Порядок глазами немцев: лингвокультурологический аспект // Профессиональное лингвообразование : материалы пятнадцатой междунар. науч.-практ. конф. Н. Новгород, 2021а. С. 436–452.
24. **Ефимова А.В., Кошкина Е.Г.** Порядок глазами русских: лингвокультурологический аспект // Успехи гуманитарных наук. 2021б. № 10. С. 132–143.
25. **Нечаева Н.В.** Концепт *ORDNUNG* в немецкой языковой картине мира и его актуализация в институциональном типе дискурса : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2011. 23 с.
26. **Опарин М.В.** Ассоциативные характеристики концепта *Ordnung* в немецкой лингвокультуре // Язык и национальное сознание. Воронеж : Истоки, 2009. Вып. 11. С. 140–146.
27. **Приходько А.Н.** Концепт *ORDNUNG* как мерная единица немецкого этнического менталитета (лингвокультурный аспект) // *Vita in lingua*: К юбилею проф. С.Г. Воркачева : сб. ст. Краснодар : Атриум, 2007. С. 158–171.
28. **Тахтарова С.С.** Концепт «*Ordnung*» как культурная доминанта в немецкой лингвокультуре // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2009. № 3. С. 207–212.

29. **Львов Д.В.** Архетип порядка // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. 2020. № 3 (37). С. 40–48.
30. **Воркачев С.Г.** Порядочность: понятие, слово и образ // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2016. № 1 (21). С. 55–59.

Лексикографические источники

- Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 1998. 1536 с.
- Русский ассоциативный словарь : в 2 т. Т. 1: От стимула к реакции. Ок. 7 000 стимулов / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. М. : Астрель; АСТ, 2002. 784 с.
- Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. 13 560 слов. 3-е изд. М. : Русский язык, 1999. Т. 2. 560 с.
- Klein E. A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language. Amsterdam : Elsevier, 1966. 1776 p.
- Oxford Dictionary of Political Quotations. 3rd ed. / ed. by Antony Jay. Oxford : Oxford University Press, 2006. 541 p.
- The Random House Dictionary of the English Language. College Edition. L. Urdang, Ed. in Chief. Bombay : Allied Publishers, 1976. 1568 p.

References

1. Boldyrev N.N. (2002) Yazykovye mekhanizmy ochenoj kategorizacii [Linguistic mechanisms of evaluative categorization] // Real'nost', yazyk i soznanie: Mezhdunar. mezhvuz. sb. nauch. tr. 2. Tambov: Izd-vo TGU im. G.R. Derzhavina. pp. 360–369.
2. Dem'yankov V.Z. (2007) 'Koncept' v filosofii yazyka i v kognitivnoj lingvistike [Concept in the Philosophy of Language and in Cognitive Linguistics] // Konceptual'nyj analiz yazyka: sovremennye napravleniya issledovaniya: sbornik nauchnyh trudov. M. pp. 26–33.
3. Irishkanova O.K. (2014) Sociokognitivnaya lingvistika: struktury social'nyh znanij i problemy ih opisaniya [Social and Cognitive Linguistics: The Structure of social Knowledge and the Problems of its Description] // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. 4 (041). pp. 5–17.
4. Kusse H. (2022) Kul'turovedcheskaya lingvistika [Cultural Linguistics]. M.: Gnozis. 536 p.
5. Pimenova M.V. (2007) Koncept 'serdce': Obraz. Ponyatie. Simvol: monografiya. [The Concept Heart: Image. Notion. Symbol]. Kemerovo: KemGU. 500 p.
6. Slyshkin G.G. (2004) Lingvokul'turnye koncepty i metakoncepty: monografiya [Linguistic and Cultural Concepts and Metaconcepts]. Volgograd: Peremena. 340 p.
7. Stepanov Yu.S. (1997) Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya [Constants. A Dictionary of the Russian Culture. An Experience of Study]. M.: Shkola 'Yazyki russkoj kul'tury'. 824 p.
8. Sternin I.A. (2008) Opisaniye koncepta v lingvokonceptologii [A Description of a Concept in Linguistic Conceptology] // Lingvokonceptologiya. 1. Voronezh: Istoki. pp. 8–20.
9. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (2005) Yazyk i kul'tura. Tri lingvostranovedcheskie koncepcii: leksicheskogo fona, reche-povedencheskih taktik i sapientemy [Language and culture. Three linguistic and cultural conceptions: lexical phone, speech and behavioral tactics, and sapientemes]. M.: Indrik. 1040 p.
10. Vorkachev S.G. (2014) Voploshchenie smysla: conceptualia selecta: monografiya [Implementation of meaning: conceptualia selecta]. Volgograd: Paradigma. 331 p.
11. Vorob'ev V.V. (1997) Lingvokul'turologiya (teoriya i metody): Monografiya [Linguoculturology (theory and methods)]. M.: Izd-vo Ros. un-ta družby narodov. 331 p.

12. Dement'ev V.V. (2013) Kommunikativnye cennosti russkoj kul'tury: kategoriya personal'nosti v leksike i pragmatike [Communicative values of the Russian culture: the Category of personality in Lexis and Pragmatics]. M.: Global kom. 336 p.
13. Zusman V.G. [2001] Koncept v kul'turologicheskom aspekte [Concept in a cultural aspect] // *Mezhkul'turnaya kommunikaciya: ucheb. posobie*. Nizhnij Novgorod: Dekom. pp. 38–53.
14. Karasik V.I. (2004) Yazykovoju krug: lichnost', koncepty, diskurs. [Language Circle: Personality, Concepts, Discourse]. M.: Gnozis. 390 p.
15. Kovshova M.L. (2026) Lingvokul'turologicheskij metod vo frazeologii: kody kul'tury. [Linguistic and Cultural Method in Phraseology: Codes of Culture]. M.: URSS. 456 p.
16. Kolesov V.V. (2019) Osnovy konceptologii. [Foundations of Conceptology]. SPb.: Zlatoust. 776 p.
17. Krasavskij N.A. (2008) Emocional'nye koncepty v nemeckoj i russkoj lingvokul'turah: monografiya. [Emotional concepts in the German and Russian Linguistic Cultures]. M.: Gnozis. 374 p.
18. Krasnyh V.V. (2002) Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya. Kurs lekcij. [Ethno-Psycho-Linguistics and Linguoculturology]. M.: Gnozis. 284 p.
19. Leontovich O.A. (2022) Slovo i obraz v poiskah drug druga: monografiya. [Word and Image in Search of Each Other]. Volgograd: PrinTerra-Dizajn. 252 p.
20. Romanova T.V. (2019) Ideologemy i aksiologemy russkogo yazykovogo soznaniya kak otrazhenie konstant i dinamiki nacional'noj mental'nosti: monografiya. [Ideologemes and Axiologemes of the Russian Linguistic Consciousness as the Reflection of Constants and Dynamics of the National Mentality]. Nizhnij Novgorod: DEKOM. 120 p.
21. Shaklein V.M. (2012) Lingvokul'turologiya: tradicii i innovacii. [Linguoculturology: Traditions and Innovations]. M.: FLINTA: Nauka. 301 p.
22. Shmelev A.D. (2002) Russkaya yazykovaya model' mira: Materialy k slovaryu. [Russian Linguistic Model of the World: Materials to a Dictionary]. M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury. 224 p.
23. Efimova A.V., Koshkina E.G. (2021) Poryadok glazami nemcev: lingvokul'turologicheskij aspekt [Order viewed by Germans: linguistic and cultural aspect] // *Professional'noe lingvoobrazovanie: materialy pyatnadcatoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii*. Nizhnij Novgorod. pp. 436–452.
24. Efimova A.V., Koshkina E.G. (2021) Poryadok glazami russkikh: lingvokul'turologicheskij aspekt [Order viewed by Russians: Linguistic and Cultural aspect] // *Uspekhi gumanitarnykh nauk*. 10. pp. 132–143.
25. Nechaeva N.V. (2011) Koncept ORDNUNG v nemeckoj yazykovoju kartine mira i ego aktualizaciya v institucional'nom tipe diskursa. [The concept ORDNUNG in the German Linguistic Worldview and its Actualization in the Institutional Type of Discourse]. Abstract of Philology cand. dis. Barnaul. 23 p.
26. Oparin M.V. (2009) Associativnye harakteristiki koncepta Ordnung v nemeckoj lingvokul'ture [Associative Characteristics of the concept Ordnung in the German Language and Culture] // *Yazyk i nacional'noe soznanie*. Voronezh: Istoki. 11. pp. 140–146.
27. Prihod'ko A.N. (2007) Koncept ORDNUNG kak mernaya edinica nemeckogo etnicheskogo mentaliteta (lingvokul'turnyj aspekt) [The Concept ORDNUNG as a Dimensional Unit of the German Ethnic Mentality (Linguistic and Cultural Aspect)] // *Vita in lingua: K yubileju prof. S.G. Vorkacheva: sb. statej*. Krasnodar: Atrium. pp. 158–171.
28. Tahtarova S.S. (2009) Koncept 'Ordnung' kak kul'turnaya dominanta v nemeckoj lingvokul'ture [The Concept "Ordnung" as a Cultural Dominant in the German Language and Culture] // *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie*. 3. pp. 207–212.
29. L'vov D.V. (2020) Arhetip porjadka [Archetype of Order] // *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya*. 3 (37). pp. 40–48.

30. Vorkachev S.G. (2016) Poryadochnost': ponyatie, slovo i obraz [Decency: notion, word and image] // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 1 (21). pp. 55–59.

Lexicographic sources

- Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka [An Advanced Explanatory Dictionary of the Russian Language] (1998). Sost. i gl. red. S.A. Kuznecov. SPb.: Norint. 1536 p.
- Russkij asociativnyj slovar'. V 2 t. [Russian Associative Dictionary. In 2 Vol.] (2002). Vol. 1. Ot stimula k reakcii. Ok. 7,000 stimulov / Yu.N. Karaulov, G.A. Cherkasova, N.V. Ufimceva, Yu.A. Sorokin, E.F. Tarasov. M.: Astrel'; AST. 784 p.
- Chernyh P.Ya. (1999) Istoriko-etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka. 13,560 slov. [Historical and Etymological Dictionary of the Modern Russian Language. 13,560 words]. 3-e izd. M.: Russkij yazyk. Vol. 2. 560 p.
- Klein E.A (1966) Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language. Amsterdam: Elsevier. 1776 p.
- Oxford Dictionary of Political Quotations (2006). 3rd ed. Ed. By Antony Jay. Oxford: Oxford University Press. 541 p.
- The Random House Dictionary of the English Language (1976). College Edition. L. Urdang, Ed. in Chief. Bombay: Allied Publishers. 1568 p.

Информация об авторах:

Карасик В.И. – доктор филологических наук, профессор, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия); Московский государственный лингвистический университет (Москва, Россия). E-mail: vkarasik@yandex.ru

Китанина Э.А. – доктор филологических наук, профессор, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия); Московский государственный лингвистический университет (Москва, Россия). E-mail: ella_kitanina@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Karasik V.I., Dr.Sc. (Philology), Professor, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia); Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia). E-mail: vkarasik@yandex.ru

Kitanina E.A., Dr.Sc. (Philology), Professor, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia); Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia). E-mail: ella_kitanina@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 21.07.2024; принята к публикации 07.11.2024

Received 21.07.2024; accepted for publication 07.11.2024

Научная статья

УДК 655.11

doi: 10.17223/19996195/68/4

Книгопечатание как событие культуры и способ формирования интеллектуального генома

Михаил Анатольевич Корниенко¹

¹ *Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия, mkornienko1@gmail.com*

Аннотация. Дан анализ культурных смыслов технологии книгопечатания, связанных с именем Иоганна Гутенберга, положившего начало эре массового распространения печатного слова. Книгопечатание представлено как культурное и технологическое событие и одна из первых форм массового производства. Раскрыта роль технологии Гутенберга – Фуста в традиции создания европейской книги. Через сопоставление с ксилографической технологией и культурой обозначен вектор эволюции потенциала технологии использования подвижного литого металлического шрифта. Обозначена преемственность между европейской технологией книгопечатания и искусством глиптики как достижением шумерской культуры. В качестве одного из наиболее значительных результатов применения технологии европейского книгопечатания заявлена идея интеллектуального генома.

Показано, что, хотя восточные культуры имели все предпосылки, необходимые для книгопечатания, имеющаяся в Китае, Японии, Корее система письменности не соответствовала механическому способу печати в силу высокой сложности системы письма. Алфавит, будучи универсальным и простым, имел в сравнении со сложными системами письма преимущество: обладая ограниченным количеством символов, он позволял полностью обозначить весь фонетический спектр. Знание принципов работы технологии прессы также в значительной степени способствовало появлению на Западе технологии книгопечатания.

Приведено объяснение тому, почему в мир ислама технологии книжной печати пришли четыре столетия спустя. Автор объяснил это необычайно развитыми в культуре ислама традициями переписывания, статусом каллиграфии как высочайшего из искусств (каллиграфия – иконография религии мусульман), а также догматикой ислама о природе истины.

Конкуренция с уже существующей печатной техникой в изяществе знаков привела к созданию типа знаков, не связанного непосредственно с рукописными образцами. Показано, что любой из последовавших далее технологических переворотов (создание фотоформ, изобретение фотонабора, использование компьютерных издательских программ) – а каждый из этих переворотов был инновационным по своей сути – все более разводил шрифт и материал письма, превращая его в окончательно виртуальный.

Показано, что роль технического открытия Гутенберга (и в культуре, и в общественной жизни Европы) переоценить невозможно. Гильдии переписчиков книг в эпоху печатного прессы, когда труд печатников превращался в массовый, были оставлены далеко позади; технологии печатного прессы обеспечили небывалый объем печатной продукции, сделав доступными библии, философские трактаты, рыцарские романы.

Изобретение Иоганна Гутенберга подарило человечеству тот интеллектуальный геном, о котором спустя пять столетий напишет Джон Мэн: создав печатную книгу, Гутенберг создал и новый способ хранения и передачи информации; способ, приведший к поистине грандиозным последствиям.

Что касается обозначенных последствий, автором указаны лишь некоторые из них. Так, изобретение печатного прессы, а позднее – печатного станка порождает новый тип ментальности, характерный для стадии индустриального общества, изменивший предшествующие технологии коммуникации (устная речь и письменность). Печатное слово привело к господству визуального восприятия и сформировало особый тип индивидуальности.

Способы коммуникации трансформируются посредством преобразования технологий. Технологии меняют коммуникацию мира и человека, меняют образ жизни человека и его способ восприятия мира. Качественное изменение способа тиражирования текста способствовало превращению письменной культуры в культуру книжную. Любая новая технология способна сформировать тенденцию к формированию среды обитания человека («галактика» – окружающая среда). Печать посредством подвижного наборного шрифта способствовала созданию новой среды – публики (аудитории). Печатное слово породило возможность познавать мир индивидуально. С помощью печатного слова оказалось возможным индивидуальное осознание мира, до этого осуществляемое в границах коллективного сознания и коллективного опыта общины. Изобретение печатного прессы трансформировало коммуникативные стратегии, само же печатное слово стало средством формирования «исходного элемента» центрального агента общественного устройства. Этим элементом стала изолированная человеческая индивидуальность

Ключевые слова: книгопечатание, типографика, словолитня, свиток, кодекс, культурный смысл книгопечатания, ксилография, подвижные литеры, шумерская культура, глиптика, интеллектуальный геном

Для цитирования: Корниенко М.А. Книгопечатание как событие культуры и способ формирования интеллектуального генома // Язык и культура. 2024. № 68. С. 66–87. doi: 10.17223/19996195/68/4

Original article

doi: 10.17223/19996195/68/4

Book printing as a cultural event and a way to form an intellectual genome

Mikhail A. Kornienko¹

¹ National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, mkornienko1@gmail.com

Abstract. The article provides an analysis of the cultural meanings of book printing technology associated with the name of Johannes Gutenberg, who ushered in the era of mass distribution of the printed word. Book printing is presented as a cultural and technological event and one of the first forms of mass production. The role of Gutenberg-Fust technology in the tradition of creating a European book is revealed. Through comparison with xylography technology and culture, the vector of evolution of the potential of the technology of using movable cast metal type is indicated. The continuity between European printing technology and the art of glyptics as an achievement of Sumerian culture is indicated. The idea of an intellectual genome is declared as one of the most significant results of the use of European printing technology. The article shows that,

although eastern cultures had all the prerequisites necessary for printing, the writing system in China, Japan, and Korea did not correspond to the mechanical method of printing due to the high complexity of the writing system. The alphabet, being universal and simple, had an advantage over complex writing systems: having a limited number of symbols, it made it possible to fully designate the entire phonetic spectrum. Knowledge of the operating principles of press technology also greatly contributed to the emergence of printing technology in the West. The article provides an explanation of why book printing technologies came to the world of Islam four centuries later. The author explains this by the unusually developed traditions of copying in the culture of Islam, the status of calligraphy as the highest of the arts (calligraphy is the iconography of the Muslim religion), as well as the dogma of Islam on the nature of truth.

It is argued that competition with already existing printing technology in the elegance of signs led to the creation of a type of signs not directly related to handwritten examples. As shown in the article, any of the subsequent technological revolutions (the creation of photographic forms, the invention of phototypesetting, the use of computer publishing programs) – and each of these revolutions was innovative in its essence – increasingly separated the font and writing material, turning it into a completely virtual. It is shown that the role of Gutenberg's technical discovery (both in the culture and in the social life of Europe) cannot be overestimated. The guilds of book copyists were left far behind in the era of the printing press, when the work of printers became widespread; printing press technologies provided an unprecedented volume of printed products, making Bibles, philosophical treatises, and chivalric novels available. The author of the article believes that the invention of Johannes Gutenberg gave humanity the intellectual genome that John Man would write about five centuries later: by creating a printed book, Gutenberg created a new way of storing and transmitting information; a method that led to truly enormous consequences. As for the identified consequences, the author indicated only a few of them. Thus, the invention of the printing press, and later the printing press, gives rise to a new type of mentality, characteristic of the stage of industrial society, which changed previous communication technologies (oral speech and writing). The printed word led to the dominance of visual perception and created a special type of individuality. The modes of communication are being transformed through the transformation of technology. Technologies change the communication of the world and people, change the way of life of a person and his way of perceiving the world. A qualitative change in the method of replicating text contributed to the transformation of written culture into book culture. Any new technology can create a tendency to shape the human environment ("galaxy" – environment). Printing using movable type contributed to the creation of a new environment – the public (audience). The printed word gave rise to the opportunity to experience the world individually. With the help of the printed word, it became possible to individually understand the world, previously carried out within the boundaries of the collective consciousness and collective experience of the community. The invention of the printing press transformed communication strategies, and the printed word itself became a means of forming the "original element" of the central agent of the social order. This element became the isolated human individual.

Keywords: book printing, typography, letter-foundry, scroll, codex, cultural meaning of book printing, xylography, movable type, Sumerian culture, glyptics, intellectual genome

For citation: Kornienko M.A. Book printing as a cultural event and a way to form an intellectual genome. *Language and Culture*, 2024, 68, pp. 66-87. doi: 10.17223/19996195/68/4

Введение

Египет, Шумер, Индия, Китай – те регионы, в которых возникли первые системы письма и появились первые книги. Предпосылками этих культурных событий стало формирование древнейших рабовладельческих государств – последние не могли существовать без письменной документации, а кроме того, был необходим надежный способ фиксации, хранения и передачи информации. Изобретению технологий печати в решении этих проблем принадлежит огромная роль. История цивилизации сохранила память о многих из тех, кто обеспечил эволюцию книгопечатания как события культуры, благодаря кому книга появилась в культурных ареалах мира и были созданы дошедшие до нас традиции книжной индустрии и книжной культуры.

Вклад культурных ареалов мира в создание книги и используемых в этом процессе технологий различен по своей значимости, однако бесспорна роль применения техники ксилографии в этом процессе. Китайский опыт создания и применения ксилографической печати, безусловно, способствовал формированию европейского опыта книгопечатания. Контакты Китая и государств Европы, прерванные арабами, обнаружили себя в период экспансии монгольской империи. Монголы, по мнению Т. Картера, смели «арабский барьер» [1], так Европа узнала о китайской ксилографической печати. Знакомство с техникой ксилографии осуществлялось и в эпоху крестовых походов, когда были захвачены регионы, в которых ксилографическая печать уже использовалась. Купцы, послы, путешественники, прибывая в Европу, везли с собой и произведения печатного искусства. Кроме того, к XV в. в странах Европы уже использовали технику гравировки на меди и дереве, применялся и ксилографический способ набивки ткани. Ксилографическая печать получает распространение в Голландии и Северной Германии. К середине XV в. в Европе создаются ксилографические блочные книги. Однако книгопечатание посредством использования технологии подвижных литер история культуры связывает с именем Иоганна Гутенберга, чье изобретение было своего рода ответом на беспрецедентно возрастающий спрос на книги – ксилографическая технология решить эту задачу не могла. Типограф Гутенберг – ювелир, гравер, резчик по камню – был тем изобретателем, который заменил калам и перо технологией подвижных металлических литер-штампов, так называемой технологией разборного шрифта.

Существует точка зрения, в соответствии с которой Гутенберг определенное время держал свое изобретение в секрете, чтобы позднее его монополизировать. Принципиальная новизна сделанного Гутенбергом заключена в способе изготовления книги, ориентирован-

ном на собственные технические и эстетические законы, что кардинально трансформировало облик эпохи и привело к поистине грандиозным последствиям.

Исследовательскую задачу автор статьи видит в том, чтобы обособить роль и значение сделанного Гутенбергом как технологического и культурного события и раскрыть роль технологии Гутенберга – Фуста в традиции создания европейской книги.

Методология исследования

Методология проведенного анализа обусловлена совокупностью источников, позволивших определить тематическое содержание статьи и в целом парадигму исследования. Это, прежде всего, исследование Л.И. Владимирова, посвященное всеобщей истории книги и позволившее взглянуть на книгу и книгопечатание как составную часть истории культуры и сложное явление социальной и культурной жизни. Несомненную эвристическую ценность представляли для автора работы Ю. Гордона, А.П. Ушера, П. Друкера, Т. Картера, Дж. Мэна, Х.А. Инниса, Г.М. Маклюэна. Обращение к трудам обозначенных авторов определило логику исследования, представив книгопечатание как событие культуры и способ формирования интеллектуального генома, раскрыв культурные смыслы технологий книгопечатания. Тематическое содержание статьи потребовало использования потенциала комплексного и системного подходов, а также совокупности методов, среди которых – метод социокультурного, историко-культурного и прогностического анализа. Использован также потенциал метода аналогизирующего переноса.

Исследование и результаты

На одной из площадей Майнца, портового города Германии, возникшего на месте древнеримского лагеря Могонциакум (I в. до н. э.), стоит музей, основанный в память гражданина города – этим гражданином был Иоганн Генфляйш из Майнца (1399–1468 гг.), известный как Иоганн Гутенберг, основатель западноевропейской традиции технологии книгопечатания.

Технология печати посредством подвижного деревянного шрифта возникла в Китае в XI в. (Би Шэн), печать же с целых досок с вырезанными выпуклыми буквами применялась в этой стране и ранее. В Корее (период с 704 по 751 г.) текст воспроизводился посредством применения ксилографической технологии (гравирование на дереве, от греч. ξύλον – «срубленное дерево», γράφω – «пишу», «рисую»); к 1403 г. корейцы изготавливали отлитые из металла наборные литеры посредством штамповки

и матриц. В странах Европы технология ксилографии применялась в производстве игральных карт, молитв, кратких текстов.

За много веков до изобретения Гутенберга идея печати уже витала в воздухе: об этом говорит в том числе и многовековая история культуры шумеров, воспринятая теми, кто жил в Месопотамии в последующую эпоху, – жителями Двуречья. Именно семитские племена, пришедшие из сирийских степей, восприняли шумерскую культуру и одновременно развили далее свой восточносемитский (аккадский) язык. Шло третье тысячелетие до нашей эры. Чрезвычайно важным достижением шумерской культуры было искусство глиптики – резьбы на печатях, где были вырезаны знаки письменности. Шумеры использовали печати-штампы, печати-цилиндры (на них изображались герои и животные), печати-амулеты, форма которых была подобна животным или их головам. Отдельные печати были украшены изображением индийских слонов и знаками индийского письма, что говорило о контактах со странами Востока.

На Европейском континенте начало использованию новой технологии было положено именно изобретением подвижных литых металлических букв. Энциклопедический словарь Брокгауза – Эфрона (Санкт-Петербург, 1908, т. II, вып. III) связывает изобретение подвижного шрифта с именами немца Гутенберга, голландца Костера, итальянца Кастальди. Однако именно Иоганн Гутенберг вместе с богатыми горожанами Майнца Фустом и Шёффером создали первую европейскую типографию, в которой нашла применение технология подвижных литер. Пройдет два века, прежде чем в 1683–1684 гг. в Лондоне будет издана книга Джозефа Моксона «Механические упражнения, или Учение о ремесле в применении к искусству печати» (“*Mechanic exercises; or, The doctrine of handy-works applied to the art of printing*”), что стало первым в мире пособием по книгопечатанию. Участие в деле зажиточного гражданина Майнца Иоганна Фуста и его зятя Питера Шёффера было вызвано дороговизной задуманного предприятия. Типография требовала особой мастерской для отливки из металла шрифтов, именуемых литерами. И хотя страны Востока уже пользовались идеей отливки шрифта из металла, в Европе до Гутенберга эта идея не была применена.

Подробно расскажем об этом принципиально новом в технологическом смысле явлении. В мастерской (словолитне) для отливки шрифта создавались стальные квадратные бруски (пуансоны), на них вырезался рельеф литеры. Пуансоном на медной пластине выбивалось углубленное изображение буквы (матрица). Особый сплав – так называемый типографский металл – выливался на матрицу. Так создавались литеры для различного шрифта (обыкновенного, плотного, узкого, широкого, жирного, египетского, древнего, рондо, курсивного). Высота шрифта определялась кеглем, измеряемым рядом параметров (цицера, корпус, боргес, петит, нонпарель и пр.). В словолитне Гутенберга изготавливалось и

использовалось в производстве пять шрифтов, в то время как в распоряжении мастеров допечатной книги было 4 тыс. шрифтов. Мастерам предстояло решить редкие по сложности задачи: создать механизм производства литер, а также состав печатных красок, определить состав типографского металла (который ранее тоже был неизвестен). Основой изобретения Гутенберга становится создание ручной литейной формы. На следующие пятьсот лет литейная форма станет основным инструментом книгопечатания. Лишь в конце XIX в. ручная литейная форма была заменена механическими шрифтолитейными аппаратами.

В музее Гутенберга в Майнце представлена ручная литейная форма и реторта, содержащая в себе типографский металл – сплав свинца, сурьмы, олова и антимония. Добавление олова обеспечивало текучесть и увеличивало скорость охлаждения, а антимоний, в свою очередь, делал прочной готовую литеру. Технология, изобретенная Гутенбергом, предполагала использование литеры, пуансона и матрицы. Пуансон представлял собой штемпель с вырезанной на конце литерой. Первоначально контур литеры выцарапывался, а в дальнейшем осуществлялся процесс гравирования. Этот процесс мог быть очень длительным: иногда на изготовление одной литеры уходило до трех дней. Профессиональный гравер мог изготовить в течение года от двух до пяти шрифтов, в совокупности это составляло до 500 литер. Матрица представляла собой медный четырехгранник, на котором с помощью пуансона выдавливалась литера. Если представить весь процесс, поэтапно он выглядит так: рисовальщик создает изображение литеры, пуансонщик гравировывает ее, юстировщик создает матрицу, плавильщик готовит нужный металл, словолитчик отливает литеру, ломщик удаляет все лишнее, шлифовщик шлифует литеру. Наборщик осуществляет набор. Отделывальщик равняет литеры, а упаковщик пакует готовый шрифт. Шрифт был способен вынести 500 тыс. оттисков, после этого он отправлялся в словолитню, становясь типографским металлом, получая новую жизнь и новое название – «чарт».

Что же двигало Иоганном Гутенбергом в его поисках? Энтузиазм, с которым было осуществлено предприятие, позволяет предположить, что подвижничество Гутенберга, возможно, являлось формой религиозных исканий наступающего века. Однако путь, предшествовавший изобретению новой технологии, был долг и непрост.

Изначально книга (греч. βύβλος) представляла собой свиток (кодекс – современная форма книги в виде книжного блока – возник только во II–IV вв.). Подобная форма книги была распространена в Египте, Греции, Риме [2]. Первым материалом, из которого изготавливались свитки, был папирус: он создавался из волокон (луба) травянистого растения: со стебля снималась та его часть, что шла на веревки и оберточную бумагу,

а внутренняя часть, представлявшая собой волокна (*philurae*), использовалась в качестве материала для письма. В Риме листы бумаги, полученные из папируса, получили название хартии (*charta*). Известно, что у римлян существовало несколько способов отбеливания, именно они определяли тот сорт, к которому относится бумага. Папирус уже в эпоху императора Августа был совершенным. Его узкие полосы (в геркулианских свитках они были шириной в 6 пальцев) складывались вместе, однако сами свитки, используемые в книжном деле, имели различную длину и ширину.

Позднее в качестве материала для книг стал использоваться пергамент (*membrana pergama*), который считался дорогим материалом. Его начали изготавливать в Пергаме около 180 г. до н. э. Материал пергамент (так называемые пергамские кожи) изготавливался из кожи животных. Причиной возникновения подобной технологии стали нужды местной библиотеки. Своего расцвета Пергам достиг во времена правления Эвмена, при котором город был расширен; в Пергаме была создана большая библиотека, при которой Кратет Маллот основал грамматическую школу.

В средневековом Китае широкое распространение имели свитки, выполненные на шелке: текст на них был органично вписан в пейзаж. При этом пейзаж писался не с натуры, а по памяти. Живописец-книжник как будто с высоты смотрел на открывающийся мир. Пейзаж в любом свитке имел название, в нем воплощалось представление о мире (например, «горы и воды», где гора – символ активных, мужественных сил, а вода – темное, пассивное, женское начало) [2, 3].

Бумага же была изобретена в Китае за тысячу лет до того, как ее производство возникло в Европе, и это было напрямую связано с шелководством: иероглиф «чжи», используемый для обозначения бумаги, ключевым знаком имеет обозначение шелкового мотка. Около 105 г. до н. э. был найден более дешевый материал, – открытие связано с именем Цай Луня, бывшего раба, слуги при дворе императора. Измельченная смесь волокна шелковицы, тряпья и конопли заливалась водой, разливалась в формы с деревянными стенками и дном из плетеного бамбука. Предметом торговли Китая помимо шелка, золота, серебра, железа, лаковых изделий, зеркал стала и бумага. В VIII в. производство бумаги распространилось и в исламском мире, заменив папирус.

В IX в. в Европе началось изготовление бумаги из хлопка, с XIII в. – из полотна. Наиболее качественная бумага выдерживала 10 тыс. перегибов. На рубеже XV–XVI в. бумага окончательно потеснила пергамент.

Вот что пишет о появлении бумаги в Европе, послужившем предпосылкой книгопечатания, Э.-П. Ушер в «Истории механических изобретений»: «...развитие и распространение практики книгопечатания не были бы возможны на основе использования иных базовых материалов.

Пергамент труден в обращении, дорого стоит, а сырье для его изготовления весьма дефицитно. Если бы пергамент был единственным материалом, пригодным для производства книг, они по-прежнему оставались бы предметами роскоши. Папирус тверд, хрупок и не годится для печати. Поэтому появление бумаги, произведенной из льняного тряпья и пришедшей в Европу из Китая, было необходимым предварительным условием» [4. Р. 201].

С V в. до н. э. по XV в. н. э. книга оставалась рукописной. Лишь третья часть истории книги может быть отнесена к книге печатной. Корни профессии переписчика уходят во времена Античности (лат. *Scribae* – писцы). В Афинах должность писца, назначаемого властями или избираемого, была обязательна для любого учреждения. В Риме существовала практика найма частных писцов из свободных граждан, в то же время часто писцами были рабы и вольноотпущенники, трудившиеся на своих господ. В обязанности частных переписчиков входили такие виды деятельности, как работа с корреспонденцией (*ab epistulis*), работа во время ученых занятий (*a studius*), наконец, стенографическая запись текста (*a bibliotheca*).

Во время раскопок Помпеи была найдена книжная лавка с комнатой для писцов. Известна археологическая находка у стен Геркуланума – прибрежного города в Кампании, юго-восточнее Неаполя, у подножия Везувия. Геркуланум, колонизированный римлянами, в 79 г. н. э. во время извержения Везувия был погребен под слоем лавы и пепла на 50–100 футов. Позднее на этом слое возникли два селения, а в 1721 г., роя колодец, жители нашли три женские статуи и сцену театра. Спустя 40 лет, во время археологических работ, начатых Карлом Вебером, были обнаружены две термы, несколько храмов, базилика, театр; также было найдено около 2 тыс. обугленных свитков папирусов, на которых были записаны сочинения Эпикура и Филодема. Это так называемая «Пригородная вилла папирусов» (*“Villa suburbana dei papirum”*), подобие библиотек, возникших позднее.

В VI в. на юге Италии, в Калабрии, возник монастырь Виварий, основанный Кассиодором, составителем нескольких энциклопедий, ушедшим от мирской жизни. В монастыре трудились книжные переписчики – мастера, вещающие, по словам Кассиодора, рукою, отвергающие язык перстами, несущие молчаливое добро и борющиеся со злом пером и чернилами. Мастерские книгописания существовали в большом количестве и в ирландских монастырях. Монахи Ирландии считались непревзойденными мастерами оформления книг. Благодаря миссионерам об этом узнал европейский континент, позднее слава ирландских мастеров письма перешла к победившим их англосаксам. Переписывание текста, виньетки, оформление полей, искусство оформления красочных заглав-

ных букв (киноварью, цветными чернилами) – все это составляло ремесло работавших в скрипториях. Каллиграфы обгоняли искусство. Именно сословием писцов, возникшим задолго до создания технологии книгопечатания, были определены правила письма, форма знака была органично связана с используемым инструментом. Письменность стала письмом, почерком, шрифтом. О каллиграфии как искусстве письма, заключающем в себе законы гармонии, пишет Ю. Гордон: в каллиграфических движениях пера или кисти инструмент и материал выражают себя наиболее полно, «...за тысячу лет от римских времен до изобретения книгопечатания в европейской технике письма не происходило существенных изменений, менялись только стили. Печатная техника сразу преобразовала всю технологию, хотя некоторое время наборные страницы старались подражать рукописным. В этот переломный для всей культуры момент появилась антиква – редчайший в истории культуры случай, когда модный в узком кругу интеллектуальный шрифт стал всеобщим стандартом благодаря техническому новшеству» [5. С. 23].

Переписчики применяли чернила на масляной основе. С IV в. н. э. использовалась также разновидность чернил, в составе которых был металл; для придания цвета добавлялся купорос, краситель пурпурного цвета, сок корней марены. Стойкость к атмосферным воздействиям обеспечивалась добавлением клея, сажи, воды (*atromentum librarium*), и это делало чернила, до сих пор не потерявшие цвета, подобием туши.

Различия в технологиях книгописания (речь идет об используемых материалах) огромны: в европейской традиции это чернила, в Китае – тушь.

Что касается собственно типографской технологии, в ней использовались особого рода краски – они готовились из сажи, льняного масла, канифоли и мыла, добавляемых для клейкости. Пропорция составных частей краски всегда хранилась в тайне, идеалом был безусловно черный цвет, блестящий как вороново крыло. Изготовление такой краски требовало высшего сорта сажи (из ламповой копоти, с добавлением ворвани (китового жира)). Роскошные краски для иллюстраций ценились особенно дорого и продавались на фунты.

Несколько слов об используемой инструментрии, задававшей форму знака. С помощью птичьего пера (оно имело достаточно широкий, срезанный под углом кончик) создавался штрих с тонкими переходами: сопутствующим артефактом перьевого письма была клякса. Писцы Египта, арабские писцы применяли калам – тростниковое перо, придававшее линии четкость и вместе с тем делавшее ее красивой и живой. В частной переписке широко применялось стило – металлический инструмент, с помощью которого создавались знаки, отличающиеся некоторой кривизной линии, как если бы текст был написан шариковой ручкой. Наконец, инструментом были и широко распространенные в Ки-

тае кисти, позволявшие писцу проводить так называемые волосяные линии или делать мазок, – и линия толщиной в волос, и динамичный, интенсивный мазок создавались особым путем: кисть держалась вертикально, опора на бумагу рукой не допускалась.

В VI–XII вв. при монастырях Западной Европы существовали специальные мастерские письма, называемые скрипториями, в которых трудились монахи-переписчики, создатели рукописных книг. В эпоху раннего Средневековья именно скриптории стали центрами книгопроизводства. Эти центры снабжали Европу религиозными текстами и комментариями к ним. Известно, что устав монастырей бенедиктинского ордена предполагал в числе прочих обязанностей переписывание книг. П. Друкер в статье «Следующая информационная революция» пишет о том, что ко времени изобретения И. Гутенбергом печатного прессы, наборного шрифта и начала применения в книжном деле искусства гравировки в Европе уже существовала развитая информационная индустрия, крупнейшая по масштабам занятости. П. Друкер характеризует эту индустрию как первое массовое производство в Европе. В данную индустрию были вовлечены около 10 тыс. специально обученных монахов; как правило, прошедший обучение монах мог переписать до четырех страниц в день, что составляло 25 страниц в неделю и около 1 300 страниц в год [6]. Через пятьдесят лет после того, как Гутенберг реализовал свое изобретение, у монахов не осталось работы.

Книготорговля, как и книга, существовала со времен Античности. Уже во времена Сократа книга была товаром, местом торговли был оркестр театра Дионисия. Предлагаемая к продаже книга должна была быть сверена с оригиналом и исправлена. Книгоиздательское дело зарождалось в Риме [7]. Книги переписывали образованные рабы. Известен факт, когда друг Цицерона Помпоний Атик обучил мастерству переписки книг принадлежащих ему рабов. Помпоний Атик занялся книжной торговлей (книготорговцев называли библиополами, либрариями; книжные лавки – *taberne, stationes* – располагались в том числе и на Форуме) и организовал издание многих произведений Цицерона, таких, как “*Quaestiones Academaticae*”, “*Orator*”, письма и речи. Атик привлек к переписыванию книг и вольноотпущенников, свободных граждан. Произведение диктовалось одновременно многим в помещении под названием *statio* (местопребывание). История сохранила имя Тирона (лат. *Tiro*), Марка Туллия, биографа Цицерона, вольноотпущенника. Он изобрел знаки и сокращения, своего рода версию скорописи, так называемые тироновские знаки, что позволяло во много раз увеличить скорость письма: Марк Аврелий Марциал, известный как творец новейшей эпиграммы, издавший 15 книг эпиграмм, в том числе посвященную открытию Колизея «Книгу о зрелищах» (“*Libellus spectaculorum*”), упоминает,

что писец, пользуясь знаками Тирона, за один час был способен переписать его вторую книгу, включающую 93 эпиграммы, основанные на 540 стихах. Известны имена книготорговцев и издателей времен империи. Это издатели Горация, Марциала, Квинтилиана, Цицерона, Лавия – Дор, Трифон, братья Созии. Книгоиздатели всегда учитывали и спрос в провинциях, в том числе в Испании и Африке. Однако традиция уплаты гонорара не была сформирована. Автор получал лишь несколько бесплатных экземпляров для друзей и покровителей. И хотя книги были уже в переплете, цена одного экземпляра была относительно низкой. Так, издававший эпиграммы Марциала Трифон просил за эти книги от 4 до 20 сестерциев (сестерций – небольшая серебряная монета весом около 1,14 г). Текст писался лишь с одной стороны свитка, другая покрывалась шафранной краской. Тироновские знаки были широко распространены, и от них были свободны лишь дорогие издания.

Известно, что тираж ряда издаваемых книг был просто огромен, – в эту категорию входила учебная литература (к примеру, Плиний пишет об издании в несколько тысяч экземпляров). Традиционными были и рецитационные чтения, на которых выступал автор и которые заменяли публичную критику (лат. *recitations* – чтение вслух) до того, как произведение становилось известным.

Обратим вместе с тем внимание на одну деталь: в отличие от римлян, греки мало пользовались бумагой; папирус был дорогим, его использовали лишь для документов. Этим объясняется то, что в развитии книжного дела успехи греков менее значительны, чем успехи римлян, где производство бумаги и книжная торговля достигли высокого уровня развития. Возникшие позднее проблемы были обусловлены упадком Римской империи, развалом ее дорожной сети: Г. Иннис в своей работе «Империя и коммуникации» связывает развитие римских транспортных путей с маршрутами перевозки бумаги [8].

В Европе к XIV – началу XV в. скриптории, работавшие в стенах монастырей, уже не могли решить проблему спроса на книги, порождаемого интересами частных лиц и рынка. Стали появляться цеха и гильдии, объединяющие тех, кто, помимо работающих в скрипториях, был занят производством книг и их продажей.

Первое в истории цивилизации издательство (1494 г., издательский дом Альда, просуществовавший около ста лет) создал Альд Мануций, итальянский гуманист и печатник, работавший в Венеции. В его типографии ученые-гуманисты отбирали для печати античные тексты,веряли их, писали отсутствовавшие ранее комментарии. Выбором шрифта занимался сам Альд, ему же принадлежало и стилистическое решение страниц. Издательское дело стало оформляться как отрасль.

К 1459 г. Гутенбергом был создан главный проект его жизни, ставший впоследствии памятником искусства типографики и традиционно

считающийся точкой отсчета истории книгопечатания в Европе [9]. Этим проектом стала печатная Библия.

Печать Библии продолжалась около пяти лет, а подготовительные работы заняли два десятилетия. Фолиант состоял из двух томов, объем первого тома включал 324, а второго – 317 страниц. Данную Библию принято называть сорокадвухстрочной Библией Гутенберга, поскольку каждая страница содержала 42 строки. В книге были оставлены пустые места для заглавных букв, которые впоследствии должны были быть исполнены с помощью искусной каллиграфии. У страниц отсутствовала нумерация. Всего сохранено 16 экземпляров Библии Гутенберга, семь из которых выполнены на пергаменте, а девять на бумаге. Большая часть экземпляров сохранена в Англии и Франции.

В числе созданного Гутенбергом – «Латинская грамматика» Элия Доната. Сохранилось лишь несколько листов, которые находятся сегодня в Национальной библиотеке Парижа. Известно, что Гутенбергом было отпечатано и несколько индульгенций. Это был проект, с помощью которого мастер мог решить денежные проблемы, поскольку другой его проект, связанный с печатью миссала, сборника текстов литургий, был по ряду причин приостановлен (однако впоследствии реализован И. Фустом и П. Шёффером, совладельцами типографии в Майнце).

В 1460 г. Гутенберг издает «Католикон» – латинский энциклопедический справочник, который включал в себя словарь и грамматику, что в совокупности занимало 1 500 страниц. Издание было связано для Гутенберга с решением технической задачи, заключенной в необходимости создания мелкого шрифта, позволяющего уменьшить объем книги. Окончательный вариант «Католикона» Гутенберга насчитывал 746 страниц, содержащих 5 млн символов, что в два раза превышало количество символов в Библии. Используемый шрифт представлял собой одну из форм латинской гарнитур и был, вероятно, более удобен для восприятия современниками. Однако в сравнении со шрифтом Библии шрифт «Католикона» был более грубым.

Вновь вернемся к подробностям новаторских технических характеристик Библии Гутенберга. Предтечей создания Библии Гутенберга стала рукописная Большая Майнцская библия (1452–1453 гг.). Подобные издания отличались большим размером и предназначались для чтения с кафедр, церковного аналоя. Известно, что при выборе формата Библии Гутенберга для определения оптимального сочетания ее ширины и высоты использовался принцип золотого сечения, пришедший из Античности.

Сама Библия набрана готическим шрифтом, усовершенствованным Гутенбергом. Стремясь приблизиться к рукописной традиции, Гутенберг использовал различные знаковые начертания, и это делало текст более живым. Таким образом, вместо 60–70 минимально необходимых

знаков Гутенбергом было использовано 150–300 знаков. В созданной Гутенбергом Библии присутствует множество лигатур и сокращений, применяемых в работе писцов того времени. Используя сокращения, а также добавляя и убирая пробелы, Гутенберг смог добиться высокой гармонии набора. Новаторским было и решение Гутенберга относительно состава краски: в краску были добавлены медь, сера, свинец, что придало блеск тексту. Благодаря этому текст до сих пор производит впечатление только что напечатанного.

Один из первых экземпляров был приобретен Николаем Кузанским (кардиналом Римской католической церкви, крупнейшим немецким мыслителем XV в., философом, теологом, математиком) для епископства Бриссен и сегодня находится в Вене.

Особенно трудоемким был процесс обеспечения межлитерных просветов, так называемых апрошей, *letterspacing*. По сути это была ручная доводка, чрезвычайно трудоемкая операция, являвшаяся способом выравнивания расстояний между знаками. В XIX в. (вместе с фотонабором) появился способ кернинга (знаки сдвигались или раздвигались внутри задаваемых пар). Во времена Гутенберга этому предшествовал классический способ упорядочивания апрошей, посредством чего отыскивались гармонические просветы между знаками. Так появлялся равномерный гармоничный «серый набор» («божественная серость»), классические непревзойденные образцы которого оставили Иоганн Гутенберг и венецианский печатник XV в. Николя Дженсón – наборы этих мастеров книгопечатания соперничают и сегодня с набором, выполненным с помощью любой современной программы. Секрет этой «божественной серости» заключен в том, что печатники стремились к имитации рукописного письма. Имитируя рукописное письмо, мастера создавали множество вариантов букв и лигатур, что, в свою очередь, вело к исключению из набранного материала ненужных интервалов в словах и знаках [9]. Гутенбергом в наборах использована готическая текстура; готическое письмо (так называемый шрифт ломаного рисунка, англ. *black-letters*) в период развитого и позднего Средневековья являлось доминирующим рукописным шрифтом.

Огромна роль в технологии книгопечатания пуансонистов. «Конкурируя в изяществе знаков с другой печатной техникой, гравюрой на меди, – пишет Ю. Гордон, – пуансонисты постепенно выработали собственный, не связанный прямо с рукописными образцами тип знаков. К концу XVIII в. наборный шрифт стал независимым от рукописи» [5. С. 24]. Говоря о последовавших далее трех технологических переворотах (создание фотоформ, изобретение фотонабора, применение компьютерных издательских программ), автор утверждает, что каждая из инноваций все более разводила шрифт и материал письма, и в итоге он

превратился в окончательно виртуальный: «...сегодня даже каллиграфический шрифт Zarfino, бережно сохраняющий следы пера Германа Цапфа, сделан тем же способом, что и самый сухой гротеск (название гарнитуры. – М.К.)» [5. С. 24]. Нередко гарнитуры были созданы через ориентацию на каллиграфический почерк, сохраняющий общность европейских алфавитных систем (греческой, латинской, кириллической). Общим был тот ритм штрихов, что создавал узор текста.

Возникновение индустрии печати как сегмента массового производства сопровождалось появлением знаков печатников. Они использовались, как правило, в конце текста. Эти знаки появились в период, когда печатники приобрели статус издателей – в конце XV в., и уже в XVII в. появляются фирменные знаки издательств. Одними из первых знаков печатников использовали Иоганн Фуст и его зять, искусный верстальщик Петер Шёффер (в *Biblia Latina*, 1462 г., и ранее, в 1457 г. – в *Psalterium*, где этот знак изображен вручную): книжный знак был выполнен в виде двойного щита. Первый английский печатник Уильям Кекстон (1422–1491 гг.) поместил в книжном знаке свои инициалы, а между ними – числа 47 и 74 (в 1447 г. Кекстон, тогда простой печатник, получил свободу от компании Меркерса, а в 1474 г. вышла первая печатная книга Уильяма Кекстона, ставшая первой выпущенной в Англии печатной книгой). Часто в книжных знаках использовались изображения креста и круга в разных вариациях. Подобный знак впервые использован Дионисием Берточи (Венеция, конец XV в.); 400 лет спустя этот знак применил Адольфус Грин (компания «Набиско»); принятый в 1900 г., знак не единожды приобретал измененную форму. Популярны были знаки-ребусы. Печатник из Лондона Джон Дей, известный тем, что первым применил восклицательный знак, знаком своих печатных книг сделал изображение восхода солнца. Книжный знак был символом. Так, печатник и ученый XV в. Альд Мануций (1450–1515), основав в 1490 г. в Венеции типографское дело, сделал девизом фразу “*Festina Lente*” («Спешите медленно»). Гибкое тело дельфина обвивает шток опускаемого якоря, символизируя быстроту и тщательность выполняемой работы, – таким был книжный знак Альда Мануция. Он был первым, кто использовал в книгах пунктуационные знаки. Основатель “*Aldine Press*” и издатель книг Альд Мануций руководствовался соображениями удобства, но до Альда Мануция знаки играли важную роль в церковном чтении вслух, определяя паузы, вдох и изменение выражения. Десятилетия спустя английский драматург Бен Джонсон в своей «Английской грамматике» скажет о синтаксической роли пунктуационных знаков. И уже в начале XVII в. эти знаки получили распространение в книжной индустрии: к примеру, они использованы в первом издании пьес Уильяма Шекспира в 1623 г.

Роль проделанного Иоганном Гутенбергом невозможно переоценить и в культуре, и в общественной жизни Европы. Многочисленные

гильдии переписчиков книг в наступившую эпоху превращающегося в массовый труда печатников были оставлены далеко позади. Технологии печатного прессы обеспечили небывалый рост объема печатной продукции: доступными стали библии, философские трактаты, рыцарские романы, сатирические памфлеты. Основные образующие элементы книгопечатания существовали и до изобретения Гутенберга, но именно Гутенберг связал эти элементы между собой и придал процессу нужную форму.

В VIII в. существовала технология ксилографии (гравирование на дереве) – печать книг с помощью деревянных блоков. Сохранилось 30 книг, созданных ксилографическим (табличным) способом: молитвенники, календари, Библия для бедных (*“Biblia pauperum”*, совокупность около 50 библейских иллюстраций из Ветхого и Нового заветов, ранее составлявших монастырскую оконную живопись). Ранее, в XII в., эта технология применялась в ткацком производстве Италии, а в XIII и XIV вв. – в производстве ковров. В первой половине XV в. тиснение книг, игральные карты, молитвенников, календарей, учебников посредством табличной технологии было поставлено на поток в городах Германии и Нидерландов. Однако необходимость снижения трудоемкости метода печати, предполагавшего вырезание страницы на деревянном блоке, привела к созданию возможности печати при помощи подвижных литер.

У восточноазиатских культур также были все предпосылки, необходимые для печати книг: технология ксилографии использовалась как в Европе, так и в Китае, Японии и Корее, более того, сама технология подвижного шрифта была изобретена в Китае в XI в. [1], а в Корее набор ритуальных книг, *Sangjeong Gogyeum Yemun*, был напечатан подвижным металлическим шрифтом в 1234 г. [10]. Однако в Восточной Азии не произошло революции книгопечатания, подобной европейской. Помимо присвоения правящими династиями монополии на книгопечатание и подавления любых попыток коммерциализации издательского дела, основная сложность перехода к технологии печати при помощи подвижных литер для стран Восточной Азии заключалась в том, что имеющаяся там система письменности плохо подходила для механического способа печати. Китайцы, японцы и корейцы не могли реализовать идею, аналогичную идее Гутенберга, в силу того что иероглифическая система письма отличается высокой сложностью [10, 11]. Алфавит, будучи универсальным и простым, имеет преимущества в сравнении с другими системами, так как обладает ограниченным количеством символов (обычно от 25 до 40), позволяющим полностью обозначить весь фонетический спектр. Интересен аргумент М. Маклюэна: автор полагает, что печатное дело, к примеру, в Китае не было ориентировано на производство однообразной продукции для рынка; печатное дело здесь стало альтернативой тибетским «молитвенным колесам», на которых была напечатана или напи-

сана мантра (это считалось формой духовной практики в культуре Тибета). М. Маклюэн утверждает, что печатное дело в Китае, превращенное в альтернативу «божественных колес», превратилось в визуальное средство распространения магических заклинаний, напоминающих рекламу: «...отличительным признаком печати является повторение... печатные идеограммы абсолютно отличаются от книгопечатания, основанного на фонетическом алфавите. Ибо идеограмма (даже в большей степени, чем иероглиф) представляет собой сложный гештальт (от нем. *Gestalt* – форма, структура), включающий в себя все чувства разом», идеограмма не допускает «размежевания вида, звука и смыслового значения, что является ключевым для фонетического алфавита» [12. С. 68–69]. К моменту реализации проекта Гутенберга материальная культура Европы уже была знакома с идеей прессы, о чем пишет в «Истории механических изобретений» А. Ушер: «...небольшие ткацкие и винодельческие прессы в определенной мере уже воплощали то, что было необходимо для книгопечатания... главные инновации в данной области концентрировались вокруг искусства гравировки и литья» [4. Р. 240].

В мир ислама технологии книжной печати пришли лишь спустя 400 лет, хотя исламский мир обладал технологиями изготовления бумаги и красок; арабы имели винные прессы (запрет на спиртное был введен позднее) и могли реализовать технологию использования прессы для книжной печати. Как и в европейской культуре, в основе арабского письма лежит алфавит. В арабском алфавите возможны четыре различных начертания буквы, что определяется ее положением в слове; это, однако, не могло быть серьезной проблемой при печати, поскольку похожие задачи уже решались ранее Гутенбергом. Причину столь позднего проникновения печатных технологий в исламский мир Ф. Робинсон объясняет следующим образом: в исламе были сильны традиции переписывания, а каллиграфия отнесена к высочайшим из искусств. Как пишет Ф. Робинсон, ответ нужно искать и в ряде исламских догм о природе истины.

Изобретение Гутенбергом европейского способа книгопечатания, однако, не было отказом от рукописной книги. Рукописная книга во многих ситуациях продолжала оставаться желанным предметом для заказчиков; в том числе и в XVI в. не иссякал поток заказов на кодексы из пергамента, в роскошных изукрашенных металлом и драгоценными камнями переплетах, богато оформленные миниатюрой. Искусство книги продолжало быть высоко ценимым. Достаточно долгое время бумажная печатная книга воспринималась как продукт варварства, а эмиссары, желающие отыскать редкий экземпляр для заказчика, уже в X в. пересекали границы стран, имевших хорошо обученных писцов (в Германии, Нидерландах, Франции, Италии), в поисках манускриптов. Набирала оборот и традиция обмена манускриптами. Э. Жильсон рассказывает историю Герберта Орильякского, избранного в 999 г. папой под именем

Сильвестра II, полностью владевшего культурой свободных искусств. Известна его страсть к манускриптам и его роль в сохранении тех писем Цицерона, которые существовали в единственном экземпляре. Если Герберта просили об услуге, он охотно оказывал ее, но в обмен на манускрипт. Порой это оборачивалось недоразумением [13. С. 172–173]. В ответ на просьбу Ремигия Трирского прислать сферу для занятий астрономией Герберт попросил выслать ему «Ахиллеиды» Стация, не зная того, что эта поэма незакончена. Получив ее и приняв манускрипт за незавершенный, Герберт отправил Ремигию не обитый кожей экземпляр сферы, а незаконченную копию из крашеного дерева.

В XV в. индустрия книгопечатания («печатание и формирование букв без использования пера», – как писали И. Фуст и П. Шёффер) быстро развивалась на неосвоенном книжном рынке Европы. Начиная с 1455 г. возникают первые типографии в Бамберге, Кёльне, Гарлеме. В 1466 г. в итальянском монастыре Субиако (в окрестностях Рима) трое учеников Гутенберга (Конрад Швейнгейм, Ульрих Ган, Арнольд Паннорц) открыли типографию, позднее перенесенную в Рим. Ее появление было благосклонно встречено духовенством. Четыре года спустя, в 1470 г., типографии появляются во Франции. Через три года типографское дело возникает в Нюрнберге и Голландии, а в 1474 г. – в Испании. В 1500 г. 236 городов Европы имели типографские прессы, 60 из этих городов находились в Германии, насчитывающей 300 книгопечатных цехов. Книга превращалась в традиционный товар проводимых ярмарок. Примечательно, однако, что к концу XV столетия число центров книгопечати в Италии превосходит численность подобных центров в Германии. Столицей индустрии книжной печати становится Венеция, независимый город-государство, ведущее активную сухопутную и морскую торговлю. Именно сюда после захвата турками Константинополя бежали византийские ученые, основав общину ученых-эмигрантов «Школа и греческая нация». Потребность в печатной книге была огромна.

Книги, появившиеся до 1500 г., назывались инкунабулами (лат. *incunabula* – колыбель; младенчество книгопечатной индустрии, «колыбельная» печать). Первый каталог «колыбельных книг», инкунабул, был подготовлен Иоганном Заубертом, включившим в каталог то, что было создано с применением технологии подвижных литер – от «Доната» Гутенберга до изданий, вышедших в 1500 г. Британской библиотекой выполнен проект “*Incunabula Short-Title Catalogue, ISTC*”, содержащий краткое описание инкунабул, где упомянуты 30 тыс. изданий из 96 библиотек мира. В 1490 г. в книгопечатании начинает использоваться готический шрифт. Особой красотой отличались издания венецианца Альда Мануция [14]. Как правило, владельцы типографий сами являлись и распространителями первых печатных изданий. Это были фолианты (издания в ½ бумажного листа, *in folio*), издания в четвертую долю листа (*in*

quarto), в одну двенадцатую долю листа (диодецимы). Создаются правила, касающиеся ценообразования в книжной торговле, а также возникает духовная цензура: вести издательское дело становится возможным лишь при условии соблюдения ее законов.

В 1457 г. в Германии Петером Шёффером и Иоганном Фустом был отпечатан Майнцская Псалтырь (включающая хвалебные песни, псалмы, молитвы, отрывки из Старого и Нового заветов, заупокойные молитвы). Дизайн Майнцской Псалтыри был принципиально новым: он содержал новые гарнитуры шрифта; заглавные буквы были оформлены металлическим филигранным орнаментом; внутри заглавных букв помещался рисунок (например, гравер изображал собаку, бросающуюся на птицу); была применена трехцветная печать. Обычно колофон (в книгопечатании – текст на последней странице рукописной или старинной книги, сообщающий об авторе, времени и месте создания произведения; в метафорическом смысле – «венчающий штрих», Колофон – ионический город, славящийся своей кавалерией, которая в битвах буквально подводила итоговую черту) включал и эмблему издателя. Термин «колофон» впервые использовал Эразм в значении заключительных строк книги (лат. Colophonem addidi – «выходные данные добавлены»). Колофон подчас свидетельствовал и о праве на книжную монополию [15]. В Майнцской Псалтыри колофон содержал следующий текст: «Настоящий экземпляр Псалтыри, украшенный благородными прописными буквами и разделенный на соответствующие рубрики, стал возможным благодаря гениальному открытию печатания и формирования букв без использования пера и был завершён с прилежным почтением перед великолепием Господа Иоганном Фустом, гражданином Майнца, и Петером Шёффером из Гернсхайма в 1457 году, в канун Успения Богородицы» [14]. И, как можно увидеть в экземпляре, находящемся в Вене, колофон содержит также эмблему издательства Фуста и Шёффера – два висящих на ветке щита. Майнцская Псалтырь стала первой датированной инкунабулой, в которой указаны выходные данные издательства.

Изобретение книгопечатания явилось для европейских стран революцией в распространении информации. Интерес к книгопечатанию был усилен рядом обстоятельств, и прежде всего тем, что допечатная книга, существовавшая в ее рукописной версии, к завершению эпохи Средних веков не отвечала растущим потребностям в распространении информации. Во многом это обусловило интенсивность распространения в странах европейского континента изобретений технологии печати. Отпечатанные типографским способом инкунабулы воплотили в своем названии специфику этого периода (лат. incunabula – колыбель): он действительно был начальным, «колыбельным». История сохранила названия издательских проектов, реализованных в ту эпоху. В общем числе издан-

ных инкунабул половина приходилась на религиозную литературу, четвертая часть – на художественную, еще четверть – на литературу учебную и научную. Общий тираж отпечатанного составил 20 млн экземпляров. Однако сегодня сохранено лишь около 500 тыс. экземпляров инкунабул. Печатная книга достаточно быстро изменила свою форму: она уменьшилась в размере в сравнении с книгой рукописной, стала удобнее в употреблении. Уже в конце XV в. появился титульный лист, начали нумероваться страницы. И если во второй половине XV в. было известно 4 тыс. шрифтов (в типографии Гутенберга – Фуста их число равнялось пяти), то уже чуть позднее находили применение лишь несколько типов шрифтов. Число сокращений, применяемых в рукописных книгах со времен Цицерона (тироновские таблицы), было значительно сокращено – факт, игравший свою роль в определении цены как для рукописной книги, так и для книги печатной. Была упрощена форма букв, удлинена строка, что значительно облегчило процесс чтения; двухколоночное расположение печатного материала сохранила лишь справочная литература.

Заключение

Необходимость создания книги, порожденная человеческой цивилизацией, привела к возникновению интеллектуального генома (термин Дж. Мэна). Изобретение Гутенберга обусловило то, что знание стало более доступным, а скорость его распространения – более высокой. Тем парадоксальнее тот факт, что смерть Иоганна Гутенберга не стала событием для его современников, оставшись незамеченной. Пройдет несколько лет после этого печального события, прежде чем местный священник приобретет одну из отпечатанных Гутенбергом книг и сделает на ее полях запись об уходе из жизни величайшего мастера и основателя книжной печати. Запись эта является единственным свидетельством о смерти Генфляйша (имя, под которым был известен Гутенберг при жизни). Известно, что Иоганн Гутенберг был похоронен февральским днем 1468 г. в церкви Святого Франциска при монастыре Босоногих братьев – за 13 лет до этого здесь состоялся суд, лишивший Гутенберга прав на типографское имущество, перешедшее к И. Фусту и его зятю П. Шёфферу. Однако в скульптурной композиции во Франкфурте-на-Майне мастера представлены вместе. Памятник повествует о той поре, когда они втроем шли к единой цели. Гутенберг держит в руке отлитую литеру. В подножии памятника – медальоны с портретами известных типографов и гербы городов – центров книжной печати: Майнца, Страсбурга, Франкфурта, Венеции. Четыре женских фигуры символизируют богословие, естествознание, искусство, промышленность. Четыре угла монумента украшены фигурами животных, из пасти каждого из этих животных льется вода. Среди фигур – фигура быка, который символизирует

Европу; фигура слона, который символизирует Азию; фигура льва, который олицетворяет Африку, и фигура ламы, которая представляет собой символ Америки. Континенты, символически представленные фигурами, объединило изобретение Иоганна Гутенберга, подарившее человечеству тот интеллектуальный геном, о котором спустя пять столетий напишет Джон Мэн. Создав печатную книгу, Гутенберг создал и новый способ хранения и передачи информации; способ, приведший к грандиозным культурным изменениям.

Список источников

1. **Carter T.F.** The invention of printing in China and its spread westward. New York : Columbia University Press, 1931. 372 p. URL: <https://archive.org/details/invention-ofprint00cart/mode/2up>
2. **Владимиров Л.И.** Всеобщая история книги. М. : Книга, 1988. 312 с.
3. **Ордынская Е.Н.** Письменность и первые формы книги в странах Древнего Востока // Вестник Московского государственного университета печати. 2013. № 6. С. 237–245.
4. **Usher A.P.** A history of mechanical inventions. New York [etc.], McGraw-Hill, 1929. 400 p. URL: <https://archive.org/details/historyofmechani00ushe>
5. **Гордон Ю.** Книга про буквы от Аа до Яя. М. : Издательство студии Артемия Лебедева, 2006. 381 с.
6. **Друкер П.** Следующая информационная революция. URL: <https://www.cfin.ru/chuvakhin/nir.shtml?ysclid=lt8mcxxe40349715337>
7. **Джеймс П.** Римская цивилизация. М. : Гранд-Фаир, 2000. 272 с.
8. **Innis H.A.** Empire and Communications. Oxford : Clarendon Press, 1950. URL: <https://gutenberg.ca/ebooks/innis-empire/innis-empire-00-h.html>
9. **Бахтияров А.А.** Иоганн Гутенберг. Его жизнь и деятельность в связи с историей книгопечатания. СПб. : Типография Товарищества «Общественная Польза», Типография и хромолитография А. Траншель, 1892. 94 с. URL: <https://www.litres.ru/book/anatoliy-bahtiarov/iogann-gutenberg-ego-zhizn-i-deyatelnost-v-svyazi-s-ist-175481/?ysclid=ltb4r39gxr552082942>
10. **Sohn P.** Early Korean Printing. Korean Overseas Information Service, 1984. 82 p.
11. **Егорова Н.Н.** Путь японской книги: история печатной книги от древности до наших дней // Ежегодник Японии. 2015. № 44. С. 241–252.
12. **Маклюэн Г.М.** Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего. М. : Академический проект, 2022. 443 с.
13. **Жильсон Э.** Философия в средние века. От истоков патристики до конца XIV века. М. : Республика, 2004. 676 с.
14. **Man J.** The Gutenberg Revolution: The story of a genius that changed the world (c) 2002 Headline Book Publishing, a division of Hodder Headline. London, 2002. 312 p. URL: <https://archive.org/details/gutenbergrevolut0000manj>
15. **Британская** онлайн-энциклопедия. URL: <https://www.britannica.com/art/colophon-visual-arts>

References

1. Carter T.F. (1931) The invention of printing in China and its spread westward. New York, Columbia university press. 372 p. URL: <https://archive.org/details/inventionofprint00cart/mode/2up>

2. Vladimirov L.I. (1988) Vseobshchaya istoriya knigi [The General History of the Book]. M.: Kniga. 312 p.
3. Ordynskaya E.N. (2013) Pis'mennost' i pervye formy knigi v stranah Drevnego Vostoka [Writing and the first forms of the book in the countries of the Ancient East] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta pechati. 6. pp. 237–245.
4. Usher A.P. (1929) A history of mechanical inventions. New York, McGraw-Hill. 400 p. URL: <https://archive.org/details/historyofmechani00ushe>
5. Gordon Yu. (2006) Kniga pro bukvy ot A do Ya [Book about letters from Aa to Yaya]. M.: Izdatel'stvo studii Artemiya Lebedeva. 381 p.
6. Druker P. Sleduyushchaya informacionnaya revolyuciya [The Next Information Revolution]. URL: <https://www.cfin.ru/chuvakhin/nir.shtml?ysclid=lt8mcxxe40349715337>
7. Dzhejms P. (2000) Rimskaya civilizaciya [Roman Civilization]. M.: Grand-Fair. 272 p.
8. Innis H.A. (1950) Empire and Communications. Oxford: Clarendon Press. URL: <https://gutenberg.ca/ebooks/innis-empire/innis-empire-00-h.html>
9. Bahtiarov A.A. (1892) Iogann Gutenberg. Ego zhizn' i deyatel'nost' v svyazi s istoriej knigopechataniya [Johannes Gutenberg. His life and activity in connection with the history of printing]. SPb.: Tipografiya Tovarishchestva "Obshchestvennaya Pol'za", Tipografiya i hromolitografiya A. Transhel'. 94 p. URL: <https://www.litres.ru/book/anatoliy-bahtiarov/iogann-gutenberg-ego-zhizn-i-deyatelnost-v-svyazi-s-ist-175481/?ysclid=ltb4r39gxr552082942>
10. Sohn P. (1984) Early Korean Printing. Korean Overseas Information Service. 82 p.
11. Egorova N.N. (2015) Put' yaponskoj knigi: istoriya pechatnoj knigi ot drevnosti do nashih dnei [Way of the Japanese book: the history of printed books from antiquity to our days] // Ezhegodnik Yaponiya. 44. pp. 241–252.
12. Maklyuen G.M. (2022) Galaktika Gutenberga. Stanovlenie cheloveka pechatayushchego [Gutenberg's Galaxy. The Becoming of a Man of Printing]. M.: Izd-vo Akademicheskij proekt. 443 p.
13. Zhil'son E. (2004) Filosofiya v srednie veka. Ot istokov patristiki do konca XIV veka [Philosophy in the Middle Ages. From the Origins of Patristics to the End of the 14th Century]. M.: Izd-vo Respublika. 676 p.
14. Man J. (2002) The Gutenberg Revolution: The story of a genius that changed the world (c) Headline Book Publishing, a division of Hodder Headline, London. 312 p. URL: <https://archive.org/details/gutenbergrevolut0000manj>
15. Britanskaya onlajn-enciklopediya [British Online Encyclopedia]. URL: <https://www.britannica.com/art/colophon-visual-arts>

Информация об авторе:

Корниенко М.А. – кандидат философских наук, старший научный сотрудник лаборатории междисциплинарных исследований, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: mkornienko1@gmail.com

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Kornienko M.A., Ph.D. (Philosophy), Senior Researcher, Laboratory of Interdisciplinary Research, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: mkornienko1@gmail.com

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 10.04.2024; принята к публикации 07.11.2024

Received 10.04.2024; accepted for publication 07.11.2024

Научная статья
УДК 821.161.1:821.111
doi: 10.17223/19996195/68/5

Переводческая рецепция очерка У. Теккерея «Going to see a man hanged» в журнале «Русский вестник» (середина XIX в.)

Ирина Алексеевна Матвеевко¹

¹ *Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия, mia2046@yandex.ru*

Аннотация. Анализируется перевод очерка У. Теккерея о смертной казни «Going to see a man hanged», опубликованный в журнале «Русский вестник» в 1858 г. Это произведение было написано на заре писательской карьеры английского романиста, а потому демонстрирует пробу пера и эксперименты автора с повествовательными модусами и фокусами. Интерес Теккерея к жанру очерка определялся, с одной стороны, общими тенденциями английского литературного процесса его эпохи (известно, что к очерковым формам обращались такие прозаики, как Ч. Диккенс, Э. Бульвер-Литтон, позже Р. Киплинг), с другой – индивидуальными особенностями личности писателя. Именно этот жанр позволял Теккерею экспериментировать со стилем и выразительными средствами.

Среди причин обращения к произведению английского писателя указывается популярность автора (1850-е гг. – время, когда активно переводились как повести, так и романы Теккерея), жанр (1840–1850-е гг. – период становления русской очеркистики) и тема очерка (к данной теме обращались многие как русские, так и западные литераторы).

Для анализа выбраны фрагменты, наиболее репрезентативные с точки зрения реализации в них авторских и жанровых художественных установок очерка Теккерея: описание психологического состояния зрителей перед казнью, включение пейзажа в повествование, фрагмент полемики с жанром ньюгейтского романа, описание участников зрелища, принадлежащих к различным strata общества, фиксация отношения рассказчика к происходящему, вывод рассказчика об увиденной им сцене. Русский переводчик в основном с вниманием отнесся к данным художественным особенностям. При переводе первого отрывка переводчик «Русского вестника», хотя и изменил предложения подлинника грамматически, адекватно передал заложенную автором идею оппозиции жизни и смерти. При передаче описания пейзажа функция городского пейзажа, изначально заложенная в оригинале, была транслирована без семантических потерь и сохранена в переводном тексте. При трансляции полемики Теккерея с жанром ньюгейтского романа очевидно, что переводчик пытается высветить положительные стороны характера девушки, послужившей прототипом образов криминальных романов Э. Бульвера-Литтона и Ч. Диккенса, усилить симпатию рассказчика к подобному типу, что чуть позже будет активно использоваться в очерках Ф.М. Достоевского, В.А. Гиляровского и др. При передаче описания социального состава толпы переводчик «Русского вестника» явно с интересом относится к авторским приемам. Симпатия к лавочнику оказалась подчеркнута, а авторский сарказм по отношению к лже-аристократу переводчик передал вполне адекватно. Фрагмент, описывающий авторское отношение к происходящему, передан переводчиком с

некоторыми трансформациями – переводчик удачно манипулирует грамматическим временем, меняя настоящее на прошедшее, передавая неизгладимый отпечаток, оставленный событием, с вниманием он отнесся и к многочисленным эпитетам очерка Теккерея. Авторская идеологическая позиция, проявленная в заключительном фрагменте, была близка и жанровым канонам русских очерков. Переводчик «Русского вестника» верно определил авторский посыл данного фрагмента и расставил свои акценты: наряду с повторением авторского была проявлена симпатия к приговоренному к казни («criminal» переведено как «страдалец»).

Кроме того, переводчик «Русского вестника» включает свои комментарии в текст перевода, поясняя русскому читателю неизвестные ему реалии, включается в повествовательную игру, внося определенные изменения в переводное произведение, расставляет свои акценты в описания присутствующей публики и приговоренного к смерти. Представленный анализ позволяет сделать вывод об органичности вхождения перевода произведения Теккерея в жанровую картину русской литературы. Несмотря на поэтологическую разницу русского очерка и английского эссе, переводчик «Русского вестника» разглядел в произведении Теккерея те особенности, которые были типологически близки русской очеркостике – психологизм пейзажа, активная авторская позиция, симпатия к людям «низкого происхождения» и страждущим, экспериментаторство с модусами повествования, рассмотрение социально значимой проблемы в рамках жанра очерка. Следует отметить, что перевод очерка У. Теккерея был осуществлен в период, когда общий уровень переводческих работ был достаточно низок, тем не менее, перевод «Русского вестника» отличается полнотой и точностью передачи не только авторского слога, но и аутентичных реалий, которые, вероятно, были незнакомы широкой читательской аудитории. Русский переводчик по возможности передал особенности авторского слога, не нарушая при этом конструкции и правил русского языка, такие трансформации не повлияли на общую тональность повествования. Этот факт демонстрирует нам особую потребность русского литературного процесса середины XIX в. в переводе произведений подобного жанра и тематики.

Ключевые слова: У. Теккерея, «Как вешают человека», «Русский вестник», перевод, очерк, повествование, повествователь

Для цитирования: Матвеев И. А. Переводческая рецепция очерка У. Теккерея «Going to see a man hanged» в журнале «Русский вестник» (середина XIX в.) // Язык и культура. 2024. № 68. С. 88–107. doi: 10.17223/19996195/68/5

Original article
doi: 10.17223/19996195/68/5

«Going to see a man hanged» – the Russian translation of W. Thackeray's essay

Irina A. Matveenko¹

¹ National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, mia2046@yandex.ru

Abstract. The article considers the translation of W.M. Thackeray's essay "Going to see a man hanged" about capital punishment published in the Russian journal "Russian Messenger" in 1858. It was written at the beginning of the English author's carrier, therefore, demonstrating his first steps and experiments in narrating techniques. Thackeray's interest in genre of essay was defined, on the one hand, by the general tendencies of the English literary process of his epoch (it is known that in the genre of essay wrote such prose writers as Ch. Dickens, E. Bulwer-Lytton, later R. Kipling), on

the other hand – by the individual features of the writer's identity. It was just this genre that allowed Thackeray to make experiments with style and expressive means.

Among the reasons for addressing the English author's writing there are popularity of the author (the 1850s are the period, when both essays and novels by Thackeray were quickly translated), genre (the 1840-50s were the time of the Russian essay development) and theme of the essay (the theme of death penalty was considered by both Russian and Western writers).

The fragments which are the most representative from the standpoint of authorial and genre peculiarities of Thackeray's essay have been chosen to analyse, namely, description of the spectators' psychological state, inclusion of landscape description in the narration, a fragment rendering the controversy on Newgate novel, description of beholders, recording of the narrator's attitude towards the event, narrator's conclusion on the observed scene. When translating the first fragment the Russian Messenger translator rendered the author's idea of death-life opposition, though changed some original sentences grammatically. Translating the landscape description, its function originally performed in the English text was given without semantic loss and kept in the translated text. When rendering Thackeray's dispute with school of Newgate novel it is obvious that the translator was keen to highlight the positive features of the girl's character who serves as a prototype of images in criminal novels of E. Bulwer-Lytton and Ch. Dickens, strengthening the narrator's sympathy to such model that a bit later would be used in the essays by F.M. Dostoyevsky, V.A. Gilyarovsky and others. In translation of description of social crowd structure the interpreter of the Russian Messenger treated the author's intentions with apparent interest. The sympathy towards a tradesman appeared to be underlined, whereas the author's sarcasm with respect to sham aristocrat was rendered adequately. The extract describing the narrator's attitude towards the event was rendered with some transformations, namely, the translator successfully manipulated with Grammar tenses, changing present into past tense, transmitting indelible impression left after the execution, he paid special attention to numerous epithets of Thackeray's essay. The author's ideological position shown in the final fragment was rather close to the genre conventions of the Russian очерков. The Russian Messenger translator correctly defined the author's idea of the given extract and made his own focus, as a result of which there appeared sympathy towards the condemned prisoner ("criminal" was translated as "sufferer").

The Russian translator was less dismissive to the peculiarities in question – he included his comments into the translating text explaining the unknown notions to the readers, got involved into narration game introducing some modifications into the translating text, highlighted the key points in the description of attendants and condemned to death. The proposed analysis allows for the conclusion of organic entrance of Thackeray's translating writing in the genre environment of Russian literature. Despite poetological difference in Russian sketch and English essay, the translator of "Russian Messenger" could see in Thackeray's writing the features, which were typologically close to the Russian sketch as a genre – landscape psychologism, active author's position, sympathy to the low rank and miserable people, experiments with narrative modes, investigation of social urgent problem within the essay genre. It is worth noting that the translation of W. Thackeray's essay was made in the period when general level of translations was rather low, while the Russian Messenger's translation was notable for its entirety and accuracy of rendering not only the author's style, but also national realia that was likely to be unknown to the wide readership. When possible, the Russian translator rendered the individual aspects of Thackeray's writing without distorting conventions and rules of Russian language, such transformations did not affect the general tone of narration. This fact by itself has demonstrated a particular demand of the Russian literary process of the mid-19th century in translation of works written in similar genre and theme.

Keywords: W. Thackeray, “Going to see a man hanged”, “Russian Messenger”, translation, essay, narration, narrator

For citation: Matveenko I.A. «Going to see a man hanged» – the Russian translation of W. Thackeray’s essay. *Language and Culture*, 2024, 68, pp. 88-107. doi: 10.17223/19996195/68/5

Введение

Очерк «Going to see a man hanged» (в русской версии «Как вешают человека») был написан У.М. Теккереем в 1840 г. и опубликован в журнале *Fraser’s Magazine*, где писатель работал штатным журналистом. Статья представляла собой детальную реконструкцию события, которое произвело неизгладимое впечатление на автора «Ярмарки тщеславия» и оказало немалое влияние на его последующее творчество. По сути, английский писатель фиксирует процесс отмирания традиции театральной казни, которое М. Фуко объясняет следующим образом: «Наказание постепенно перестает быть театром. И все, что остается в нем от зрелища, отныне воспринимается отрицательно; как будто постепенно перестают понимать функции уголовно-исполнительной церемонии, как будто этот ритуал, который “завершал” преступление, заподозрили в недолжном родстве с последним» [1. С. 13]. Стоит сказать, что Теккерей и раньше обращался к теме смертной казни в своих газетных репортажах, написанных по поводу казни преступников во Франции (Джузеппе Фиечи, Пьер Ласенер, Себастиан Пейтель). Однако во всех этих случаях писатель, в силу различных обстоятельств, не мог присутствовать на экзекуции, а записывал впечатления о событии со слов других очевидцев. Тем не менее, как утверждают исследователи, «на протяжении всей жизни, Теккерей, очевидно, был глубоко заинтересован вопросом о высшей мере наказания и как ужасающем физическом факте, способном возбудить нездоровый интерес, и, одновременно, как личной темой, непосредственно связанной с его собственными рассуждениями о смысле жизни и смерти, здоровья и болезни, и божественном участии в человеческих деяниях» [2. Р. 750].

Интерес Теккерей к жанру очерка определялся, с одной стороны, общими тенденциями английского литературного процесса его эпохи (известно, что к очерковым формам обращались такие прозаики, как Ч. Диккенс, Э. Бульвер-Литтон, позже Р. Киплинг), с другой – индивидуальными особенностями личности писателя. Именно этот жанр позволял Теккерее экспериментировать со стилем и выразительными средствами. Как отмечают исследователи, одной из особенностей метода Теккерей является «синтез лирических ритмов и образов модной прозы с более жесткой риторикой неоклассической сатиры и современного реализма» [3. Р. 18].

Закономерно, что в очерке «Как вешают человека» в полной мере отразилось мировоззрение Теккерея. Писатель был воспитан в религиозной семье, споры с матерью по поводу христианских доктрин не прекращались в течение всей жизни, и, по воспоминаниям его современников, «философию мистера Теккерея как моралиста можно назвать религиозным стоицизмом, опирающимся на фатализм. Стоицизм этот исполнен терпения, мужественен, полон доброты, хотя и меланхоличен. Это не столько умение твердо принимать гонения судьбы, сколько слепая пассивная покорность божественной воле» [4. С. 347]. Прослеживается в очерке и дискуссия писателя со школой ньюгйтского романа, которую он начал с появления первого произведения данного жанра и продолжал до его полного исчезновения со страниц английской печати.

На русский язык статья «Как вешают человека» была переведена в 1858 г. – период, на который приходился пик популярности романиста в России. В это время активно переводились и обсуждались как самые известные произведения Теккерея, так и не самые выдающиеся творения [5]. Очерк был опубликован анонимно в журнале «Русский вестник» (под редакцией М.Н. Каткова) – одном из наиболее влиятельных изданий этого периода, которое придерживалось относительно либерального направления на начальном этапе своего существования. Думается, что обращение к очерку Теккерея определялось не только популярностью автора, но и некоторыми другими факторами.

В частности, сам жанр очерка стал чрезвычайно востребованным в русской литературе второй половины XIX в. По наблюдениям Н.С. Прокуровой, «активизация очеркового жанра, как правило, происходит в период критических переломных моментов истории, социальных потрясений, которые влекут за собой общественный подъем. Одним из таких периодов стала вторая половина XIX века, ознаменовавшаяся становлением капиталистической формации» [6. С. 16]. Именно жанры малой формы давали русским писателям возможность быстро реагировать на насущные современные проблемы, ставить животрепещущие вопросы.

Актуальность рассмотренной в переводном очерке тематики также могла послужить причиной обращения к произведению Теккерея. Известно, что тема смертной казни оставалась злободневной для русской литературы на протяжении всего XIX в. [7]. В этой связи плодотворным представляется рассмотреть переводческие подходы к передаче художественных особенностей теккереевской статьи, так как, по мнению А. Димы, исследование тематики в компаративном аспекте «не может обойтись без внимательного изучения традиционных линий темы, того, что связывает между собой произведения на протяжении веков, а также без выявления специфического, неповторимого характера каждого произведения с учетом исторических условий, в которых оно возникло» [8. С. 100].

Действительно, к теме высшей меры наказания обращались выдающиеся русские писатели, вступая в литературный диалог по поводу приемлемости и этических аспектов такого наказания для преступника [9]. Более того, некоторые русские тексты на эту тематику появлялись под непосредственным влиянием западных источников [10] или после посещения экзекуции за рубежом, как это было в случае с И.С. Тургеневым [11]. Таким образом, можно предположить, что все эти произведения формировали некий дискурс, единый в своем разнообразии и ориентированный на определенный горизонт ожидания, трактуемый в рамках гражданского общества и христианских ценностей. Переводные тексты в этом случае вступали в дискурсивные отношения с национальной традицией, внося свою лепту в русско-европейскую дискуссию об актуальной тематике. Кроме того, само становление жанра очерка на русской почве проходило при активном усвоении западных традиций эссеистики. Разницу в этих традициях отмечает, в частности Е.А. Акелькина: «Зарубежные физиологии, рожденные в условиях буржуазной социальной обособленности индивида, тяготеют к жанру аналитического эссе, в котором природа авторской активности качественно иная, нежели в эпическом очерке (от Карамзина до Пушкина и Гоголя). Это нечто вроде статьи-размышления, трактующей о предмете, строго говоря, “в той мере, в какой он произвел впечатление на автора”» [12. С. 20].

Методология исследования

Русская рецепция творчества У. Теккерея не раз становилась предметом исследования, начиная с 1950-х гг. К вопросу о восприятии произведений английского автора на русской почве обращались такие выдающиеся советские и российские литературоведы, как Б.М. Эйхенбаум [13], С.Э. Нуралова [14], Т.Э. Демидова [15], Е.Ю. Гениева [16] и др. Отдельным аспектам этой проблемы были посвящены работы Э.М. Жильковой [17], И.Ф. Гнусовой [18] и С.В. Ломакина [19]. При всем разнообразии подходов к изучению наследия Теккерея исследователи солидарны во мнении: «Постоянный, хотя и видоизменяющийся интерес к английскому писателю на протяжении многих лет не был случайным и свидетельствовал о глубокой созвучности его творчества тенденциям русской литературы середины XIX века» [20. С. 111]. Однако большинство литературоведов сконцентрировали свое внимание на «вершинных» произведениях английского писателя. Его известные романы «Ярмарка тщеславия», «История Пенденниса», «История Генри Эсмонда», «Ньюкомы» рассматривались с точки зрения их восприятия русской критикой, а также в аспекте типологических связей с произведениями некоторых русских писателей. Таким образом, малая проза Теккерея – его критические статьи, эссе, повести – остались без исследовательского

внимания. Тем не менее эта часть творческого наследия английского романиста представляет достаточный интерес для исследования в сравнительном литературоведческом аспекте, так как именно в ней можно, с одной стороны, проследить становление его художественных принципов и экспериментаторство с повествовательными техниками, а с другой – выявить точки соприкосновения малой прозы Теккерея с русским литературным процессом.

Такой материал обусловил применение методологии классической компаративистики в сочетании с современными подходами переводоведения, рецептивной эстетики, жанрологии, что обуславливает комплексное использование историко-литературного и сравнительно-исторического, методов. Анализ перевода статьи У. Теккерея позволит выявить «точки пересечения» английской эссеистики и исканий русской малой прозы, проявившихся в особом интересе переводчика к поворотам повествования английского очерка. Методологической основой послужили работы по сравнительному литературоведению А. Димы [8], Д. Дюришина [21], П.М. Топера [22], по мнению которых «переводная литература органически включается в эволюционный процесс отечественной литературы, в определенной степени восполняет недостаток отечественного эволюционного потенциала и тем самым наиболее выразительно осуществляет свою функцию связующего звена между литературами» [21. С. 129].

Исследование и результаты

Характерен подход переводчика к передаче названия очерка. В оригинале он звучит как «Going to see a man hanged» – дословно: «Посещение казни человека», акцентируя внимание именно на жанре очерка – рассказа свидетеля происходящих событий, однако при переводе эти акценты оказались смещены. Название «Как вешают человека», на наш взгляд, скорее демонстрирует некую отстраненность, процессуальность происходящего, а вместе с тем и объективность, чем стремление зафиксировать факт присутствия очевидца, что было свойственно для русской очеркистики.

Это стремление к объективизации проявляется и в передаче структуры статьи. Перевод статьи начинается с комментария-разъяснения о личности преступника, о котором русский читатель, возможно, имеет мало представления: «Курвуазье, женевец по происхождению, находился в услужении у лорда Уильяма Росселя (родственника тогдашнего первого министра, известного лорда Джона Росселя); он его обокрал и зарезал. Следствие по этому делу ведено было с удивительным искусством, и приговор состоялся только тогда, когда окончательно были устранены малейшие сомнения в виновности Курвуазье» [23. С. 291].

Этот случай, на шумевший в западной прессе, был мало знаком русскоязычной аудитории, тем не менее, автор перевода подчеркивает доказанную виновность Курвуазье и описывает детали происшествия для того, чтобы заинтересовать читателя. Немаловажным для него представляется и то, что покушению подвергся высокопоставленный вельможа. Все эти детали представляют собой отягощающие обстоятельства, которые в целом составляют контраст суровому наказанию и поведению преступника во время казни.

Теккерей же начинает свой очерк с подробного описания личной подготовки и поведения людей перед этим мрачным событием. Не скрывая от читателя, автор констатирует отсутствие сна, свое волнение накануне казни, при этом не раз подчеркивает стремление присутствующих людей «снизить» важность действия путем ведения отвлеченных разговоров и обмена анекдотами по поводу предстоящей экзекуции. Русский переводчик прекрасно понимает значение таких авторских отступлений:

Going to See a Man Hanged	Русский вестник	Дословно
It is curious that a murder is a great inspire of jokes. We all like to laugh and have our fling about it; there is a certain grim pleasure in the circumstance – a perpetual jingling antithesis between life and death, that is sure of its effect [24. P. 150].	Любопытно, что ничто не может подать повод к таким бесконечным шуткам, как убийство человека. Каждый из нас пользуется этим случаем сосстрить, отпустить красное словечко; это столкновение жизни со смертью действует на наши нервы сильно, странно, но вовсе не неприятно [23. С. 292].	Любопытно, что убийство является великим побудителем шуток. Все мы любим посмеяться и пошутить на этот счет; есть определенное мрачное удовольствие в этих обстоятельствах – нескончаемая звенящая антитеза между жизнью и смертью, которая, несомненно, имеет свой эффект.

Рассказчик иронизирует над обывательским мировоззрением, одновременно отождествляя себя с читателем в форме обобщенного местоимения *we, our* и пытаясь объяснить легкомысленное поведение людей, скрывающих за шутками и анекдотами свое волнение, философским противопоставлением жизни и смерти, называя его «*perpetual jingling antithesis between life and death*», определяя это состояние как «*grim pleasure*», само убийство обозначает как «*a great inspire of jokes*». Переводчик «Русского вестника», хотя и изменил предложения подлинника грамматически, адекватно передал заложенную автором идею оппозиции жизни и смерти – «это столкновение жизни со смертью действует на наши нервы», «повод к таким бесконечным шуткам», добавляя от себя фразу, содержащую тавтологию «сосстрить, отпустить красное словечко» или определяя противоречивый эффект воздействия зрелища как «сильно, странно, но вовсе не неприятно». Первое предложение переведено с ис-

пользованием усилительной конструкции «*ничто не может подать повод*», по своему передающей смысл, заложенный в оригинале и акцентирующей читательское внимание на циничности происходящего. Все эти трансформации говорят скорее об осознанном подходе русского переводчика к передаче психологического воздействия казни на зрителей.

Своей спецификой обладает в очерке Теккерея и пейзаж, выполняющий ретардирующую и контрастирующую функции:

Going to See a Man Hanged	Русский вестник	Дословно
<i>The cool and clean the streets look, as carriage startles the echoes that have been asleep in the corners all night. Somebody has been sweeping the pavements clean in the night time surely; they would not soil a lady's white satin shoes, they are so dry and neat</i> [24. P. 151].	Как свежи и чисты нам кажутся улицы, когда мы с громом и треском проезжаем по ним, прерываем их мирную тишину. За ночь кто-нибудь верно вымел мостовую, она так чиста и суха, дама могла бы пройти по ней, не замарав своих белых атласных башмаков [23. С. 293].	Прохладными и чистыми выглядят улицы, когда карета пугает эхо, которое спало всю ночь в углу. Кто-то подметает дочиста тротуары в ночное время несомненно; они не загрязнили бы дамских белых сатиновых туфель, настолько сухи и опрятны они.

Теккерей противопоставляет тишину и чистоту утренних улиц ожидаемому жестокому действию, для чего описывает городской пейзаж простыми и точными эпитетами «cool», «clean», «neat» и «dry», вводит оппозицию времени – утренний грохот кареты противопоставляется тишине и спокойствию ночи. Женские сатиновые туфельки выступают здесь маркером первозданной чистоты, которые ни в коем случае не страдают от хождения по мостовой. Тезис, высказанный Э.М. Жиликовой о роли пейзажа в очерке «Английские туристы», вполне применим и в нашем случае: «Этот контраст подчеркивает разрыв между реальностью прозаической жизни и авторским идеалом, полагающим высшей ценностью радость и красоту, подаренную человеку Богом» [17. С. 23]. Переводчик «Русского вестника» адекватно воспринял эту авторскую интенцию, привнося в описания свои акценты. В переводе улицы «свежи» и «чисты», мостовая «чиста» и «суха», а оппозиция утра–ночи, присутствующая в оригинале, усилена за счет добавления в описания звука, издаваемого каретой, «грома» и «треска», а тишина ночи представлена как «мирная тишина», добавлено местоимение «мы», объективирующее образ рассказчика. Образ леди выведен в виде дамы в «белых атласных башмаках». То есть функция городского пейзажа, изначально заложенная в оригинале, была транслирована без семантических потерь и сохранена в переводном тексте.

Как уже упоминалось, в своем очерке Теккерей продолжает дискуссию с авторами ньюгейтских романов, начатую еще в 1832 г., сразу

после выхода в свет романа Э. Бульвера-Литтона «Юджин Эрам» и воплотившуюся в ряд произведений, пародирующих поэтику этого жанра. Писатель не упустил возможность высказать свою позицию по этому вопросу и в очерке «Going to see a man hanged».

Going to See a Man Hanged	Русский вестник	Дословно
<i>There were a considerable number of girls, too, of the same age; one that Cruikshank and Boz might have taken as a study for Nancy. The girl was a young thief's mistress evidently; if attacked, ready to reply without a particle of modesty; could give as good ribaldry as she got; made no secret (and there were several inquiries) as to her profession and means of livelihood. But with all this, there was something good about the girl; a sort of devil-may-care candour and simplicity that one could not fail to see. Her answers to some of the coarse questions put her, were very ready and good-humoured</i> [24. С. 154].	Тут же было много девушек этих же лет; и одна из них бросилась мне в глаза по своему сходству с Нэнси Диккенса и Крукшенка. Она была вероятно любовница какого-нибудь вора; смелая в своих ответах, она за дерзость платила дерзостью; не скрывала (а вопросов на этот счет ей делали не мало) как и чем живет. Но несмотря на все это, в этой девушке проглядывало что-то хорошее; какая-то веселая простота и добродушие, которые невольно располагали к ней. В бойких ответах ее слышался природный ум и острота [23. С. 297].	Было там значительное число девушек одинакового возраста; тех самых, которых Крукшанк и Боз, возможно, имели в виду как модели изучения для Нэнси. Девушка была, по-видимому, молодая любовница вора; в случае нападок она готова была ответить без тени скромности; могла отвесить непристойность; она не делала секрета (а вопросов было много) из своей профессии и каковы ее средства к существованию. Но при всем том, было что-то хорошее в этой девушке, что-то вроде бесшабашного чистосердечия и простоты, которые нельзя было не заметить. Ее ответы на некоторые из грубых заданных вопросов были легкие и добродушные.

В рассматриваемом фрагменте рассказчик выделяет из толпы девушку, которая, по его словам, послужила моделью для создания женских образов в романах Ч. Диккенса и произведениях Дж. Крукшанка. По утверждению К. Холлингсворта, «вся концепция изображения Нэнси вызывает сочувствие: чувствуется, что для Чарльза Диккенса так же важно было показать свою любовь к ней, как и не вызвать против этой симпатии протест у читателя» [25. С. 122]. У. Теккерею претила идеализация подобных образов, он «особенно критически <...> относился к героизации образа преступника, свойственной ньюгейтскому роману, а также идеализации обстоятельств становления его характера» [26. С. 45].

Русские читатели были осведомлены об английском диспуте по поводу ньюгейтской школы лишь опосредованно (через переводы криминальных романов и пародий на них). Тем не менее дебаты об эстетическом выборе предмета художественного изображения были актуальны

и для русского литературного процесса. Напомним, что именно в середине XIX в. в России бытовала концепция «искусства для искусства», которой противопоставлялись идеи «натуральной школы». Основным камнем преткновения их спора являлся как раз вопрос о приемлемости изображения «низкой действительности» в литературном произведении. Думается, с этой точки зрения пассаж Теккерея об идеализации образа Нэнси в романе Диккенса был небезынтересен русскому читателю, о чем говорит и переводческий подход к передаче данного фрагмента. Например, у Теккерея рассказчик выделяет девушку из толпы фразой «one that Cruikshank and Boz might have taken as a study for Nancy» – «та, которую Круикшанк и Боз взяли в качестве модели для Нэнси», что в русском переводе передано как «одна из них бросилась мне в глаза по своему сходству с Нэнси Диккенса и Круикшенка» – в русской версии меняется угол зрения, усиливается акцент на модели («бросилась в глаза»). Теккереевское описание «ready to reply without a particle of modesty» («готовая ответить без тени скромности») в русском тексте также приобрело позитивный оттенок «смелая в своих ответах». В оригинале читаем: «Her answers to some of the coarse questions put her, were very ready and good-humoured» («Ее ответы на некоторые из непристойных вопросов, задаваемых ей, были очень быстры и остроумны»), что в русской версии передано как «В бойких ответах ее слышался природный ум и острота». В целом, очевидно, переводчик «Русского вестника» пытается высветить положительные стороны характера девушки, усилить симпатию рассказчика к подобному типу, что чуть позже будет активно использоваться в очерках Ф.М. Достоевского, В.А. Гиляровского и др.

Взгляд рассказчика скользит по собравшейся для зрелища толпе и выхватывает из нее представителей того или иного слоя английского общества, интересующих его с точки зрения описания нравов. Он видит здесь политиков, лавочников, аристократов и нищих – все они обладают в очерке своим словом, являются носителями своей идеологии и мнения. Теккерей стилизует чужую речь, формируя целостную картину английского социума – прием, который он будет активно использовать в своем последующем творчестве. Однако в этом очерке автор делает акцент на отсутствии у зрителей восприятия готовящегося события как акта возмездия.

Going to See a Man Hanged	Русский вестник	Дословно
<i>Many young dandies are there with mustachios and cigars; some quiet, fat, family parties, of simple honest tradesmen and their wives, as we fancy, who are looking on with the greatest imaginable</i>	<i>Тут можно видеть и франтов в усах и с сигарами в зубах; почтенных, толстых, улыбающихся ремесленников с женами и дочерьми, преспокойно глотающих чай и очевидно без</i>	<i>Многие молодые денди были там с усами и сигарами; некоторые спокойные, толстые, семейные группы простых, честных лавочников и их жен, как нам нравится, которые</i>

<i>calmness, and sipping their tea. Yonder is the sham Lord W..., who is flinging various articles among the crowd; one of his companions, a tall burly man with large mustachios, has provided himself with a squirt, and is aspersing the mob with brandy and water. Honest gentleman! High-breed aristocrat! Genuine lover of humour and wit! I would walk some miles to see thee on the tread-mill, thee and thy Mohawk crew!</i> [24. P. 155].	всякого волнения ожидающих роковой час. Вот и лже-лорд У...; он кидает в толпу разными разностями, и один из его товарищей, высокий толстяк с огромными усами, привез с собой спринцовку и брызжет на толпу водой с вином. Почтенный джентльмен, благовоспитанный аристократ! Милый шутник! Чего бы я не дал, чтобы тебя и подобных тебе за такие проделки посадили в тюрьму! [23. С. 288].	глядели с величайшим воображаемым спокойствием, попивая чай. А вот и мошенник лорд У..., который разбрасывает различные предметы среди толпы; один из его компаньонов, высокий дородный мужчина с большими усами, взял с собой шприц и брызгает на толпу бренди с водой. Почтенный джентльмен! Чистокровный аристократ! Истинный любитель юмора и шутки! Я бы прошел мили, чтобы увидеть тебя в тюрьме, тебя и твоих поделльников!
--	--	---

Специфика концепции образа у Теккерея определяется интертекстуальными отношениями с предшествующими произведениями писателя. Например, героев, принадлежащих к высшему обществу и совершающих неблаговидные поступки, писатель изобразил в повести «Записки Желтоплюша», где высмеял аристократов как представителей английской элиты. Это произведение также было переведено на русский язык в 1850–1860-е гг. и опубликовано в двух изданиях [5]. В данном же фрагменте очевидны симпатии рассказчика: если лавочник, при всей амбивалентной иронии, у него описан эпитетами «*simple*», «*honest*», фразой «*as we fancy*», то при описании джентльмена он переходит на сарказм, выраженный в преувеличенном восхвалении поступков лже-лорда, использовании ряда восклицательных предложений. Само описание толпы у Теккерея нивелирует сословные границы, и каждый присутствующий оказывается равным перед смертью. Этот эпизод предстает как своего рода анекдот, включенный в канву повествования, что также было особенностью художественного стиля Теккерея. Тем не менее и образ лавочника писатель рисует с целью показа равнодушного, обывательского отношения к роковому событию.

Переводчик «Русского вестника» явно с интересом относится к подобным приемам. Симпатия к лавочнику оказалась подчеркнута, и к прилагательным «почтенные», «толстые» добавил «улыбающиеся». Вместо «*tradesmen and their wives*» включил уточнение «*ремесленники с женами и дочерьми*», акцентируя тот факт, что подобное зрелище было доступно всем поколениям; фраза «*looking on with the greatest imaginable calmness, and sipping their tea*» передана с семантическим расширением «*преспокойно глотающих чай и очевидно без всякого волнения ожидающих роковой час*», что также подчеркивает обыденность происходящего для

всех зрителей. При этом оказалась за рамками переводного текста фраза «*as we fancy*» (как нам нравится), апеллирующая к читательским симпатиям. То есть переводчик сместил акценты с авторской симпатии к образу лавочника на иронию, направленную на обывательское мышление, что было так органично для русского литературного процесса. Авторский сарказм по отношению к лже-аристократу переводчик передал вполне адекватно: «Почтенный джентльмен, благовоспитанный аристократ! Милый шутник!», сохранив три восклицательных предложения из четырех в оригинале, а для передачи заключительного предложения прибегнул к генерализации: «Чего бы я не дал, чтобы тебя и подобных тебе за такие проделки засадили в тюрьму!» Очевидно, что русский переводчик был знаком со стилистикой очерковой литературы и верно интерпретировал авторские интенции.

Перед тем как приступить к описанию самой сцены казни, рассказчик делает небольшое отступление и в эту минуту снимает с себя маску, передавая свои истинные чувства:

Going to See a Man Hanged	Русский вестник	Дословно
<i>Between the writing of this line and the last, the pen has been put down, as the reader may suppose, and the person who is addressing him gone through a pause of no very pleasant thoughts and reflections. The whole of the sickening, ghastly, wicked scene passes before the eyes again; and, indeed, it is an awful one to see, and very hard and painful to describe. As the clock began to strike, an immense sway and movement swept over the whole of that vast dense crowd. They were all uncovered directly, and a great murmur arose, more awful, bizarre, and undescribable than any sound I had ever before heard</i> [24. P. 156].	Я должен был на несколько минут отложить перо, чтобы собраться с мыслями, припомнить ощущения далеко не приятные, как может представить себе читатель. Все подробности этой отвратительной, возмутительной сцены опять проносятся мимо моих глаз; и признаюсь, не легко мне было тогда при ней присутствовать, и почти не легче мне теперь описывать ее. Когда часы начали бить, вся сплошная масса народа заколыхалась, пришла в волнение. Все головы обнажились, и я никогда не забуду того глухого, странного, страшного ропота, который поднялся в толпе [23. С. 299].	Между написанием этих строк и последним событием перо отложено, как может предположить читатель, и человек, который обращается к нему, переживает замешательство от не очень приятных мыслей и рассуждений. Вся эта тошнотворная, ужасная, кошмарная сцена проходит перед глазами снова; и, действительно, она слишком отвратительна, чтобы на нее смотреть и очень тяжела, чтобы ее описывать. Когда часы начали бить, огромная волна и движение охватило всю громадную плотную толпу. Они все сразу сняли шляпы, и поднялся большой ропот, более ужасного, неестественного и неопишуемого, чем этот звук, я никогда раньше не слышал.

Повествователь подчеркивает неестественность происходящего. Сам процесс осознания наблюдаемого события фиксируется с помощью

использования сразу нескольких грамматических времен – Present Perfect (подчеркивающий определенный этап повествования), Present Continuous (передающий процессуальность действия) и Past Simple (фиксирующий факты происходящего). Представленный фрагмент демонстрирует контраст между скукой и обыденностью, царившими среди публики до рокового момента, и возбуждением и ужасом начала ожидаемого действия. С этой целью повествователь вводит метатекстовые элементы – обращение к читателю, замечание о своих собственных чувствах, говоря о себе в третьем лице («the person»), описание процесса создания произведения («Between the writing of this line and the last»), давая понять, что автор и повествователь с этой минуты сливаются в единое целое. Неслучайно и употребление множества инвективных эпитетов, описывающих состояние толпы и саму сцену казни. Особую роль в данном фрагменте играет описание звуков и движений («strike», «murmur», «swept»), вследствие чего толпа предстала как одно действующее лицо.

Е.А. Акелькина, рассматривая жанровые особенности русского очерка, отмечает: «Авторская активность в очерке несет в своем развитии двустороннюю направленность на предмет и на читателя, выработка и усвоение читателем подлинно эпического мироотношения совершается по мере проникновения внутрь закономерностей рассматриваемых явлений в самый склад рассказа о них. Эпическое очерковое повествование живет в диалектическом взаимодействии двух тенденций: стихия “факта”, пронизывая изнутри рассказ, сталкивается с активностью авторского повествовательного вымысла, возводящего частное, конкретное явление в ранг всеобщего» [12. С. 13]. Подобную авторскую активность можно наблюдать и в очерке Теккеря. Не исключено, что именно своим экспериментальным для своего времени повествованием он привлёк внимание русского переводчика.

Этот тезис подтверждается переводческим подходом к передаче повествования. Не имея возможности перевести видовременные глагольные формы, присущие английскому языку и отсутствующие в русском, переводчик прибегнул к модальной конструкции «Я должен был на несколько минут отложить перо» и добавил фразу, отсутствующую в оригинале, но прекрасно передающую процесс осознания происходящего («чтобы собраться с мыслями, припомнить ощущения»), избегая при этом упоминания о рассказчике в третьем лице. Переводчик удачно манипулирует грамматическим временем, меняя настоящее на прошедшее, передавая неизгладимый отпечаток, оставленный событием. С вниманием он отнесся и к многочисленным эпитетам исходного текста – если у Теккеря используются синонимичные прилагательные («sickening», «ghastly», «wicked» – о казни, «awful», «bizarre», «undescribable» – о шуме, «immense», «vast», «dense» – о толпе), то в рус-

ском переводе описание оказалось сокращено («отвратительная», «возмутительная» – о сцене, «глухой», «странный», «страшный» – о звуках, «сплошная масса» – о толпе). Тем не менее основные нюансы фрагмента оказались переданы достаточно адекватно.

Если в начале повествования очерка Теккерея делалась установка на чужое слово, то по мере приближения казни фельетонные приемы сменяются серьезными философскими обобщениями. На смену очеркistu приходит повествователь, ищущий истину, обладающий определенным жизненным опытом, чье слово приобретает проповеднический оттенок и становится близким к прямому авторскому слову:

Going to See a Man Hanged	Русский вестник	Дословно
<i>Him who died for all us? – for all, be it remembered, – not alone for the judge and jury, or for the sheriffs, or for the executioner who is pulling down the legs of the prisoner, – but for him too, murderer and criminal as he is, whom we are killing for his crime. Do we want to kill him body and soul? Heaven forbid!</i> [24. P. 157].	<i>Кто умер за нас всех? За нас всех, не забудьте, не только за судью и присяжных, или за шерифов, или за палача, который тянет за ноги страдальца, но и за него, убийцу и преступника, которого мы предаем смерти за его преступление. Но Боже нас сохрани, чтобы мы желали вместе с его телом убить и его душу!</i> [23. С. 302].	<i>Ему, кто умер за всех нас? – за всех, необходимо помнить – не только за судью и присяжных, или за шерифов, или за палача, который тянет вниз ноги заключенного, – но и за него тоже, убийцу и преступника какой он есть, которого мы убиваем за его преступление. Хотим ли мы убить его тело и душу? Упаси Бог!</i>

В данном фрагменте прослеживаются этические идеалы английского писателя, опирающиеся на его христианское мировидение, что обуславливает идейно-тематическое единство всего очерка. С одной стороны, жанр очерка позволил Теккерею обратиться к актуальной общественной проблеме современности, с другой же – явился отражением личности и взглядов автора, способом усвоения эпического мировосприятия. Опираясь на Библию, автор очерка подчеркивает равенство абсолютно всех сословий перед законом Бога и призывает к христианскому милосердию в отношении к приговоренному к казни. О религиозном мировоззрении английского писателя говорит В.С. Вахрушев: «Неразрешимые противоречия характерны для отношения писателя к религии, а ведь в ней он видел основу нравственности. Он искренне считал себя христианином, но его вера подвергалась сильнейшим испытаниям. Так, безуспешными оказывались его попытки решить проблему теодицеи. Как понять Зло в мире при наличии всемогущего и всеблаготворного Бога?» [27. С. 11]. Эти ноты разочарования в справедливости человеческого бытия звучат и в очерке «Как вешают человека».

Такая идеологическая позиция была близка и жанровым канонам русских очерков. Переводчик «Русского вестника» верно определил авторский посыл данного фрагмента и расставил свои акценты: наряду с повторением авторского синтаксического рисунка, а именно включение риторического вопроса («Кто умер за нас всех?»), восклицания «Боже нас сохрани», переводчик усилил пафос высказывания за счет перевода фразы «to be remembered» («следует помнить») как обращения к читателю «не забудьте», подчеркнул авторскую симпатию к преступнику (если у Теккерея он обозначен как «prisoner» – преступник, то в русской версии появляется обозначение «страдалец»; теккереевское «we are killing» передано как «мы придаем смерти», а второй риторический вопрос оригинала «Do we want to kill him body and soul?» был включен в заключительное восклицание-утверждение). Все это говорит об особом внимании переводчика к художественным особенностям переводимого произведения.

Заключение

Таким образом, проведенный анализ показал, что перевод очерка Теккерея «Как вешают человека» органично встраивался в жанровую картину русской литературы. Несмотря на поэтологическую разницу русского очерка и английского эссе, переводчик «Русского вестника» разглядел в произведении Теккерея те особенности, которые были типологически близки русской очеркистике – психологизм пейзажа, активная авторская позиция, симпатия к людям «низкого происхождения» и страждущим, эксперименты с модусами повествования, рассмотрение социально значимой проблемы. Очевидно, что наряду с популярностью автора очерка, причинами обращения к нему переводчика «Русского вестника» послужили жанр и тема произведения. Тот случай, когда «выбор (произведения для перевода. – И.М.) обусловлен внутренними потребностями воспринимающей литературы, ее предрасположенностью к усвоению инационального литературного явления, произведения и т.п., ее способностью определенным образом (интеграционным или дифференцирующим) реагировать на его художественные особенности» [21. С. 129]. Если учесть, что перевод очерка осуществлен в 1850-е гг. – время, когда в России, по наблюдению П.М. Топера, «творческий потенциал переводчиков снижается, их место в читательском восприятии сдвигается в сторону периферии литературного процесса» [22. С. 92], то следует признать, что анализируемый перевод выполнен на достаточно высоком профессиональном уровне. Перевод отличается полнотой и точностью передачи не только авторского слога, но и аутентичных реалий, которые, вероятно, были незнакомы широкой читательской аудито-

рии. Русский переводчик по возможности передал особенности авторского слога, не нарушая при этом конструкции и правил русского языка, такие трансформации не повлияли на общую тональность повествования.

Список источников

1. **Фуко М.** Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. с франц. М. : Ад Маргинем Пресс: Музей современного искусства «Гараж», 2022. 416 с.
2. **Borowitz A.** Why Thackeray Went to See a Man Hanged // *Victorian Newsletter*. 1975. Vol. 48, № 15–21. P. 745–758.
3. **Loofbourow J.** Thackeray and Form of Fiction. Princeton, New Jersey : Princeton University Press, 1964. 236 p.
4. **Роско У.** Из статьи «У.-М. Теккерея, художник и моралист» // *Теккерея в воспоминаниях современников*. М. : Художественная литература, 1990. 462 с.
5. **Матвеевко И.А., Ажель Ю.П.** Переводима ли пародия?: русские переводы повести У. Теккерея «Записки Желтоплоша» 1850–60-х гг. // *Филологический класс*. 2020. Т. 25, № 3. С. 150–163.
6. **Прокурова Н.С.** Не сотвори зла. К проблеме преступления и наказания в русской художественной литературе и публицистике. М. : Academia, 2001. 344 с.
7. **Малиновский И.А.** Русские писатели-художники о смертной казни. Томск : Тип.-лит. Сибирского товарищества печ. дела, 1910. 99 с.
8. **Дима А.** Принципы сравнительного литературоведения. М. : Прогресс, 1977. 230 с.
9. **Айзикова И.А.** Статья В.А. Жуковского «О смертной казни» в рецепции Л.Н. Толстого // *Лев Толстой и время. Серия: «Русская классика: Исследования и материалы»*. Томск : Изд-во ТГУ, 2010. С. 62–70.
10. **Перлина Н.** Достоевский о смертной казни: историко-литературное эссе в двух частях // *Достоевский и мировая культура*. СПб. : Серебряный век, 2003. № 18. С. 71–95.
11. **Тургенев И.С.** Казнь Тропмана // *Тургенев И.С. Полное собрание сочинений : в 12 т.* М. : Наука, 1983. Т. 11. С. 131–151.
12. **Акелькина Е.А.** «Записки из Мертвого дома» Ф.М. Достоевского: формирование поэтики очеркового повествования (1840–1860-е годы). Омск : Изд-во НОУ ВПО «ОГИ», 2007. 139 с.
13. **Эйхенбаум Б.М.** Лев Толстой : исследования. Статьи. СПб. : Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. 952 с.
14. **Нуралова С.Э.** Теккерея в России: середина XIX века : дис. ... канд. филол. наук. Ереван, 1985. 254 с.
15. **Демидова Т.Э.** Метафорическая тема дороги (пути) в английском и русском романе 40-х годов XIX в. : Теккерея, Диккенс, Гоголь : дис. ... канд. филол. наук. М., 1994. 228 с.
16. **Гениева Е.Ю.** Странная судьба Уильяма Теккерея // *Теккерея в воспоминаниях современников*. М. : Художественная литература, 1990. 462 с.
17. **Жилякова Э.М.** Л.Н. Толстой и У. Теккерея («Севастопольские рассказы» и «Английские туристы») // *Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2001. Вып. 1 (26). С. 20–26.
18. **Гнюсова И.Ф.** Л.Н. Толстой и У.М. Теккерея: проблема жанровых поисков : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2008. 23 с.
19. **Ломакин С.В.** Уильям Теккерея и русская литература 40–60 гг. XIX в.: оценки в критике и типологические связи : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2012. 26 с.

20. **Нуралова С.Э.** Из истории переводов произведений У.М. Теккерея в России середины XIX в. // Художественный перевод и сравнительное изучение культур: Памяти Ю.Д. Левина. СПб. : Наука, 2010. С. 111–120.
21. **Дюришин Д.** Теория сравнительного изучения литературы. М. : Прогресс, 1979. 320 с.
22. **Тонер П.М.** Перевод в системе сравнительного литературоведения. М. : Наследие, 2001. 254 с.
23. **Теккерей.** Как вешают человека // Русский вестник. Приложение. 1858. Т. 18, № 11–12. С. 20–26, 291–303.
24. **Thackeray W.M.** Going to See a Man Hanged // Fraser's Magazine. 1840. Vol. XXII, № CXXVIII. August. P. 150–158.
25. **Hollingsworth K.** The Newgate Novel 1830-1847. Bulwer, Ainsworth, Dickens, and Thackeray. Detroit : Wayne State University Press, 1963. 280 p.
26. **Матвеев И.А.** Пародия на ньюгейтский роман У.М. Теккерея «Catherine» в русском переводе // Язык и культура. 2012. № 2 (18). С. 44–52.
27. **Вахрушев В.С.** Уильям Теккерей. Жизнь и творчество. Балашов : Николаев, 2009. 99 с.

References

1. Foucault M. (2022) Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdenie tyur'my. [Discipline and punishment. The birth of the prison]. M. : Ad Marginem Press: Muzej sovremennogo iskusstva 'Garazh'. 416 p.
2. Borowitz A. (1975) Why Thackeray Went to See a Man Hanged // Victorian Newsletter. Vol. 48 (15–21). pp. 745–758.
3. Loofbourow J. (1964) Thackeray and Form of Fiction. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. 236 p.
4. Roscoe W. (1990) Iz stat'i 'U.-M. Tekkerej, hudozhnik i moralist' [From the article "W.M. Thackeray, artist and moralist"] // Tekkerej v vospominaniyah sovremennikov. M.: Hudozhestvennaya literatura. 462 p.
5. Matveenko I.A., Azhel Yu.P. (2020) Perevodima li parodiya? Russkie perevody povesti U. Tekkereya 'Zapiski Zheltoplysha' 1850–60-h gg [Can a Parody Be Translated? The Russian Translations of W. Thackeray's parody 'Yellowplush Papers' of the 1850-60s] // Filologicheskij klass. Vol. 25 (3). pp. 150–163.
6. Prokurova N.S. (2001) Ne sotvori zla. K probleme prestupleniya i nakazaniya v russkoj hudozhestvennoj literature i publicistike [Do not make evil. On the problem of crime and punishment in Russian literature and publicistics]. M.: Academia. 344 p.
7. Malinovsky I.A. (1910) Russkie pisateli-hudozhniki o smertnoj kazni [Russian writers about death penalty]. Tomsk: Tip.-lit. Sibirskogo tovarishchestva pech. dela. 99 p.
8. Dima A. (1977) Principy sravnitel'nogo literaturovedeniya [Principles of comparative literary study]. M.: Progress. 230 p.
9. Ayzikova I.A. (2010) Stat'ya V.A. Zhukovskogo 'O smertnoj kazni' v recepcii L.N. Tolstogo [The article by V.A. Zhukovsky "On death penalty" in L.N. Tolstoy's reception] // Lev Tolstoy i vremya. Seriya 'Russkaya klassika: Issledovaniya i materialy'. Tomsk: Izdatelstvo TGU. pp. 62–70.
10. Perlina N. (2003) Dostoevskij o smertnoj kazni: istoriko-literaturnoe esse v dvuh chastyah [Dostoevsky about death penalty: historic-literary essay in two parts] // Dostoevskij i mirovaya kul'tura. SPb.: Serebryanyj vek. 18. pp. 71–95.
11. Turgenev I.S. (1983) Kazn' Tropmana [The Execution of Tropmann] // Polnoe sobranie sochinenij. M.: Nauka. in 12 vols. Vol. 11. pp. 131–151.
12. Akel'kina E.A. (2007) 'Zapiski iz Mertvogo doma' F.M. Dostoevskogo: formirovanie poetiki ocherkovogo povestvovaniya (1840-1860-e gody) ["Notes from the House of the

- Dead” by F.M. Dostoyevsky: development of poetics of essay narration]. Omsk: Izd-vo NOU BPO “OGI”. 139 p.
13. Ejhenbaum B.M. (2009) Lev Tolstoj: issledovaniya. Stat'i [Leo Tolstoy: research. Articles]. SPb.: Fakultet filologii i iskusstv SPbGU. 952 p.
 14. Nuralova S.E. (1985) Tekkerej v Rossii: seredina XIX veka [Thackeray in Russia: middle of the 19th century]. Philology cand. dis. Yerevan. 254 p.
 15. Demidova T.E. (1994) Metaforicheskaya tema dorogi (puti) v anglijskom i russkom romane 40-h godov XIX v. : Tekkerej, Dikkens, Gogol' [Metaphoric theme of road (way) in the English and Russian novel]. Philology cand. dis. M. 228 p.
 16. Genieva E.Yu. (1990) Strannaya sud'ba Uil'yama Tekkereya [Strange fate of William Thackeray] // Tekkerej v vospominaniyah sovremennikov. M.: Hudozhestvennaya literatura. 462 p.
 17. Zhilyakova E.M. (2001) L.N. Tolstoj i U. Tekkerej ('Sevastopol'skie rasskazy' i 'Anglijskie turisty' [Leo Tolstoy and W. Thackeray ("Sevastopol Sketches" and "English tourists")] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 1 (26). pp. 20–26.
 18. Gnusova I.F. (2008) L.N. Tolstoj i U.M. Tekkerej: problema zhanrovyh poiskov [Leo Tolstoy and W.M. Thackeray: problem of genre searching]. Abstract of Philology cand. dis. Tomsk. 23 p.
 19. Lomakin S.V. (2012) Uil'yam Tekkerej i russkaya literatura 40 – 60 gg. XIX v.: ocenki v kritike i tipologicheskie svyazi [William Thackeray and Russian literature of the 40–60's of the 19th century: evaluation in critics and typological connections]. Abstract of Philology cand. dis. M. 26 p.
 20. Nuralova S.E. (2010) Iz istorii perevodov proizvedenij U.M. Tekkereya v Rossii serediny XIX v. [From the history of W.M. Thackeray's writing translations in Russia of the mid-19th century] // Khudozhestvenny perevod i sravnitel'noye izucheniye kul'tur: pamyati Yu.D. Levina. SPb.: Nauka. pp. 111–120.
 21. Dyurishin D. (1979) Teoriya sravnitel'nogo izucheniya literatury [Theory of comparative study of literature]. M.: Progress. 320 p.
 22. Toper P.M. (2001) Perevod v sisteme sravnitel'nogo literaturovedeniya [Translation in the system of comparative literature]. M.: Naslediye. 254 p.
 23. Thackeray W.M. (1858) Kak veshayut cheloveka [Going to See a Man Hanged] // Russkij Vestnik. Prilozhenie. Vol. 18 (11-12). pp. 20–26, 291–303.
 24. Thackeray W.M. (1840) Going to See a Man Hanged // Fraser's Magazine. Vol. XXII (CXXVIII). pp. 150–158.
 25. Hollingsworth K. (1963) The Newgate Novel 1830-1847. Bulwer, Ainsworth, Dickens, and Thackeray. Detroit: Wayne State University Press. 280 p.
 26. Matveenko I.A. (2012) Parodiya na n'yugejskij roman U.M. Tekkereya 'Catherine' v russkom perevode [W.M. Thackeray's parody on Newgate novel in Russian translation] // Yazyk i Kul'tura. 2 (18). pp. 44–52.
 27. Vahrushev V.S. (2009) Uil'yam Tekkerej. Zhizn' i tvorchestvo [William Thackeray. Life and work]. Balashov: Izd-vo Nikolaev. 99 p.

Информация об авторе:

Матвеевко И.А. – доктор филологических наук, доцент кафедры английского языка, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: mia2046@yandex.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Matveenko I.A., Dr.Sc. (Philology), Associate Professor English Language Department in the Sphere of Scientific Communication, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: mia2046@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 10.04.2024; принята к публикации 07.11.2024

Received 10.04.2024; accepted for publication 07.11.2024

Научная статья

УДК 811.111

doi: 10.17223/19996195/68/6

Актуализация авторских интенций в художественном тексте

Тамара Владимировна Хвесько¹,
Надежда Юрьевна Басуева²

^{1, 2} Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

¹ t.v.khvesko@utmn.ru

² n.y.basueva@utmn.ru

Аннотация. Исходя из полимодальной структуры восприятия действительности, рассматривается потенциал модусов восприятия при актуализации интенций писателя в художественном тексте как один из приемов реализации когнитивной и коммуникативной деятельности. Цель исследования – выявление и анализ эмоциональных доминант лингвокогнитивных моделей, вызывающих переживание, непосредственное участие читателя в понимании интенций автора. Пытаясь реализовать творческий замысел, автор передает читателю индивидуальное видение мира, свое неповторимое эмоциональное состояние, вовлекая читателя в созданный им художественный образ. Художественный текст рассматривается с позиций когнитивной лингвистики как целостное образование, отражающее сознание автора, его когнитивные и коммуникативные концепты, индивидуально неповторимую картину мира.

Проведенное исследование, утверждающее неразрывную взаимосвязь языка и мышления, помогает выявить и проанализировать когнитивные механизмы моделирования внутренних чувств. Актуализация полимодальности восприятия в художественном тексте (использование зрительного, слухового, обонятельного и кинетического каналов передачи информации и смыслов) на примере произведения Э. Хемингуэя «Праздник, который всегда с тобой», ранее не привлекавшем внимание исследователей-когнитологов, показала успешность описания авторских интенций. Особое внимание уделено моделированию художественного концепта, отражающего авторское мировосприятие, что актуально в рамках общей проблемы исследования языковой картины мира. Исследование концептосферы художественного произведения автора является одним из важнейших способов изучения языкового сознания автора. В результате метафорического и метонимического переосмысления значения языковых единиц происходит преобразование концептуально-категориальных знаний в процессе восприятия мира; показано, как осуществляется референтная соотнесенность метафоры с конкретным объектом/явлением. В результате исследования выявлены эмоциональные доминанты, вызывающие неподдельный интерес у читателя. В процессе исследования использовался метод когнитивного моделирования, метод интерпретации знаний, метод концептуально-категориального воплощения картины мира. Актуальность данного исследования обусловлена неослабевающим интересом ученых-языковедов к выявлению специфики художественного текста, отражающего в языке произведение мировосприятия автора.

Ключевые слова: художественный текст, картина мира, интенции автора, эмоциональная доминанта, восприятие, когнитивная и коммуникативная доминанта, полимодальность

Для цитирования: Хвесько Т.В., Басуева Н.Ю. Актуализация авторских интенций в художественном тексте // Язык и культура. 2024. № 68. С. 108–121. doi: 10.17223/19996195/68/6

Original article

doi: 10.17223/19996195/68/6

Actualisation of the author's intention in a literary text

Tamara V. Khvesko¹, Nadezhda Y. Basueva²

^{1, 2} Tyumen State University, Tyumen, Russia

¹ t.v.khvesko@utmn.ru

² n.y.basueva@utmn.ru

Abstract. Based on the polymodal structure of perception of reality, the article examines the potential of modes of perception in actualizing the author's intention in a literary text as one of the methods of implementing cognitive and communicative activities. The purpose of the study is to identify and analyse the emotive dominants of linguocognitive models that lead to the reader's direct involvement and participation in understanding the author's intentions.

Trying to realise a creative idea, the author conveys to the reader his individual vision of the world, his unique emotional state, involving the reader in the artistic image he created. From the standpoint of cognitive linguistics, a literary text is examined as an integral formation reflecting the author's consciousness, his cognitive and communicative concepts, and an individual unique picture of the world. The conducted research, which confirms the inextricable relationship between language and thinking, helps to identify and analyse the linguocognitive mechanisms of the text modeling of the inner feelings. The actualisation of the polymodality of perception in a literary text (the use of visual, auditory, olfactory and kinetic channels for transmitting information and meanings) on the example of E. Hemingway's work 'A Moveable Feast', which had not previously attracted the attention of cognitive scientists, showed the success of describing the author's intentions. Special attention is paid to the modeling of an artistic concept reflecting the author's worldview, which is relevant within the framework of the general problem of studying the linguistic picture of the world. The study of the conceptual sphere of the author's work of art is one of the most important ways to study the author's linguistic consciousness. As a result of metaphorical and metonymic rethinking of the meaning of linguistic units, the transformation of conceptual and categorical knowledge occurs in the process of perceiving the world; it is shown how the referential correlation of a metaphor with a specific object/phenomenon is carried out. As a result of the study, emotive dominants have been identified that arouse genuine interest in the reader. In the course of the research, the method of cognitive modeling, the method of interpretation of knowledge, the method of conceptual and categorical embodiment of the worldview were used. The relevance of this study is due to the unflagging interest of linguistic scientists in identifying the specifics of a literary text that reflects the author's worldview in the language of the work.

Keywords: literary text, picture of the world, author's intentions, emotive dominant, perception, cognitive and communicative dominant, multimodality

For citation: Khvesko T.V., Basueva N.Y. Actualisation of the author's intention in a literary text. *Language and Culture*, 2024, 68, pp. 108–121. doi: 10.17223/19996195/68/6

Введение

В последнее время в связи с антропоцентрическим подходом к анализу художественных текстов все больше внимания когнитологи уделяют непосредственной связи ментальных процессов текстоформирования (многоступенчатая схема конструирования текста) [1] и полимодальности: визуальным, аудиальным (звуки), тактильным (касания), обонятельным, вкусовым и соматическим (боль, физические ощущения) модулям [2]. Цель исследования – выявление и анализ эмотивных доминант, лингвокогнитивных моделей, вызывающих переживание, непосредственное участие читателя в актуализации интенций автора.

Актуальность данного исследования обусловлена неослабевающим интересом ученых-языковедов к выявлению специфики художественного текста, отражающего в языке произведения мировосприятие автора. Исследуя концептосферу художественного произведения, мы неизбежно изучаем языковое сознание автора. Когнитивная лингвистика позволяет рассматривать художественное произведение с позиции взаимосвязи языка и мышления, помогает выявить и проанализировать когнитивные механизмы моделирования, реализовать принцип антропоцентризма лингвистического исследования.

«Понятие антропоцентризма предполагает, что человек не воспроизводит в готовом виде языковые значения и формы... а формирует смыслы и выбирает средства их реализации заново в каждом конкретном акте речевого общения» [3. С. 5]. Такой подход приводит к пониманию, что в актах коммуникации автора художественного текста с его читателем неизбежно происходит взаимодействие смыслов, знаний, представленных участниками коммуникации в их неповторимой, присущей только им языковой форме. Одни и те же смыслы могут быть репрезентированы широким спектром языковых единиц, и в то же время одинаковые языковые единицы в интерпретации коммуникантов могут проявлять разные смыслы, знания, представления. Каждый участник коммуникации рассматривает мир под углом своего мировоззрения, наделяя его присущими, понятными и значимыми характеристиками его индивидуальной концептосферы. Эти характеристики являются результатом жизненного опыта индивида, результатом его наблюдений, познания мира. Картины мира различных людей, групп, сообществ не могут быть абсолютно идентичными: «...в строгом смысле слова, существует столько картин мира, сколько имеется наблюдателей, контактирующих с миром» [4. С. 32; 5. С. 244]. Ценность антропоцентрического подхода в современных лингвистических исследованиях заключается в соединении лингвистики с человеческим фактором, в привлечении исследовате-

лей к более глубокому изучению языковых единиц, показывая их своеобразие и уникальность. Осознание существования множественности картин мира позволяет расширять границы мировосприятия.

Художественный текст является одним из влиятельных каналов коммуникации. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения, на основе проведенного ими опроса о чтении в 2022 г., 92% респондентов подтверждают, что они читают книги, причем 61% опрошенных отдают предпочтение художественной литературе [6]. В художественном тексте автор транслирует идеи, которые могут как привлечь читателей (реципиентов информации) и создать широкую аудиторию последователей, так и оттолкнуть, вызывая недопонимание, разочарование, блокируя, таким образом, реализацию творческого замысла писателя.

Профессор С.К. Гураль развивает положение об экстралингвистических факторах, необходимых для анализа и понимания текста, конкретизируя их, указывая, что они включают установки, цели коммуникантов, их мнения, самооценки и оценки другого [7. С. 15]. По мнению Л.А. Манерко, посредством художественного произведения «реализуется обмен знаниями, эмоциями и ценностями» [8. С. 112]. Языковые единицы художественного текста – это не просто коды, слова для обозначения реалий окружающего мира. С позиций когнитивной лингвистики языковые единицы текста кроме основного значения могут содержать сопутствующие значения, авторские ментальные образования, смыслы, оценки, отражающие именно авторское восприятие мира; могут включать как положительную, так и негативную коннотацию, выполнять дополнительные семантические функции в зависимости от замысла, интенции автора [9]. Рассматривая художественные концепты в тесной связи с авторской концептосферой, мы пытаемся выявить содержание индивидуальных доминирующих концептов, присущих конкретному писателю. Концепты художественного текста воплощают авторский замысел, реализуя когнитивно-сюжетную сетку произведения, т.е. концепты языковой личности писателя в процессе создания произведения обретают статус «художественных концептов». По мнению Л.В. Миллера, «художественный концепт – это сложное ментальное образование, принадлежащее не только индивидуальному сознанию, но и психоментальной сфере определенного этнокультурного сообщества как универсальный художественный опыт, зафиксированный в культурной памяти и способный выступать в качестве строительного материала при формировании новых художественных смыслов» [10. С. 42]. Интерпретируя текст на семантическом уровне, мы говорим о концептуализации действительности и в качестве когнитивной доминанты рассматриваем концепт.

Задачей автора художественного текста является отбор таких языковых средств для вербализации авторских намерений (интенций), которые смогут вызвать эмоциональный отклик читателя. Именно эмоционально окрашенная коммуникация заставляет читателя проникать в смыслы, транслируемые автором, становиться источником размышлений, ведущих к расширению познаний о мире, совершенствованию индивидуальной картины мира, к пониманию разнообразия форм и способов мировосприятия.

Мы рассматриваем использование модусов перцепции в англоязычном художественном тексте на примере мемуаров Э. Хемингуэя «Праздник, который всегда с тобой». Жанр мемуаров имеет особый, специфический набор средств для воплощения мысли в тексте, когда автор стремится воссоздать атмосферу, дух описываемого события. Переосмысление прошлой жизни придает повествованию неспешный характер описаний, размышлений. Чтобы добиться эмоционального отклика у читателя, позволить ему прочувствовать атмосферу прошлых лет, возникает необходимость эмоционального воздействия. Особенностью мемуаров Э. Хемингуэя является полимодальное воздействие на читателя [11, 12]. Широко использован не только зрительный, наиболее распространенный, но и аудиальный, тактильный, эмотивный, кинетический модус воздействия.

Методология исследования

Изучение эмотивных доминант, лингвокогнитивных моделей, вызывающих сопереживание, в автобиографическом тексте с позиции антропоцентрического подхода, направленного на выявление процессов формирования художественной концептосферы, является неотъемлемой частью глубинного анализа авторских произведений. Именно неоднозначная трактовка и расплывчатость понятий «художественный концепт», «эмотивная доминанта», «авторская концептосфера», их недостаточная изученность в лингвистических работах предопределяют рассмотрение автобиографического текста как целостного образования, репрезентирующего сознание автора (когницию) и его коммуникативную интенцию. Эмотивная доминанта художественного мировосприятия Э. Хемингуэя, реализуемая в автобиографическом произведении с помощью лингвокогнитивных моделей и средств репрезентации художественных концептов, может быть представлена двумя группами по выявлению: 1) когнитивного познания мира; 2) коммуникативного взаимодействия с окружающим миром.

Поставленная цель описания когнитивных и коммуникативных доминант в автобиографическом тексте Э. Хемингуэя «Праздник, который всегда с тобой» предполагает постановку и решение следующих задач: определить теоретическую и методологическую базу исследования,

представить эмотивные концепты-доминанты в рамках когнитивно-антропоцентрической парадигмы исследования авторского текста; описать методологические основы выбранного когнитивно-коммуникативного подхода и обосновать параметры моделирования эмотивных доминант в индивидуально-авторской концептосфере.

В качестве теоретической основы исследования нами приняты классические труды зарубежных и отечественных ученых: по теории мультимодальности [11–15]; по рассмотрению визуальной и ментальной репрезентации объектов окружающего мира [7, 16–18]; с позиции когнитивной лингвистики – труды известных ученых Ж. Фоконье, Дж. Лакоффа, Е.С. Кубряковой, Н.Н. Болдырева, В.З. Демьянкова, З.Д. Поповой, И.А. Стернина, В.И. Карасика [19–25] и др.

Среди избранных для непосредственного анализа стоит указать такие лингвистические методы, как описательный (дескриптивный) и метод интерпретации; поскольку мы имеем дело с текстами художественной беллетристики, то считаем необходимым применение комплекса методов когнитивного, лингвистического и стилистического описания. При подборе материала использовался метод сплошной выборки. Среди специальных лингвистических методов нами были избраны метод контекстуального анализа (для выявления специфики функционирования различных языковых средств в тексте произведения); метод семантико-когнитивного анализа (для языковой репрезентации основных концептов, составляющих концептосферу писателя). Обязательным этапом анализа в рамках данного метода является когнитивная интерпретация.

Исследования и результаты

Лингвокогнитивная модель анализа полимодальных параметров текста, основанная на методологических разработках в области когнитологии, подразумевает декодирование интенции автора на уровне текста.

Активизация когнитивных функций – стимуляция мыслительной деятельности, поиск и воплощение наиболее рационального и эффективного способа оформления мысли, стремление более глубоко и объемно представить вербально свой внутренний мир, используя коллективный и личный опыт – все это отражено в мемуарах Э. Хемингуэя: *«Живопись Сезанна учила меня тому, что одних настоящих простых фраз мало, чтобы придать рассказу ту объемность и глубину, какой я пытался достичь. Я учился у него очень многому, но не мог бы внятно объяснить, чему именно»*¹.

¹ Здесь и далее цитаты приводятся по изданию: Хемингуэй Э. Праздник всегда с тобой. М. : Политиздат, 1990. 158 с.

Обрывистое, бесфабульное повествование, отсутствие единого канала восприятия, лингвистическая вариативность и многообразие – характерный почерк великого писателя. Э. Хемингуэй смог сформировать повествование естественное и простое, на первый взгляд, на самом деле – наполненное философией и глубоким смыслом. *«Весной я обычно работал рано утром, когда жена еще спала. Окна были распахнуты настежь, и булыжник мостовой просыхал после дождя. Солнце высушивало мокрые лица домов напротив моего окна. В магазине еще не открывали ставен. Пастух гнал по улице стадо коз, играя на дудке, и женщина, которая жила над нами, вышла на тротуар с большим кувшином. Пастух выбрал черную козу с набухшим выменем и подоил ее прямо в кувшин».*

Когнитивная доминанта превалирует, когда автор моделирует восприятие окружающего мира в сознании (пробуждение, утренняя свежесть, полнота жизни) и свой личностный опыт в коммуникативной реализации текста о том, что творческая деятельность наиболее эффективна именно в утренние часы. *«После работы мне необходимо было читать. Потому что если все время думать о работе, можно утратить к ней интерес еще до того, как сядешь на другой день за стол. Необходимо получить физическую нагрузку, устать телом, и особенно хорошо предаваться любви с любимой женщиной. Это лучше всего. Но потом, когда приходит опустошенность, нужно читать, чтобы не думать и не тревожиться о работе до тех пор, пока не приступишь к ней снова. Я уже научился никогда не опустошать до дна кладезь творческой мысли и всегда прекращал писать, когда на доньшке еще что-то оставалось, чтобы за ночь питающие его источники успели вновь его наполнить».*

Роман Э. Хемингуэя 'A Moveable Feast' – это история о Париже, который воспринимался автором в его мемуарах, рефлексии как вечный праздник, где начинающий, полный сил и амбиций журналист, будучи молодым и бедным, жаждал творческой реализации, хотел стать богатым, успешным, узнаваемым и знаменитым писателем. В описании того жизненного периода, как представляется, концепт COGNITION/ПОЗНАНИЕ выступает в качестве доминанты, так как основное внимание в тексте уделяется процессу познания стимулов мыслительной деятельности, насущно необходимого в начале творческого пути. *«Ну что ж, подумал я, теперь я пишу рассказы, которых никто не понимает. Это совершенно ясно. И уж совершенно несомненно то, что на них нет спроса. Но их поймут – точно так, как это бывает с картинами. Нужно лишь время и вера в себя».* Автор показывает, как он постоянно стимулирует свою мыслительную деятельность, понимая, что необходимо много и плодотворно думать и работать. *«В те дни мне надо было понять так*

много... Завтра мне придется много работать. Работа – лучшее лекарство от всех бед, я верил в это тогда и сейчас... А сейчас нужно одно: сохранить ясность мысли до утра, когда я снова возьмусь за работу».

Описывая Париж и свою повседневную жизнь, автор часто возвращается к анализу процесса творчества, он словно наблюдает за работой своего сознания в поисках оптимальных возможностей для мыслительной деятельности. *«Я отправлялся гулять по набережным, когда кончал писать или когда мне нужно было подумать. Мне легче думалось, когда я гулял, или был чем-то занят, или наблюдал, как другие занимаются делом, в котором знают толк».*

Автор ожидает вдохновения, когда же придет та единственно верная фраза, с которой можно начать хороший рассказ: *«Я стоял у окна, глядел на крыши Парижа и думал: “Не волнуйся. Ты писал прежде, напишешь и теперь. Тебе надо написать только одну настоящую фразу. Самую настоящую, какую ты знаешь”. И, в конце концов, я писал настоящую фразу, а за ней уже шло все остальное. Тогда это было легко, потому что всегда из виденного, слышанного, пережитого всплывала одна настоящая фраза».*

Когнитивная деятельность Хемингуэя совершенствуется волевыми усилиями и дисциплиной. В начале творческого пути, будучи бедным журналистом, Э. Хемингуэй ищет способы совершенствования письма, оставляя на ночь недописанным рассказ, чтобы подсознание завершило; организует эффективное чередование письма и отдыха, после работы изменяя род занятий. В настоящем микроконтексте ожидание нужной фразы в сознании автобиографического героя соотносится с восприятием информативного кода, не только с ментальными процессами, но и с визуальным и аудиальным модусами (фраза, которую я уже видел либо слышал от кого-то). Вслед за Е.А. Огневой мы рассматриваем текстовый информативный код как совокупность лексико-грамматических и синтаксических информативов, обеспечивающих причинно-следственные связи построения текстовой сюжетно-тематически обусловленной материи [26. С. 80].

Когнитивная доминанта повествования отражает постоянный поиск автором своего стиля, информативного кода, способов трансляции своих мыслей, смыслов, ощущений, ценностей и реализации их в художественном тексте. *«Если же я старался писать изысканно и витиевато, как некоторые авторы, то убеждался, что могу безболезненно вычеркнуть все эти украшения, выбросить их и начать повествование с настоящей, простой фразы, которую я уже написал».*

В мемуарах Хэмингуэй смог описать ситуацию полнейшей вовлеченности сознания писателя в творческий процесс создания художественного текста, когда сознание продолжает работать даже в периоды отдыха или выполнения другой работы. Наблюдая, изучая себя, он

транслирует читателю, как доминанта познания стимулирует мыслительную деятельность писателя. *«В этом номере я, кроме того, научился еще одному: не думать, о чем я пишу, с той минуты, как прекращал работу, и до той минуты, пока на следующий день не начинал писать снова. Таким образом, мое подсознание продолжало работать над рассказом – но при этом я мог слушать других, все примечать, узнавать что-то новое, а чтобы отогнать мысли о работе – читать. Спускаться по лестнице, зная, что хорошо поработал, – а для этого нужна была удача и дисциплина, – было очень приятно: теперь я могу идти по Парижу, куда захочу».*

Анализ автобиографического текста Эрнеста Хемингуэя «Праздник, который всегда с тобой» показывает, что авторское самовыражение проявляется благодаря эмотивной доминанте. Эмоции и когниция тесно взаимосвязаны. «Эмоции, отражение и познание взаимообусловлены: эмоции участвуют в познании, они сопровождают и окрашивают познание» [27. С. 29]. Доминанта проявляется через многообразное восприятие образов действительности (визуальное, аудиальное, тактильное, эмотивное и пространственное). Автор моделирует их по-своему эмоционально, используя такие стилистические приемы, как метафора, пространственная конфигурация, эмотивность. Автор мыслит в тексте образами. Образ как категория сознания связан непосредственно с восприятием мира.

Исследование в рамках данного подхода позволяет изучить и раскрыть модели текстовых образов, которые вызывают эмоциональные переживания у читателя. Это происходит в результате метафорического и метонимического переосмысления значения языковых единиц и преобразования концептуально-категориальных знаний в процессе восприятия мира [29]. Э. Хемингуэй – мастер слова, способный с помощью даже нескольких слов вызвать у читателя сильнейший эмоциональный отклик. Выражение «стиль Хемингуэя» часто используется для обозначения стиля прозы, который отличается простотой, прямоотой, ясностью, непосредственностью и естественностью изложения. На поверхности – малая часть внешних проявлений, а в глубине – их основная суть и психологическое значение. В произведениях Хемингуэя все описывается лаконично и просто, но в глубине скрывается гораздо больше смысла: *«Я никогда не чувствовал себя одиноким у реки. Когда в городе так много деревьев, кажется, что весна вот-вот придет, что в одно прекрасное утро ее неожиданно принесет теплый ночной ветер. Иногда холодные проливные дожди заставляли ее отступить, и казалось, что она никогда не вернется и что из твоей жизни выпадает целое время года. Это были единственные по-настоящему тоскливые дни в Париже, потому что все в такие дни казалось фальшивым. Осенью с тоской миришься. Каждый год в тебе что-то умирает, когда с*

деревьев опадают листья, а голые ветки беззащитно качаются на ветру в холодном зимнем свете».

Читая этот грустный отрывок, невольно ощущаешь тоску, печаль. Эта хитрая уловка писателя, сотканная из хорошо подобранных эмоционально окрашенных прилагательных, и есть та самая ценность, за которой мы открываем талант писателя. Влияние природных явлений на настроение Э. Хемингуэя, как и многих творческих личностей, можно часто встретить на страницах его произведений. Наше исследование позволяет понять механизмы создания выразительных средств и стилистических приемов, которые показывают, как осуществляется соотносительность метафоры с конкретным воспринимаемым явлением природы, где моделирование художественного концепта отражает авторское восприятие мира, что актуально в рамках общей проблемы антропоцентризма. В первую очередь, анализируется функционирование негативных отсылок к существующим объектам действительности (*тоскливо, фальшиво, беззащитно, что-то умирает, выпадает из жизни...*), включается выделение призм восприятия авторского сознания в тексте произведения, устанавливается соотношение личного опыта и коллективных закономерностей формирования доминанты в сознании автора: желание изменить действительность, сделать погоду приятной, вдохновляющей на творческое созидание, а не на увядание: *«Теперь, когда наступили дожди, мы можем на время уехать из Парижа туда, где не дождь, а снег падает сквозь сосны и устилает дорогу и склоны гор, где он будет поскрипывать под ногами, когда мы будем возвращаться вечером домой. У подножия Лез-Авана есть шале, где прекрасно кормят, где мы будем вдвоем и с нами будут книги, а по ночам нам будет тепло вдвоем в постели, и в открытые окна будут сиять звезды».* В данном микроконтексте совмещаются визуальный, соматический (внутреннее ощущение тепла и единения), а также пространственный модусы (*уехать туда, где падает снег, будем возвращаться домой, где прекрасно кормят, с нами будут книги, тепло вдвоем в постели, сиять звезды...*)

Заключение

Подводя итоги исследования, мы приходим к выводу, что процесс познания, при котором писатель интерпретирует информацию о мире, хранит знания о нем и собственный языковой и неязыковой опыт, происходит через призму сознания (доминанты сознания). Исходя из тесной взаимосвязи языка, мышления и сознания, мы попытались выявить и проанализировать эмотивные доминанты лингвокогнитивных моделей, вызывающих переживание, непосредственное участие читателя в понимании интенций автора. Пытаясь реализовать свой творческий замысел, Э. Хемингуэй передает читателю индивидуальное видение мира, свое

неповторимое эмоциональное состояние, вовлекая читателя в созданный им художественный образ.

Поскольку целью нашего исследования явилось описание модели формирования когнитивно-коммуникативных доминант автобиографического текста Э. Хемингуэя, то следует отметить многоуровневый способ анализа: первый уровень подразумевал декодирование авторского замысла, интенции автора. Анализ на этом уровне включал выделение когнитивных доминант (призм восприятия) авторского сознания в тексте. Второй уровень модели включал выявление концептов-доминант, отражающих когнитивные (поиск единственной фразы, стимулов мыслительной деятельности) и коммуникативные доминанты сознания (деревья как изваяния, хрустящий снег под ногами). Художественное произведение Э. Хемингуэя является авторской когнитивно-сюжетной проекцией реального мира. Представляя образы языковой картины мира, художественный текст становится форматом общечеловеческих знаний, интерпретированных языком писателя с учетом элементов когнитивного сознания. Применение интерпретативных исследовательских подходов к структуре художественного текста способствует выявлению парадигмы концептов-доминант, что является характерным для когнитивной лингвистики. Сопоставительный анализ художественных концептов показывает, что в тексте превалируют когнитивно-коммуникативные доминанты, реализуемые через многоканальное восприятие образов действительности (визуальное, аудиальное, тактильное, эмотивное и др.). Автор описывает их эмоционально, моделируя концептосферу произведения, используя такие стилистические приемы, как метафора, концепты-доминанты, пространственная конфигурация, и др.

Автор мыслит в тексте образами как категориями сознания, что связано непосредственно с восприятием мира. Современное понимание образа как способа концептуализации основано на восприятии признаков объекта/явления, при котором ведущим является зрительное восприятие. Интерпретация мира в художественном тексте обусловлена экстралингвистическими факторами: окружающей действительностью, социальным положением (бедность, желание разбогатеть). В тексте проявляются креативные языковые возможности как коллективного, так и индивидуального опыта автора, когда образы реализованы в тексте как результат метафорического и метонимического переосмысления конкретного значения языковых единиц, которые представляют собой воплощение мыслительного прообраза концептуально-категориальных знаний в процессе коммуникации.

Список источников

1. *Беляевская Е.Г.* О бинарной структуре когнитивных оснований текстоформирования // Когнитивные исследования языка. 2023. № 2 (53). С. 18–26.
2. *Петухова Т.И., Хомякова Е.Г.* Художественный концепт NATURE в аспекте лингвосенсорики: актуализация эмотивного смысла // Вопросы когнитивной лингвистики. 2023. № 4. С. 78–88.

3. **Болдырев Н.Н.** Антропоцентрическая сущность языка в его функциях, единицах, категориях // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. № 1. С. 5.
4. **Постовалова В.И.** Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. М. : Наука, 1988. С. 8–69.
5. **Хвесько Т.В., Басуева Н.Ю.** Концептуально-категориальный подход к формированию компетенции межкультурного профессионального дискурса // Язык и культура. 2018. № 42. С. 243–257.
6. **Книжная культура** – 2022. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/knizhnaja-kultura-2022> (дата обращения: 10.09.2023).
7. **Гураль С.К.** Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 176 с.
8. **Манерко Л.А.** Структуры знаний, представленные в художественном и академическом дискурсах // Вестник Московского университета. Сер. 22: Теория перевода. 2013. № 1. С. 100–118.
9. **Огнева Е.А.** Диадный художественный концепт как компонент текстового когнитивного кода // Когнитивные исследования языка. 2023. № 5 (56). С. 243–247.
10. **Миллер Л.В.** Художественный концепт как смысловая и эстетическая категория // Мир русского слова. 2000. № 4. С. 39–45.
11. **Kress G.** Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London : Routledge, 2010.
12. **Полимодальные** измерения дискурса / отв. ред. О.К. Ирисханова ; сост. М.И. Кюсе. М. : ЯСК, 2021. 448 с.
13. **Evans V.** Cognitive linguistics. A complete guide. Second edition. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2019. 858 p.
14. **O'Halloran K.L.** (Ed.) Multimodal Discourse Analysis. Systemic-Functional Perspectives. New York ; London : Continuum Publ., 2004. 252 p.
15. **Федорова О.В., Кибрик А.А.** (ред.) Мультимодальная коммуникация: теоретические и эмпирические аспекты. М. : Буки Веди, 2014. 174 с.
16. **Гольдберг В.Б.** Форматы фонового знания в образном сравнении // Когнитивные исследования языка. 2011. Вып. 9. С. 175–183.
17. **Заботкина В.И.** Слово и смысл. М. : Издательский центр РГГУ, 2012. 420 с.
18. **Вельбицкая А.** Язык. Культура. Познание / пер. с англ., отв. ред. М.А. Кронгауз. М. : Русские словари, 1996. 412 с.
19. **Fauconnier G., Turner M.** The Way We think. Basic Books: A member of the Perseus Books Group, 2002. 440 p.
20. **Лакофф Дж., Джонсон М.** Метафоры, которыми мы живем. М. : УРСС Едиториал, 2004. 256 с.
21. **Кубрякова Е.С.** Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М. : Языки славянской культуры, 2004. 560 с. (Язык. Семиотика. Культура).
22. **Болдырев Н.Н.** Когнитивные доминанты языковой интерпретации // Когнитивные исследования языка. 2019. Вып. XXXVI. С. 43–53.
23. **Попова З.Д., Стернин И.А.** Когнитивная лингвистика. М. : АСТ: Восток-Запад, 2007. 315 с.
24. **Демьянков В.З.** Понятие и концепт в художественной литературе и научном языке // Вопросы филологии. 2001. № 1. С. 35–47.
25. **Карасик В.И.** Языковая кристаллизация смысла. Волгоград : Парадигма, 2010. 422 с.
26. **Огнева Е.А.** Синергия информативов текстового информативного кода (на материале произведения В. Скотта «Waverley; or 'Tis sixty years since») // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2023. Вып. 4 (872). С. 80–85.
27. **Шаховский В.И.** Обоснование лингвистической теории эмоций // Вопросы психолингвистики. 2019. № 1 (39). С. 22–37.

28. **Шаховский В.И.** Лингвистическая теория эмоций. М. : Гнозис, 2008. 416 с.
29. **Хвесько Т.В., Нагель О.В., Басуева Н.Ю.** Фразеологизмы как проявления культурного кода // Язык и культура. 2021. № 53. С. 81–93.

References

1. Belyaevskaya E.G. (2023) O binarnoj strukture kognitivnyh osnovanij tekstoformirovaniya [On the binary structure of cognitive bases of text-formation] // Kognitivnye issledovaniya yazyka. 2 (53). pp. 18–26.
2. Petuhova T.I., Homyakova E.G. (2023) Hudozhestvennyj koncept NATURE v aspekte lingvosensoriki: aktualizaciya emotivnogo smysla [Artistic concept NATURE in the aspect of linguosensory: actualization of emotive meaning] // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. 4. pp. 78–88.
3. Boldyrev N.N. (2015) Antropocentricheskaya sushchnost' yazyka v ego funkciyah, edinicah, kategoriyah [Anthropocentric essence of language in its functions, units, categories]. p. 5.
4. Postovalova V.I. (1988) Kartina mira v zhiznedeyatel'nosti cheloveka [The picture of the world in human life] // Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: yazyk i kartina mira. M.: Nauka. pp. 8–69.
5. Hves'ko T.V., Basueva N.Yu. (2018) Konceptual'no-kategorial'nyj podhod k formirovaniyu kompetencii mezhkul'turnogo professional'nogo diskursa [Conceptual and categorical approach to the formation of intercultural professional discourse competence] // Yazyk i kul'tura. 42. pp. 243–257.
6. Knizhnaya kul'tura – 2022 [Book Culture – 2022] <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/knizhnaya-kultura-2022> (Accessed: 10.09.2023).
7. Gural' S.K. (2009) Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya [Discourse analysis in the light of synergetic vision]. Tomsk: Izd-vo Tomsk. un-ta. 176 p.
8. Manerko L.A. (2013) Struktury znaniy, predstavlenyye v hudozhestvennom i akademicheskom diskursah [Knowledge structures presented in artistic and academic discourses] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22: Teoriya perevoda. 1. pp. 100–118.
9. Ogneva E.A. (2023) Diadnyj hudozhestvennyj koncept kak komponent tekstovogo kognitivnogo koda [Dyadic Artistic Concept as a Component of Textual Cognitive Code]. Kognitivnye issledovaniya yazyka. 5 (56). pp. 243–247.
10. Miller L.V. (2000) Hudozhestvennyj koncept kak smyslovaya i esteticheskaya kategoriya [Artistic Concept as a Semantic and Aesthetic Category] // Mir russkogo slova. 4. pp. 39–45.
11. Kress G. (2010) Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge.
12. Kiose M.I. (2021) Polimodal'nye izmereniya diskursa [Polymodal Dimensions of Discourse]. M.: YASK. 448 p.
13. Evans V. (2019) Cognitive linguistics. A complete guide. Second edition. Edinburgh: Edinburgh University Press. 858 p.
14. O'Halloran K.L. (2004) Multimodal Discourse Analysis. Systemic-Functional Perspectives, New York, London, Continuum Publ. 252 p.
15. Fedorova O.V., Kibrik A.A. (2014) Mul'timodal'naya kommunikaciya: teoreticheskie i empiricheskie aspekty [Multimodal communication: theoretical and empirical aspects]. M.: Buki Vedi. 174 p.
16. Gol'dberg V.B. (2011) Formaty fonovogo znaniya v obraznom sravnenii [Formats of background knowledge in figurative comparison] // Kognitivnye issledovaniya yazyka. 9. pp. 175–183.
17. Zabotkina V.I. (2012) Slovo i smysl [Word and Meaning]. Monografiya. M.: Izdatel'skij centr RGGU. 420 p.
18. Vezhbickaya A. (1996) Yazyk. Kul'tura. Poznanie [Language. Culture. Cognition]. M.: Russkie slovari. 412 p.

19. Fauconnier G., Turner M. (2002) *The Way We think*. Basic Books: A member of the Perseus Books Group. 440 p.
20. Lakoff D., Dzhonson M. (2004) *Metaforы, kotorymi my zhivem* [Metaphors we live by]. M.: URSS Editorial. 256 p.
21. Kubryakova E.S. (2004) *Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znaniy o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoj točki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira* [Language and knowledge: On the way to gaining knowledge about language: Parts of speech from a cognitive point of view] / Ros. akademiya nauk. In-t yazykoznaniya. M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury. 560 p.
22. Boldyrev N.N. (2019) *Kognitivnye dominanty yazykovoj interpretacii* [Cognitive dominants of language interpretation] // *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 36. pp. 43–53.
23. Popova Z.D., Sternin I.A. (2007) *Kognitivnaya lingvistika* [Cognitive linguistics]. M.: AST: Vostok-Zapad. 315 p.
24. Dem'yankov V.Z. (2001) *Ponyatie i koncept v hudozhestvennoj literature i nauchnom yazyke* [Concept and concept in fiction and scientific language] // *Vopr. filologii*. 1. pp. 35–47.
25. Karasik V.I. (2010) *Yazykovaya kristallizaciya smysla* [Language Crystallization of Meaning]. Volgograd: Paradigma. 422 p.
26. Ogneva E.A. (2023) *Sinerгиya informativov tekstovogo informativnogo koda (na materiale proizvedeniya V. Skotta 'Waverley; or 'Tis sixty years since')* [Synergy of Informatives of Textual Informative Code (based on W. Scott's work "Waverley; or 'Tis Sixty Years Since")] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 4 (872). pp. 80–85.
27. Shahovskij V.I. (2019) *Obosnovanie lingvisticheskoy teorii emocij* [Justification of the Linguistic Theory of Emotions] // *Voprosy psiholingvistiki*. 1 (39). pp. 22–37.
28. Shahovskij V.I. (2008) *Lingvisticheskaya teoriya emocij* [Linguistic Theory of Emotions]. M.: Gnozis. 416 p.
29. Hves'ko T.V., O.V. Nagel' O.V., Basueva N.Yu. (2021) *Frazeologizmy kak proyavleniya kul'turnogo koda* [Phraseologisms as manifestations of the cultural code] // *Yazyk i kul'tura*. 53. pp. 81–93.

Информация об авторах:

Хвесько Т.В. – доктор филологических наук, профессор Центра иностранных языков и коммуникативных технологий, Тюменский государственный университет (Тюмень, Россия). E-mail: t.v.khvesko@utmn.ru

Басуева Надежда Юрьевна – кандидат социологических наук, доцент Центра иностранных языков и коммуникативных технологий, Тюменский государственный университет (Тюмень, Россия). E-mail: n.yu.basueva@utmn.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Khvesko T.V., D.Sc. (Philology), Professor of the Center for Foreign Languages and Communication Technologies, Tyumen State University (Tyumen, Russia). E-mail: t.v.khvesko@utmn.ru

Basueva N.Yu., Ph.D. (Sociology), Associate Professor of the Center for Foreign Languages and Communication Technologies, Tyumen State University (Tyumen, Russia). E-mail: n.yu.basueva@utmn.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 07.03.2024; принята к публикации 07.11.2024

Received 07.03.2024; accepted for publication 07.11.2024

Теория и методика преподавания

Научная статья

УДК 372.881.1

doi: 10.17223/19996195/68/7

Обучение концепту «предложно-падежная система русского языка» иностранных студентов: очередной взгляд на проблему

Ирина Борисовна Авдеева¹, Наталья Николаевна Алешичева²

^{1, 2} *Московский автомобильно-дорожный государственный
технический университет (МАДИ), Москва, Россия*

¹ *i.b.avdeyeva@mail.ru; ORCID ID 0000-0002-1273-6395*

² *al.natalia.n@mail.ru; ORCID ID 0000-0002-1273-6395*

Аннотация. В лингводидактике общеизвестно, что при овладении иностранцами русским языком особенно важны две конкурирующие между собой по степени важности и сложности подсистемы русской грамматической системы: видо-временная и предложно-падежная. Данная статья посвящена рассмотрению одной из ключевых тем грамматики русского языка как иностранного – предложно-падежной системе.

Изучение и усвоение предложно-падежной системы русского языка представляет большую трудность для всех без исключения иностранцев, независимо от того, существует или нет в их родном языке данное грамматическое явление, включая носителей близкородственных сербского и болгарского языков. При этом носители русского языка употребляют нужный падеж безошибочно, делая это абсолютно бессознательно, рефлексивно, совершенно не задумываясь, какой падеж в каком значении употребляется ими в каждом конкретном случае.

Актуальность работы обусловлена тем, что падежной системой пронизана вся система русского языка, нет ни одного предложения в русском языке, не учитывающего эту категорию, что, безусловно, представляет большие трудности для иностранцев всех этапов изучения русского языка. При этом в последнее время проблема обучения предложно-падежной системе иностранных учащихся редко является предметом научного изучения методистов, переместившись на периферию интересов лингводидактики, будучи оттесненной проблемами межкультурной коммуникации, разработки уровней владения языком в различных сферах использования, что очевидно при беглом взгляде на тематику научных докладов на конференциях и конгрессах. Несмотря на обилие методической литературы по общей системе упражнений по грамматике (З.Н. Иевлева, Е.И. Пассов, Э.Ю. Соценко и др.), безусловно, ощущается нехватка специальных методических материалов по усвоению важных для русского языка как иностранного грамматических тем, где упражнения были бы построены четко по стадиям формирования грамматических навыков, от первого предъявления грамматического явления, затем его тренировки и до выхода в речь, что есть формирование умения.

Представлен исторический обзор проблемы. Обозначен круг нерешенных вопросов и проблем, связанных с выделением категории падежей в системе грамматики русского языка. В частности, важная для лингводидактики неоднозначность и разнообразие порядка предъявления падежей в наиболее популярных и

классических учебниках. Внимание уделяется не только обучению самих падежных окончаний, но и предлогам. Особое место уделяется взгляду самих иностранцев, изучающих и преподающих русский язык, на изучение предложно-падежной системы, что может быть крайне полезным для преподавателей-русистов.

В работе описан научно-методический эксперимент, на базе которого проведен анализ результатов тестовых работ иностранных студентов из Афганистана, Бенина, Вьетнама, Гвинеи, Зимбабве, Египта, Китая, Конго, Кубы, Сирии, обучающихся на подготовительном факультете Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ). Представлены анализы результатов исследования, проведенного в три этапа: 1) общее количество допущенных грамматических ошибок в предложно-падежных конструкциях; 2) количество ошибок, допущенных в окончаниях предложно-падежных конструкций; 3) количество ошибок, допущенных в употреблении предлогов предложно-падежных конструкций.

На основании проведенного анализа сделаны выводы: 1) иностранные учащиеся чаще допускают ошибки в употреблении предлогов, чем в написании падежных окончаний; 2) наиболее трудными являются предложно-падежные конструкции в значениях выражения движения, места и отправной точки движения, поскольку в них используются варианты предлогов «в/на», «из/с». Безусловную сложность представляют собой обозначения именно специфически русскоязычных предлогов «на» и «с» с глаголами движения.

Сделаны выводы, которые призваны помочь преподавателям русского языка как иностранного скорректировать свою методическую работу, учебные планы и оптимизировать учебный процесс. Чтобы научить иноязычного студента правильно использовать в речи предложно-предложные конструкции русского языка, преподавателю следует, во-первых, обозначить, после каких глаголов употребляется данный падеж, включая глаголы, управляющие несколькими падежами, во-вторых, ввести и закрепить формы окончаний существительных, а затем и прилагательных, полных причастий и т.п., в-третьих, объяснить значения и конкретные ситуации, в которых употребляется определенный падеж.

Обрисован также круг вопросов, подлежащих дополнительной проработке.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, предложно-падежная система русского языка, концепт, учебный эксперимент, анализ результатов тестовых заданий

Для цитирования: Авдеева И.Б., Алешичева Н.Н. Обучение концепту «предложно-падежная система русского языка» иностранных студентов: очередной взгляд на проблему // Язык и культура. 2024. № 68. С. 122–135. doi: 10.17223/19996195/68/7

Original article

doi: 10.17223/19996195/68/7

Teaching the concept of “prepositional-case system of the Russian language” to foreign students: another look at the problem

Irina B. Avdeyeva¹, Natalia N. Aleshicheva²

^{1, 2} *Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI), Moscow, Russia*

¹ *i.b.avdeyeva@mail.ru; ORCID ID 0000-0002-1273-6395*

² *al.natalia.n@mail.ru; ORCID ID 0000-0002-1273-6395*

Abstract. It is well known in linguodidactics that two subsystems of the Russian grammatical system, competing with each other in terms of importance and complexity,

are especially important for foreigners in mastering the Russian language: temporal and prepositional-case. This article is devoted to the consideration of one of the key topics of the grammar of Russian as a foreign language – the prepositional-case system.

Studying and mastering the prepositional-case system of the Russian language is very difficult for all foreigners without exception, regardless of whether or not this grammatical phenomenon exists in their native language, including speakers of the closely related Serbian and Bulgarian languages. At the same time, native speakers of Russian use the necessary case unmistakably, doing it absolutely unconsciously, reflexively, without thinking about what case in what meaning they use in each particular case.

The relevance of the work is due to the fact that the case system permeates the entire system of the Russian language, there is not a single sentence in the Russian language that does not take into account this category, which, of course, presents great difficulties for foreigners at all stages of learning the Russian language. At the same time, the problem of teaching the prepositional-case system to foreign students is rarely the subject of scientific study of methodologists, having moved to the periphery of interests of linguodidactics, being pushed aside by the problems of intercultural communication, the development of language proficiency levels in different spheres of use, which is obvious at a quick glance at the topics of scientific reports at conferences and congresses. Despite the abundance of methodological literature on the general system of grammar exercises (Z.N. Ievleva, E.I. Passov, E.Y. Sosenko, etc.), there is certainly a lack of special methodological materials on mastering grammatical topics important for RFL, where the exercises would be structured clearly according to the stages of grammatical skills formation, from the first presentation of a grammatical phenomenon, then its training and up to speech, which is the formation of skills.

This article presents a historical overview of the problem.

The range of unresolved issues and problems related to the allocation of the case category in the system of Russian language grammar is outlined. In particular, important for linguodidactics ambiguity and diversity of the order of presentation of cases in the most popular and classical textbooks. The study pays attention not only to the teaching of case endings themselves, but also to prepositions. A special place is given to the view of foreigners themselves, who study and teach Russian, on the study of the prepositional-case system, which can be extremely useful for Russian teachers.

The paper describes the scientific and methodological experiment on the basis of which the results of test papers of foreign students from Afghanistan, Benin, Vietnam, Guinea, Zimbabwe, Egypt, China, Congo, Cuba, Zimbabwe, China, Congo, Cuba, Syria, studying at the Preparatory Faculty of the Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI) were analyzed. The paper presents the analysis of the results of the study conducted in three stages: 1) the total number of grammatical errors made in prepositional-case constructions; 2) the number of errors made in the endings of prepositional-case constructions; 3) the number of errors made in the use of prepositions of prepositional-pad constructions.

Based on the analysis, the following conclusions were made: 1) that foreign learners more often make mistakes in using prepositions than in writing case endings, and 2) that the most difficult are the prepositional case constructions in the meanings of expressing motion, place and starting point of motion, because they use two variants of prepositions “in/on”, “from/s”. It is the designations of the specifically Russian-speaking prepositions “on” and “with” with verbs of motion that present an undoubted difficulty.

The conclusions drawn from the results of the study are given in the conclusion, which are intended to help teachers of Russian as a foreign language to adjust their methodological work, curricula and optimize the teaching process. In order to teach a foreign-language student to use prepositional-case constructions of the Russian language correctly in speech, the teacher should, firstly, designate after which verbs the given case is used, including verbs controlling several cases, secondly, introduce and consolidate the forms of

noun endings, and then adjectives, full participles, etc., thirdly, explain the meanings and specific situations in which a certain case is used.

The range of issues to be further elaborated is also outlined.

Keywords: Russian language as a foreign language, Russian prepositional-case system, concept, educational experiment, analysis of test results

For citation: Avdeyeva I.B., Aleshicheva N.N. Teaching the concept of “prepositional-case system of the Russian language” to foreign students: another look at the problem. *Language and Culture*, 2024, 68, pp. 122-135. doi: 10.17223/19996195/68/7

Введение

Как известно, в современной методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в последнее время доминирует коммуникативно-деятельностный подход, при котором язык рассматривается как средство общения на иностранном русском языке, а не как самостоятельная система, состоящая из составляющих его подсистем (фонетической, лексической, морфологической, синтаксической и т.п.). При таком подходе акцент делается на деятельностной сути природы общения, т.е. важно не столько овладение языковыми знаниями, сколько навыками и умениями коммуникации. Но нельзя забывать, что грамматика как категория языка, хотя и служит необходимым и обязательным средством достижения цели, при этом также является важным и сложным объектом учебной деятельности. Считается, что к настоящему времени такие методические проблемы, как отбор грамматического материала, способы его подачи, технологии отработки, во многом решены, тем не менее, количество ошибок на диагностических текстах и качество грамматической правильности речи иностранцев на выпускных экзаменах не всегда радуют преподавателей.

Овладение системой русского языка в современной методике преподавания РКИ ассоциируется с четкой аспектизацией учебного процесса. Выделяют пять аспектов: фонетический, лексический, грамматический, стилистический и лингвострановедческий. И в рамках аспекта грамматики безусловную трудность представляет ключевая тема на начальном этапе усвоения РКИ – **предложно-падежная система русского языка**. Часто при изучении предложно-падежной системы русского языка иностранцы рассматривают ее как «концепт», как автономную грамматическую систему, функционирующую по особым собственным законам [1].

Актуальность данного исследования состоит в том, что вся система грамматики русского языка тесно связана с категорией падежей, «нет ни одного предложения в русском языке, не учитывающего понятия категории падежей» [2. С. 25]. При этом специалисты считают, что, хотя существует большая методическая литература по общей системе упражнений по грамматике (Н.Н. Гез, 1969; Э.Ю. Сосенко, 1975; Е.И. Пассов,

1989; Л.Л. Voxмина, 1993; З.Н. Иевлева, 1994), не хватает простых понятных учащимся и унифицированных объяснений значений предложно-падежных конструкций русского языка.

Проблема изучения падежных конструкций состоит из **двух частей**: собственно **идентификация окончаний** существительных в разных падежах и понимание необходимости **употребления конкретного окончания** в конкретной ситуации речепорождения.

Практика показывает, что первый аспект этой проблемы решается вполне легко в процессе планомерного изучения, и запомнить 12 окончаний существительных с определенными предлогами не столь сложно для иностранцев. Иностранные специалисты по преподаванию русского языка отмечают, что «для иноязычных учащихся правописание падежных окончаний является наименьшей сложностью, так как они и без особой помощи преподавателя русского языка как иностранного способны успешно запомнить падежные окончания и предлоги, свойственные определенному падежу» [2. С. 17]. Но другой, более важный аспект этой проблемы состоит в том, что иностранные учащиеся не могут самостоятельно без помощи объяснений преподавателя РКИ понять, какой падеж в каком случае нужно употребить. Например, им непонятно, «почему в приведенных ниже примерах после одного и того же глагола употребляются существительные в разных падежах: 1. *Я **иду** в институт* – *винительный падеж*. 2. *Ты **идеши** к учителю* – *дательный падеж*. 3. *Он **идет** с занятия* – *родительный падеж*. 4. *Мы **идем** с мамой* – *творительный падеж*. 5. *Вы **идете** по дороге/улице* – *дательный падеж*. 6. *Они **идут** без костюма* – *родительный падеж*» [2. С. 18].

В результате обучения иностранец сможет определить по окончанию, выученному им наизусть, какой именно это падеж, но ему непонятно, почему в данном случае нужно употребить именно этот падеж, а не какой-либо другой. При изучении этой новой для них категории обычно иностранным учащимся не с чем сравнивать ее в своем родном языке и даже в языке-посреднике – доминирующем английском или французском. Как показывает практика, изучение и усвоение предложно-падежной системы русского языка оказывается крайне сложным процессом для иностранцев всех групп, включая сербов и чехов, независимо от того, существует ли в их родном языке аналогичное грамматическое явление.

Еще одним аспектом, вызывающим трудности при изучении данной категории, является невозможность точного выделения характеристик того или иного падежа, т.е. невозможность их четкого разграничения, поскольку каждый имеет по несколько значений. «Очевидно, что идеальный принцип любой грамматической категории (связь смысла и формальных признаков) постоянно нарушается, когда мы имеем дело с категорией падежа. Любой падеж имеет не одно, а несколько значений.

Например, наиболее характерно для творительного падежа «значение орудия или средства, при помощи которого производится действие». Кроме того, есть творительный времени (днем, вечером), творительный способа и образа действия (шагом, боком); творительный сравнения (лететь стрелой) и т.д. Если исходить из значения, то только внутри творительного падежа можно выделить несколько падежей. Итак, **определить число падежей на основе формальных признаков нельзя**, так как среди них нет единообразия, **на основе смысла – тоже нельзя**, так как нет предела для дробления значений» [2. С. 22].

Вопрос о количестве падежей ставил еще академик А.И. Соболевский: «Сколько падежей? Ответ на этот вопрос не только труден, но прямо невозможен. Если принять за основание звуковую форму имени... то мы должны будем сказать, что одни имена (например, кость – только с тремя разными звуковыми формами единственного числа) имеют меньше всего падежей, чем другие... и что число падежей неопределенно. Если же принять за основание грамматическое значение... то мы должны будем считать большое количество падежей... Тогда, например, форма хлеба в разных предложениях (я взял себе хлеба, мясо лучше хлеба, мягкость – свойство хлеба) будет представлять три падежа...» [3]. В.В. Виноградов считал, что богатство значений **родительного и предложного падежей** позволяет рассматривать каждый из них как **объединяющий по два падежа**.

Таким образом, на точное количество выделяемых падежей влияет выбор определения падежа. В практике преподавания распространен прием постановки характеризующего вопроса, что, безусловно, является подчас некорректным и никак не основополагающим. К примеру, винительный падеж не имеет ни одного уникального, специфичного вопроса, а предложный падеж вообще лишен общего вопроса, поскольку при нем предлог в вопросе зависит от предлога в предложении и т.п. И этот факт формирует еще одну трудность при изучении предложно-падежной системы. Кроме того, существуют определенные ситуации, при которых существительные и прилагательные также требуют употребления после себя конкретных косвенных падежей.

Объектные предложно-падежные конструкции русского языка представлены в традиционных учебниках «Учебник русского языка для студентов-иностранцев. Практическая грамматика в упражнениях» (И.М. Пулькина и Е.Б. Захава-Некрасова, 1975); «Повторяем падежи, предлоги. Корректировочный курс для изучающих русский язык как второй» (В.С. Ермаченкова, 2009); «Мои друзья падежи. Грамматика в диалогах» (Л.Н. Булгакова, И.В. Захаренко, В.В. Красных, 2014); «Русский язык в упражнениях» (С.А. Хавронова, А.И. Широченская, 2014); «Лестница. Учебное пособие по русскому языку для начинающих. 0–A1»

(М.Н. Аникина, 2018); «Наше время. Учебник русского языка для иностранцев (элементарный уровень)» (Э.И. Иванова, С.В. Медведева, Н.Н. Алешичева, И.А. Богомолова, 2019).

Важно подчеркнуть, что на протяжении 70 лет во всех известных учебниках последовательность предъявления падежей также сильно отличается. Например, классический учебник (И.М. Пулькина, Е.Б. Захава-Некрасова) предлагает последовательность: 1) Р. п.; 2) Д. п.; 3) В. п.; 4) Т. п.; 5) П. п. В учебнике С.А. Хаврониной, А.И. Широченко падежи даны в следующем порядке: 1) П. п.; 2) В. п.; 3) Д. п.; 4) Р. п.; 5) Т. п. Учебник В.С. Ермаченко следует порядку: 1) В. п.; 2) Р. п.; 3) Д. п.; 4) Т. п.; 5) П. п. Данное разнообразие предъявлений в различных изданиях можно объяснить также спорностью и неоднозначностью характеристик данной грамматической категории в рамках лингводидактики.

Кроме того, еще одна трудность при изучении падежей – это правильное использование/неиспользование предлогов в соответствии с определенными значениями конструкций.

В русском языке предлоги представляют собой лексико-грамматический разряд слов, относящихся к служебным частям речи, которые в большинстве случаев располагаются перед именами. Определение предлога как грамматической категории берет свое начало в античной грамматике (гр. *prothesis*, лат. *praeposito*). Великий русский ученый М.В. Ломоносов отмечал, что предлог как часть речи служит для «показания принадлежности обстоятельств к вещам или деяниям». Он насчитывал в русском языке 24 прямых предлога: *в, для, до, да, из, на, над* и пр. Помимо прямых, он отмечал и предлоги, которые «суть копно и наречия»: *прежде, внутри, вне, около, подле* и т.д., а также упоминал о составных предлогах: *из-за, из-под*. Другой ученый Н.И. Греч утверждал, что предлогом определяется частица речи, служащая для выражения взаимных отношений между предметами и их качествами. Академик А.А. Шахматов в работе «Синтаксис русского языка» впервые предпринял попытку определить и систематизировать те грамматические отношения, которые выражаются в русском языке предлогами, что затем было развито академиком В.В. Виноградовым [2. С. 42–43].

Исследователи отмечают, что «предлогами выражаются те же общие отношения, выражаемые косвенными падежами существительных (кроме субъектных отношений): это всегда один из видов отношения определительного (по месту, времени, причине, условию, цели и т.п.) или объектного, либо это отношение необходимого информативного восприятия» [2. С. 61]. Однако, по сравнению с косвенными падежами, предлоги способны выражать такие отношения гораздо более определенно и дифференцированно. «Сфера разнообразных грамматических отношений, выражаемых предлогами, составляет обширную и сложную

систему, представляя собой большое затруднение для усвоения иноязычных учащихся» [2. С. 61].

То есть именно многозначность и синтактико-семантическая гибкость предлогов в русском языке, влияющих на падежные значения и предложно-падежные конструкции, вызывают наибольшие трудности у иностранных учащихся, преимущественно у тех, которые прежде не сталкивались с подобным новым грамматическим явлением. К сожалению, формированию навыков правильного употребления предлогов на уроках русского языка как иностранного преподавателями уделяется меньше времени, чем на формирование навыков правильного использования падежных окончаний.

Методология исследования

Таким образом, процесс изучения предложно-падежной системы русского языка иностранцами целесообразно разложить на **две составные проблемы**: изучение собственно **значений падежей** и нескольких парадигм **падежных окончаний**, а также параллельно с этим изучение **значений предлогов**.

Для исследования были отобраны работы письменного экзамена по русскому языку зимней сессии иностранных учащихся, обучавшихся на кафедре русского языка подготовительного факультета Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ) по направлению «Инженерный профиль». В качестве базового учебника был выбран учебник «Наше время. Часть 1» [4], который дополнялся в процессе обучения различными методическими пособиями. Анализ усвоения студентами грамматического материала программы элементарного уровня подобных работ уже проводился [5], но до сих пор не было проанализировано качество сформированных навыков и умений при употреблении предлогов в различных падежных конструкциях. Поскольку в течение всего учебного года учащиеся продолжают допускать ошибки в употреблении предлогов, возникла необходимость проведения исследования особенностей усвоения именно **предлогов**, используемых в разных падежах.

Письменные экзаменационные работы на этапе элементарного уровня послужили материалом для исследования. В данной работе использованы общенаучные методы анализа, сравнения, классификации и обобщения. Нами были проанализированы 23 экзаменационные работы учащихся трех учебных групп из Афганистана, Бенина, Вьетнама, Гвинеи, Зимбабве, Египта, Китая, Конго, Кубы и Сирии, которые обучались по учебнику русского языка для иностранцев «Наше время» (элементарный уровень). В элементарном курсе русского языка, изучаемом на подготовительном факультете в 1-м семестре, доминируют предложно-падежные

конструкции и глаголы движения без приставок. Пять заданий из девяти в экзаменационной работе диагностировали навыки и умения правильно употреблять падежные конструкции, в том числе с предлогами.

В первой части учебника «Наше время» [4] представлены, помимо «прямого» именительного падежа в значении субъекта, лишь некоторые значения косвенных падежей. Объектом исследования были выбраны падежные конструкции имен существительных единственного числа именно с предлогами:

1. Предложный падеж: выражение места с предлогами «в/на»; выражение объекта мысли и речи с предлогом «о»; выражение признака предмета с предлогом «о».

2. Винительный падеж: выражение направления движения с предлогами «в/на».

3. Родительный падеж: выражение отправной точки движения с предлогами «из/с»; выражение принадлежности с предлогом «у».

4. Творительный падеж: выражение совместности с предлогом «с».

Исследование и результаты

Определив общее количество контрольных моментов в экзаменационных работах, выполненных всеми учащимися, участвующими в эксперименте, можно выделить три этапа анализа результатов экзаменационных работ по следующим характеристикам: 1) общее количество допущенных грамматических ошибок в предложно-падежных конструкциях; 2) количество ошибок, допущенных в окончаниях предложно-падежных конструкций; 3) количество ошибок, допущенных в употреблении предлогов предложно-падежных конструкций.

В табл. 1 показано общее количество контрольных моментов в экзаменационных работах, общее количество грамматических ошибок в предложно-падежных конструкциях, количество ошибок только в окончаниях предложно-падежных конструкций, количество ошибок только в употреблении предлогов предложно-падежных конструкций.

Полученные результаты позволяют сделать выводы, что в заданиях с предложно-падежными конструкциями общее количество допущенных грамматических ошибок от общего числа контрольных моментов составляет 22%.

Если рассматривать процентную составляющую ошибок, допущенных в окончаниях, и ошибок, допущенных в употреблении предлогов, к общему количеству грамматических ошибок в предложно-падежных конструкциях, то получают следующие результаты:

1. Общий процент допущенных грамматических ошибок в предложно-падежных конструкциях – 100%.

2. Процент ошибок, допущенных в окончаниях предложно-падежных конструкций, – 47%.

3. Процент ошибок, допущенных в употреблении предлогов предложно-падежных конструкций, – 53%.

Таблица 1

Сводная таблица анализа результатов экзаменационных работ

Падеж	Значение падежа	Предлоги	Кол-во контрольных моментов	Общее кол-во ошибок	Из них в окончаниях	Из них в предлогах
Предложный	Выражение места	в/на	69	20	7	13
Предложный	Выражение объекта мысли и речи, признака предмета	о (об)	69	14	7	7
Винительный	Выражение направления движения	в/на	46	13	6	7
Родительный	Выражение отправной точки движения	из/с (со)	23	4	1	3
Родительный	Выражение принадлежности	у	69	13	8	5
Творительный	Выражение совместности	с (со)	69	21	11	10
Итого кол-во			375	85	40	45
Итого, %				100	47	53

Если принять общее количество сделанных ошибок по каждой отдельной предложно-падежной конструкции за 100%, то можно составить рейтинг неправильного употребления предлогов в разных падежных значениях.

Из табл. 2 видно, что наименьшее количество ошибок учащиеся делают в родительном падеже в значении выражения принадлежности с предлогом «у» – 38%. Затем следуют:

– творительный падеж в значении выражения совместности с предлогом «с» – 47%;

– предложный падеж в значении выражения объекта мысли и речи, признака предмета с предлогом «о» – 50%;

– винительный падеж в значении выражения направления движения с предлогами «в/на» – 53%;

– предложный падеж в значении выражения места с предлогами «в/на» – 65%;

– родительный падеж в значении выражения отправной точки движения с предлогами «из/с» – 75%.

Таблица 2

Сравнительная таблица ошибок в употреблении предлогов

Падеж	Значение падежа	Предлоги	Общее кол-во ошибок	Из них в предлогах	Ошибки в предлогах, %
Предложный	Выражение места	в/на	20	13	65
Предложный	Выражение объекта мысли и речи, признака предмета	о (об)	14	7	50
Винительный	Выражение направления движения	в/на	13	7	53
Родительный	Выражение отправной точки движения	из/с (со)	4	3	75
Родительный	Выражение принадлежности	у	13	5	38
Творительный	Выражение совместности	с (со)	21	10	47

Кроме того, по нашему мнению, необходимо уточнить особенности ошибок в употреблении предлогов. Были выделены следующие типичные ошибки:

- а) предлог не используется в предложно-падежной конструкции;
- б) необходимый предлог заменяется другим вариативным предлогом определенной предложно-падежной конструкции;
- в) необходимый предлог заменяется другим предлогом, не относящимся к определенной предложно-падежной конструкции.

Таблица 3 показывает, что в использовании предлогов отмечаются определенные типичные ошибки:

1. Неиспользование предлога в предложно-падежных конструкциях составляет 58% от общего количества ошибок. Например: *Вчера мы ходили Кремль. Аудитория есть 5 столов, 12 стульев. Студент спрашивает Россию.*

2. Замена предлога другим вариативным предлогом в определенной предложно-падежной конструкции составляет 33%. Например: *В факультете 240 студентов. Андрей часто думает об брате. Сын пришел с колледжа.*

3. Замена необходимого предлога другим предлогом, не относящимся к данной предложно-падежной конструкции, составляет 9%. Например: *У стол есть 2 чашки. Ха приехала во Вьетнама.*

Таблица 3

Сводная таблица типичных ошибок в употреблении предлогов

Значение падежа	Используемые предлоги	Общее кол-во ошибок в предлогах	Предлог не используется	Предлог заменяется вариативным предлогом	Предлог заменяется другим предлогом
Выражение места	в/на	13	6	6	1
Выражение объекта мысли и речи, признака предмета	о (об)	7	4	2	1
Выражение направления движения	в/на	7	5	2	0
Выражение отправной точки движения	из/с (со)	3	0	2	1
Выражение принадлежности	у	5	5	0	0
Выражение совместности	с (со)	10	6	3	1
Итого кол-во		45	26	15	4
Итого, %		100	58	33	9

Заключение

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно констатировать, что в предложно-падежных конструкциях ошибки в употреблении предлогов учащиеся допускают чаще, чем ошибки в написании падежных окончаний. Наиболее трудными для усвоения являются предложно-падежные конструкции в значениях выражения направления движения, места и отправной точки движения. Особенностью этих конструкций является то, что в них используются два варианта предлогов, например «в/на», «из/с». Возможно, этим объясняется трудность усвоения данных предложно-падежных конструкций. Безусловную сложность представляют собой обозначения именно специфически русскоязычных предлогов «на» и «с» с глаголами движения.

Общеизвестно, чтобы научить иностранного учащегося правильно использовать в речи предложно-падежные конструкции русского языка, преподавателю необходимо: 1) перечислить основные глаголы, после которых употребляется конкретный падеж, сделав акцент на том, что не-

которые глаголы управляют несколькими падежами; 2) подробно объяснить значения и продемонстрировать конкретные ситуации, в которых употребляется каждый из шести падежей; 3) ввести и закрепить формы окончаний существительных, а также прилагательных, порядковых числительных и т.п.; 4) подробно, при помощи наглядных материалов объяснить разницу употребления предлогов «в/на» и «из/с». То есть преподаватель РКИ должен грамотно информировать иностранных учащихся о грамматических категориях, называемых в лингводидактике «**глагольное управление**» и «**именное управление**».

Особенно важно с самого начала информировать иностранных учащихся, что один и тот же предлог может выражать несколько типов отношений. Например, предлоги *с, в, на, из* совмещают пространственные, временные и целевые значения. При этом в качестве объяснения во многих учебниках предлагается подставлять вопросы, на которые отвечают существительные в данном падеже (например, *иду с кем?* – с другом: *пишу чем?* – ручкой), что, как показывает практика, иностранному студенту мало помогает. Безусловно, требуются дополнительные приемы объяснения и новые технологии обучения данной категории русского языка.

Выводы, сделанные по результатам исследования, призваны помочь преподавателям русского языка как иностранного скорректировать свою методическую работу, учебные планы и оптимизировать учебный процесс.

Список источников

1. **Авдеева И.Б.** Обучение русскому языку как иностранному как системе грамматических концептов // Русский язык и литература в контексте глобализации : VI Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию МАПРЯЛ. МГУ им. М.В. Ломоносова, 16–17 ноября 2018 г. : сб. ст. М. : Научный консультант, 2019. С. 52–57.
2. **Фенуку С.Д.** Учет особенностей родного языка при обучении русской предложно-падежной системе носителей языка эве (уровень A1 – A2) : дис. ... канд. пед. наук. М. : ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2016.
3. URL: <http://genling.ru>
4. **Иванова Э.И., Медведева С.В., Алешичева Н.Н., Богомолова И.А.** Наше время : учеб. русского языка для иностранцев (элементарный уровень). 9-е изд., стер. М. : Русский язык. Курсы, 2019. 216 с.
5. **Алешичева Н.Н.** Анализ результатов письменного экзамена по русскому языку (зимняя сессия) // Международное образование и сотрудничество : сб. науч. тр. Вып. 12. М. : ТехПолиграфЦентр, 2018. С. 12–17.

References

1. Avdeeva I.B. (2019) Obuchenie russkomu iazyku kak inostrannomu kak sisteme grammaticheskikh kontseptov [Teaching Russian as a foreign language as a system of grammatical concepts]. Proceedings of the VI international scientific and practical conference ‘Russkii iazyk i literatura v kontekste globalizatsii’. M. pp. 52–57.

2. Fenuku S.D. (2016) Uchet osobennostei rodnogo iazyka pri obuchenii russkoi predlozho-padezhnoi sisteme nositelei iazyka eve (uroven' A1 – A2) [Taking into account the peculiarities of the native language when teaching the Russian prepositional case system to native speakers of the ewe language (level A1 – A2)]. Pedagogics cand. dis. M.: GIRYA im. A.S. Pushkina.
3. URL: <http://genling.ru>
4. Ivanova E.I., Medvedeva S.V., Aleshicheva N.N., Bogomolova I.A. (2019) Nashe vremia: Uchebnik russkogo iazyka dlia inostrantsev (elementarnyi uroven') [Our time: Russian language textbook for foreigners (elementary level)]. M.
5. Aleshichev N.N. (2018) Analiz rezul'tatov pis'mennogo ekzamena po russkomu iazyku (zimniaia sessiia) [Analysis of the results of the written exam in Russian (winter exam session)] // Mezhdunarodnoe obrazovanie i sotrudnichestvo. Sbornik nauchnykh trudov. 12. M.: TekhPoligrafCentr. pp. 12–17.

Информация об авторах:

Авдеева И.Б. – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка для иностранцев, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ) (Москва, Россия). E-mail: i.b.avdeyeva@mail.ru. ORCID ID 0000-0002-1273-6395

Алешичева Н.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка для иностранцев, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ) (Москва, Россия). E-mail: al.natalia.n@mail.ru. ORCID ID 0000-0002-1273-6395

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Avdeyeva I.B., D.Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of Russian Language for Foreigners, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI) (Moscow, Russia). E-mail: i.b.avdeyeva@mail.ru. ORCID ID 0000-0002-1273-6395

Aleshicheva N.N., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of Russian Language for Foreigners, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI) (Moscow, Russia). E-mail: al.natalia.n@mail.ru. ORCID ID 0000-0002-1273-6395

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 23.01.2024; принята к публикации 07.11.2024

Received 23.01.2024; accepted for publication 07.11.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1
doi: 10.17223/19996195/68/8

Развитие цифровых навыков студентов при создании видеоподкастов на иностранном языке

Ольга Николаевна Брега¹, Галина Владимировна Круглякова²

^{1, 2} Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия

¹ onmatveeva@tltsu.ru

² gvk.tlt@mail.ru

Аннотация. Цифровая цивилизация изменила логику существования человека и способы его взаимодействия с социумом и поставила перед образованием общий вопрос о целях и способах обучения студентов, способных в дальнейшем к конкурентоспособной профессиональной деятельности в цифровой среде. На государственном уровне в России, Совете Европы и ООН активно обсуждается вопрос важности развития у взрослого населения цифровых навыков, которые являются основой для самореализации, устойчивого и здорового образа жизни граждан, возможности обучения на протяжении всей жизни, активной профессиональной и гражданской позиции в цифровом обществе.

Рассматривается вопрос развития цифровых навыков студентов в контексте лично-ориентированного и студентоцентричного подходов с учетом «феномена цифрового поколения» и реализации идеи автономной деятельности студентов при изучении иностранного языка.

Цель исследования – предложить алгоритм работы студентов над созданием видеоподкаста на иностранном языке для развития их цифровых навыков.

Исследование проводилось в два этапа: первый этап (2022–2023 гг.) – теоретико-методологический анализ научных и нормативных источников, определение логики и выработка рабочих понятий исследования; анализ практического опыта по использованию технологии видеоподкастов; второй этап (сентябрь – декабрь 2023 г.) – экспериментальная работа на базе Тольяттинского государственного университета с участием студентов 2–3-х курсов (75 человек) неязыковых направлений подготовки.

В ходе экспериментальной работы студентам было предложено, ознакомившись с образцом видеоподкаста, создать собственный видеоподкаст по любой интересующей их теме, организовать его обсуждение в онлайн-формате и, по окончании работы, оценить развитие своих иноязычных и цифровых навыков по специально разработанному авторами статьи опроснику. Далее студенты создавали видеоподкасты по смоделированному авторами алгоритму и производили самооценку своих навыков. Результаты опроса были обобщены и представлены на диаграммах; достоверность проверена с помощью *t*-критерия Стьюдента. В работе использовался теоретический метод сравнения, обобщения и конкретизации; эмпирический – анкетирование, моделирование, эксперимент, метод математической обработки экспериментальных данных.

Определено авторское понимание статуса студента при изучении иностранного языка: студент является центральной фигурой обучения и действует как коммуникативный социальный агент, способный проявлять учебную автономию

и готовый использовать иностранный язык для реализации образовательных задач и достижения собственных целей, не нарушая прав других людей и отвечая на вызовы цифрового многоязычного и поликультурного общества.

На основе нормативных документов России («Закон об образовании в Российской Федерации») и документов Совета Европы («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (CERF) и «Рамки цифровой компетентности для граждан» (DigComp 2.2)) было конкретизировано понятие «цифровые навыки» в контексте создания видеоподкастов на иностранном языке: информационная грамотность и работа с данными при поиске информации для видеоподкаста; цифровая безопасность и цифровое критическое мышление при создании текстового и аудиоконтента на иностранном языке; применение устройств и программного обеспечения в работе над видеоподкастом; цифровая и совместная коммуникация при создании цифрового контента на иностранном языке. Показана их интеграция в ключевые виды иноязычной коммуникативной деятельности студентов (рецепция, продукция, медиация и интеракция) и описаны их основные характеристики, что легло в основу содержания «Опросника для самооценки студентами развития цифровых навыков при создании видеоподкаста на иностранном языке».

Результаты работы студентов по созданию видеоподкастов по специально разработанному алгоритму показали, что наблюдается положительная динамика (по медиане на 33%, или в 2 раза) в развитии цифровых навыков студентов; *t*-критерий Стьюдента равен 2,05 при $p \leq 0,05$, что свидетельствует о достоверности данных.

Научная новизна работы состоит в расширении и обогащении понятия роли студента при изучении иностранного языка как коммуникативного социального агента, владеющего цифровыми навыками.

Представлен поэтапный алгоритм работы студентов при создании видеоподкаста на иностранном языке как инструмент развития их цифровых навыков.

Продолжение исследования может быть направлено на разработку педагогической модели интеграции технологии видеоподкастов в контекст учебного курса «Иностранный язык».

Ключевые слова: навыки, социальный агент, рецепция, продукция, медиация, интеракция, видеоподкасты на иностранном языке

Для цитирования: Брега О.Н., Крутлякова Г.В. Развитие цифровых навыков студентов при создании видеоподкастов на иностранном языке // Язык и культура. 2024. № 68. С. 136–156. doi: 10.17223/19996195/68/8

Original article

doi: 10.17223/19996195/68/8

Students' digital skills development when creating video podcasts in a foreign language

Olga N. Brega¹, Galina V. Kruglyakova²

^{1, 2} Tolyatti State University, Togliatti, Russia

¹ onmatveeva@tltu.ru

² gvk.tlt@mail.ru

Abstract. The digitalization has changed the communication in the society. This initiated a question about the goals and ways of training students competitive in the digital world. In Russia, in the Council of Europe, and in the United Nation, the issue

of the developing digital skills, which are the basis for self-realization, sustainable and healthy lifestyles, opportunities for lifelong learning, and active professionals in the digital culture, is actively discussed.

The article deals with the development of students' digital skills in the context of personality-oriented and student-centered approaches, taking into account the "phenomenon of the digital generation" and the implementation of the idea of students' autonomous activity when studying a foreign language.

The aim of this study is to propose an students' work for creating a video podcast in a foreign language to develop their digital skills.

The authors conducted the research in two stages: Stage 1 (2022-2023): theoretical and methodological analysis of scientific sources and development of basic notions of the study; analysis of practical experience in the use of video podcast technology; Stage 2 (September–December 2023), experimental work in Togliatti State University with the participation of 2–3 year students (75 people) of non-linguistic majors.

In the course of the experimental work, students were asked to create their own video podcasts on any topic of interest to them, with the follow-up online discussion, and to self-assess the development of their foreign language and digital skills using a questionnaire specially developed by the authors of the article. The students then created video podcasts according to the algorithm modeled by the authors and self-assessed their skills. The results of the survey were summarized and presented in diagrams; validity was tested using Student's *t*-criterion. Theoretical methods of comparison, survey, and concretization were used in the work; empirical methods included questionnaire surveys, modeling, experiments, and mathematical processing of experimental data.

The author's understanding of the student's role in learning a foreign language is defined as follows: a student is the central actor of learning and acts as a communicative social agent, capable of learning autonomy and ready to use a foreign language for educational tasks and achieve their own goals respecting others' rights and responding to the challenges of a digital multilingual and multicultural society.

On the basis of the Federal Law on Education in Russian Federation, the Common European Framework of Reference and The Digital Competence Framework for Citizens the concept of "digital skills" in the context of creating video podcasts in a foreign language was specified: information literacy and work with data when searching for information for a video podcast; digital safety and digital critical thinking when creating digital content in a foreign language; the use of devices and software when working on a video podcast; digital and collaborative communication when creating digital content; and the use of digital skills when creating video podcasts. Their integration into the key types of students' foreign language modes of communication are shown: reception, production, mediation, and interaction, and their descriptors are offered, and applied as the basis for the questionnaire for the self-assessment of the students' digital skills development when creating a video podcast in a foreign language.

The results of students' work on creating video podcasts using a specially developed algorithm showed that there is a positive dynamics (by a median of 33% or two times) in the development of students' digital skills; the Student *t*-criterion is $t_{Kr} = 2.05$, at $p \leq 0.05$, which indicates the reliability of the data.

The scientific novelty of the work is in expanding and enriching the concept of the student's role in foreign language learning as a communicative social agent with digital skills.

The algorithm of students' work when creating a video podcast in a foreign language is presented as a tool for developing their digital skills.

The further research can be aimed at developing a pedagogical model for integrating video podcast technology into the context of the "Foreign Language" training course.

Keywords: digital skills, social agent, reception, production, mediation, interaction, video podcasts in a foreign language

For citation: Brega O.N., Kruglyakova G.V. Students' digital skills development when creating video podcasts in a foreign language. *Language and Culture*, 2024, 68, pp. 136-156. doi: 10.17223/19996195/68/8

Введение

Обучение иностранным языкам в настоящее время выходит за рамки изучения языка как средства коммуникации, становится намного шире, включая в себя сознательное владение иностранным языком и автономное бережное (экологичное) использование иностранного языка в межкультурной коммуникации, в том числе в цифровом формате.

Данный вопрос представляется актуальным в силу ряда объективных обстоятельств, присущих современному обществу. Главным является установление новой цифровой эры развития цивилизации, которая меняет логику существования самого человека и способы его взаимодействия с окружающим миром. Следовательно, целью высшего образования является формирование личности студента, готовой и способной к продуктивной конкурентоспособной профессиональной деятельности в цифровой среде. Научное образовательное сообщество акцентирует внимание на выстраивании индивидуальных образовательных траекторий студентов, реализации личностно ориентированного и студентоцентричного подходов в образовании. Действительно, эти два подхода нацелены на личность студента, когда движущей силой образовательного процесса и выбора траектории является субъектность обучающегося [1].

Личностно ориентированный подход направлен на всестороннее гармоничное развитие личности, обладающей свободным самостоятельным мышлением и готовой к эффективной автономной деятельности в современном противоречивом обществе. Студентоцентричный подход ставит во главу обучения личность студента и ориентирует учебный процесс на выбор технологий для его самореализации и саморазвития.

Другая сторона данного вопроса заключается в процессах глобализации общественного пространства, когда возрастает роль иностранного языка в жизни людей. Именно поэтому одной из первоочередных задач для современной системы высшего образования выдвигается задача формирования поликультурной личности, владеющей иностранным языком. Глобальные вызовы цифровой экономики также указывают на важность пересмотра приоритетных компетенций студентов – выпускников вузов для дальнейшей успешной социализации в профессиональной цифровой среде и добавляют к уже имеющимся целям и задачам еще одну, отвечающую современным вызовам, – формирование и развитие цифровых компетенций студентов.

Данная статья развивает идею использования технологии видеоподкастов в преподавании иностранного языка, освещенной авторами в предыдущих исследованиях: вопросы о применении технологии

видеоподкастов в дистанционном обучении английскому языку и организации самостоятельной работы студентов как дополнительного компонента к аудиторным занятиям; функционирование цифрового кампуса при обучении студентов иностранному языку. В данной работе авторы обобщают теоретические выкладки и практический опыт преподавания иностранного языка и постулируют, что цель обучения студентов иностранному языку – это прежде всего формирование социальной личности, способной применять иностранный язык в межкультурной коммуникации, для саморазвития и самообразования, владеющей комплексом цифровых навыков, способной проявлять автономность и ответственность в условиях многоязычной поликультурной среды.

Обозначенные положения и теоретико-методологические выводы определили замысел и главную цель нашего исследования – предложить алгоритм работы студентов над созданием видеоподкаста на иностранном языке для развития их цифровых навыков.

Для достижения заявленной цели были определены следующие направления исследования:

1. Проанализировать существующие подходы и, дополнив их, предложить авторское понимание роли и статуса студента при изучении иностранного языка в цифровом обществе.

2. Уточнить сущность понятия «цифровые навыки» на основе анализа отечественных и зарубежных научных источников и определить их место в структуре иноязычной коммуникативной деятельности, описав их характеристики.

3. Разработать «Опросник для самооценки студентами развития цифровых навыков при создании видеоподкаста на иностранном языке» и применить его в экспериментальной работе.

4. Смоделировать поэтапный алгоритм деятельности студентов при создании видеоподкаста на иностранном языке и отследить динамику развития цифровых навыков в ходе этой работы.

Мы предполагаем, что процесс формирования у студентов цифровых навыков станет более продуктивным, если будут обозначены характеристики цифровых навыков в контексте изучения студентами иностранного языка и предложен алгоритм их развития при создании видеоподкаста.

Методология исследования

Данное исследование проводилось в два этапа на базе Тольяттинского государственного университета. На первом этапе были проанализированы как классические, так и современные отечественные и зарубежные источники и выстроена теоретико-методологическая база исследования (на основе наукометрических баз РИНЦ, Scopus, Web of

Science). Анализ, синтез и конкретизация, как теоретический метод, применялись на этапе выделения фундаментальных положений исследования и логики построения экспериментальной работы.

Ключевым положением в разработке методологии данного вопроса явились два актуальных подхода в образовании: личностно ориентированный и студентоцентричный. Суть личностно ориентированного подхода была разработана Л.С. Выготским [2] и далее дополнена с разных точек зрения Л.В. Занковым [3], В.В. Давыдовым [4], В.А. Петровской [5] и др. Огромный вклад в разработку парадигмы использования этого подхода в школьном обучении внесли Н.А. Алексеев [6], Е.В. Бондаревская [7], В.В. Сериков [8], И.С. Якиманский [9]. Данный подход остается востребованным и на сегодняшнем этапе развития образования. Студентоцентричный подход, который, на наш взгляд, является логичным дополнением и расширением личностно ориентированного подхода, направлен на выявление специфических приемов, способствующих становлению студентов как «активных участников собственного обучения, формирующего переносимые навыки, такие как решение проблем, критическое мышление и рефлексивное мышление» [10]. К сказанному можно добавить следующие приемы, которые выделяют как отечественные, так и зарубежные ученые: активная форма обучения; акцент на глубоком изучении и понимании; повышенная ответственность со стороны студента; расширенная автономия студента; взаимозависимость между преподавателем и студентом; рефлексивный подход к учебному процессу и процессу обучения и со стороны преподавателя, и со стороны студента [11, 12].

В рамках применения технологии видеоподкастов в преподавании иностранного языка, синергия описанных подходов способствует реализации идеи развития личности студентов через обучение, при этом происходит формирование ценностных ориентиров для корректного межкультурного взаимодействия, развития личностно значимых качеств, автономии, ответственности и саморазвития студентов. Специфика самого предмета «Иностранный язык» диктует важность учета таких подходов, как:

- деятельностный подход, основная идея которого состоит в том, что человек существует, развивается и обучается лишь в активной самостоятельной деятельности;

- коммуникативно-когнитивный подход подразумевает осознанное изучение иностранного языка, активную познавательную и коммуникативную деятельность студента;

- культурологический подход, суть которого заключается в том, что образование и воспитание человека – это вхождение в культуру как родной, так и иной страны;

– межкультурный подход – означает взаимодействие через понимание ценностных основ культур разных стран и народов, достижение понимания друг друга через диалог культур.

Важным методологическим основанием нашей работы является исследование В.И. Карасика о структуре языковой личности в условиях общения. Ученый рассматривает ее, прежде всего, как коммуникативную личность и выделяет ее основные характеристики:

1. «Языковая способность как органическая возможность научиться вести речевое общение.

2. Коммуникативная потребность, то есть адресность, направленность на коммуникативные условия, на участников общения, языковой коллектив, носителей культуры.

3. Коммуникативная компетенция, как выработанные умение осуществлять общение в его различных регистрах для оптимального достижения цели, компетенцией человек обладает, в то время как способность можно лишь развить.

4. Языковое сознание как вербальное отражение внешнего мира.

5. Речевое поведение как осознанное и неосознанная система поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека» [13. С. 15].

Представленные положения отечественных ученых перекликаются с целевыми ориентирами, которые провозглашены в документе «Общеввропейские компетенции». В отечественных исследованиях используется термин «коммуникативная личность» или «социально коммуникативная личность», тогда как в общеевропейском документе – термин «социальный агент», поэтому возникло понимание роли студента как социального агента [14]. Пользователи языка являются независимыми и ответственными участниками общества или «социальными агентами» в реальном и цифровом мире для создания и передачи смысла, часто в сотрудничестве. Они преследуют разные цели в нескольких контекстах. Языки являются не только инструментом получения и обмена информацией, но и средством интерпретации поликультурного мира и формирования как индивидуальных, так и коллективных знаний посредством взаимодействия и диалога. Таким образом, укажем, что изучение языка является одновременно когнитивной и социальной деятельностью с учетом интерактивных и коммуникативных реалий, целей и контекстов использования языка в реальном и цифровом мире. Вследствие этого языковое образование должно создавать условия обучения, которые поощряют обучающихся развиваться в своей роли социальных агентов, автономных и ответственных пользователей языка. Студенты как социальные агенты могут затем взять на себя ответственность за свой учебный процесс и продолжать самообучение на протяжении всей жизни [15].

Обобщая сказанное выше, авторы считают, что обучение иностранному языку должно быть практико-ориентированным, взаимосвязанным и взаимообусловленным на всех этапах, направлено на развитие личностных качеств студента. Авторское понимание роли и статуса студента при изучении иностранного языка сводится к следующему: студент – это коммуникативная личность или социальный агент, который проявляет свои личностные качества, основываясь на личностно значимой активности, обладает готовностью использовать иностранный язык для самоопределения, самореализации в условиях многоязычной межкультурной и поликультурной среды.

Очевидно, что в мире, который становится все более цифровизированным, недостаточно лишь социально-коммуникативных навыков. Европейская комиссия и Евросоюз в документе о Ключевых компетенциях для обучения на протяжении всей жизни определяют ключевые компетенции, которые необходимы гражданам для самореализации, здорового и устойчивого образа жизни, возможности обучения на протяжении всей жизни и трудоустройства, активной гражданской позиции в цифровом обществе [15]. Ключевые компетенции, о которых идет речь, представлены как синергия, обеспечивающая социальную интеграцию в мультиязычный и поликультурный мир:

- общение на родном и иностранных языках;
- математическая грамотность и базовые компетенции в науке и технологии;
- компьютерная грамотность;
- освоение навыков обучения;
- социальные и гражданские компетенции;
- чувство новаторства и предпринимательства;
- осведомленность и способность выражать себя в культурной сфере.

Кроме того, заявлена новая форма грамотности – «цифровая грамотность», что приводит к трансформации парадигмы образования и к трансформации трудовых функций на многих рабочих местах, где рутинная деятельность заменяется технологиями; одновременно с этим появляются новые профессии в сфере создания и использования цифрового контента [16].

Под цифровой грамотностью, по определению UNESCO, понимается один из компонентов современной грамотности, «способность определять, получать доступ, управлять, интегрировать, передавать, оценивать и создавать информацию безопасно и надлежащим образом с помощью цифровых технологий и сетевых устройств для участия в экономической и социальной жизни» [17].

В целях устойчивого развития ООН и Европейская комиссия определили необходимость для взрослого населения (начиная с 16 лет) владения базовыми цифровыми навыками в объеме 70%. Этот показатель должен быть достигнут к 2025 г. [18].

Исходя из сказанного выше, мы понимаем, что цифровые навыки становятся необходимостью и реальностью поликультурного общества и являются залогом обучения на протяжении всей жизни, что, в свою очередь, перекликается с концепцией Ж. Делора, «обучение будущего» [19].

Европейская система цифровой компетентности (DigComp 2.1 (2022)) определила основные компоненты цифровой компетентности в пяти областях: информационная грамотность и грамотность в области данных; общение и сотрудничество; создание цифрового контента; безопасность; решение проблем [17]. В 2022 г. четвертая версия Европейской системы цифровых компетенций (DigComp 2.2 (2022)) дополнила предыдущую следующими компонентами: «проверка фактов онлайн-контента и его источников; контекст удаленной или гибридной работы; цифровая доступность; экологические и устойчивые аспекты взаимодействия с цифровыми технологиями; благополучие и безопасность; взаимодействие с системами искусственного интеллекта и грамотность в отношении данных» [18].

Кроме того, документы Совета Европы указывают, что наряду с коммуникативными видами речевой деятельности: рецепция (Reception) – поиск и анализ информации; продукция (Production) – создание собственного языкового продукта; медиация (Mediation) – взаимодействие с культурой через язык или культурное посредничество; интеракция (Interaction) – взаимодействие на иностранном языке с собеседником; востребованными для взаимодействия в современном поликультурном мире являются также и цифровые навыки (Digital competence).

В России на государственном уровне также разрабатываются направления дальнейшего развития образования в цифровую эпоху. В частности, рассмотрен вопрос о «перспективах развития образования в условиях цифровой трансформации экономики» [20] и утвержден «Перечень ключевых компетенций в цифровую эпоху» для включения его в профессиональные стандарты: «...коммуникация и кооперация в цифровой среде; саморазвитие в условиях неопределенности; креативное мышление; управление информацией и данными; критическое мышление в цифровой среде» [21].

Дополним рассмотрение данного вопроса с психолого-педагогической точки зрения и обратим внимание на важность учета особенностей мышления цифрового поколения или, как подчеркивает Э.Ф. Зеер, «феномена цифрового поколения». Как отмечают Э.Ф. Зеер и соавт., задачи педагогов, работающих с сегодняшними детьми, подростками, студенческой молодежью, заключаются в том, чтобы знать и учитывать психологические особенности представителей современного цифрового поколения, включать в свою деятельность новые способы проектирования и решения задач образовательного процесса, когда обучающиеся выступают/становятся субъектом своего развития [22].

Итак, изучив результаты научных исследований в вопросах становления цифрового общества и вызовов образования, мы выявили следующие тенденции, важные для проведения нашего исследования:

1. На государственном уровне в России и Европейском союзе идет активная разработка понятий «цифровая грамотность» и «цифровые навыки», определяются их показатели и формулируются качественные дескрипторы, что требует активной реакции со стороны образования для обеспечения подготовки конкурентоспособных выпускников вузов.

2. В центре образования находится личность студента, и главная задача образования – это формирование личности, способной и готовой к саморазвитию, самовоспитанию и, главное, – к реализации своих идей, планов и возможностей. Цифровое развитие общества и экономики диктует необходимость учета «цифрового мышления» студентов, изучение «феномена цифрового поколения».

3. В рамках изучения иностранного языка студент понимается как «социальный агент» или «языковая коммуникативная личность», готовая использовать иностранный язык в целях саморазвития и самовыражения в мультикультурном мире.

4. Владение взрослым населением (начиная с 16 лет) базовыми цифровыми навыками (к 2025 г.) дает возможность устойчивого развития общества и способствует воплощению концепции «обучения в течение всей жизни».

Результаты исследования

Результатами исследования являются расширение и дополнение теоретико-методологических подходов рассмотрения вопроса изучения иностранного языка студентами в эпоху цифровизации общества.

Во-первых, определено авторское понимание статуса студента при изучении иностранного языка как коммуникативного социального агента, готового и способного использовать иностранный язык для реализации образовательных задач и достижения собственных целей, не нарушая прав других людей и отвечая на вызовы современного цифрового поликультурного общества.

Во-вторых, уточнено содержания понятия «цифровые навыки» в контексте изучения иностранных языков при создании студентами видеоподкастов. Так, цифровые навыки (DigiComp) включают в себя:

- информационную грамотность и работу с данными при поиске информации для видеоподкаста;
- цифровую безопасность и цифровое критическое мышление при создании тестового и аудиоконтента на иностранном языке;
- применение устройств и программного обеспечения в работе над видеоподкастом;

– цифровую коммуникацию и командную коммуникация при создании цифрового контента на иностранном языке.

В-третьих, цифровые навыки студентов не развиваются обособленно от их иноязычной коммуникативной деятельности, а интегрированы в ее структуру и проявляются во всех ее компонентах: рецепция, продукция, медиация (языковое посредничество), интеракция, следующим образом:

1. Рецепция (Reception). Аудиовизуальная рецепция. Поиск и анализ информации на иностранном языке: умения поиска данных, анализа информации в цифровой среде для создания видеоподкаста; умения проверки источников и онлайн-контента на подлинность; умения анализа контента, созданного искусственным интеллектом.

2. Продукция (Production). Создание собственного языкового продукта на иностранном языке: оформление в письменной форме текста на иностранном языке, соблюдая структуру и логику изложения; его адаптация в аудиоконтент, имеющий коммуникативную направленность, используя речевые обороты и средства когезии; обработка видеоподкаста на иностранном языке с использованием цифровых средств.

3. Медиация (Mediation). Языковое/межкультурное посредничество: языковая обработка разноязычной информации при восприятии с целью создания аудиоконтента; понимание и осознание межкультурных связей и взаимодействий; готовность функционировать в качестве межкультурного и межязыкового социального агента в условиях иноязычного общения через видеоподкасты.

4. Интеракция (Interaction). Взаимодействие на иностранном языке с собеседником: взаимодействовать в гибридной и (или) удаленной формах при разработке видеоподкаста с целью экологичной (бережной) трансляции знаний и информации в цифровой среде, устанавливать взаимодействие на иностранном языке при онлайн-обсуждении опубликованного видеоподкаста.

На основании указанных выше теоретических положений был разработан «Опросник для самооценки студентами развития цифровых навыков при создании видеоподкаста на иностранном языке». Студентам было предложено ответить на вопросы по трехбалльной шкале, где 1 – «могу, но испытываю большие трудности», 2 – «могу с небольшими затруднениями», 3 – «могу без затруднений».

Рецепция:

1. Могу подбирать аутентичные тексты на безопасных сайтах для создания видеоподкастов и критически анализировать тексты, созданные искусственным интеллектом, выбирая для видеоподкаста лишь уместный материал, проверяя его фактическую подлинность.

2. Могу верно интерпретировать разные жанры текстов, понимать их структуру, логику, скрытый смысл и мотивы.

3. Могу анализировать аудио-, видеоинформацию на иностранном языке в цифровой среде с выявлением основных моментов для создания собственного видеоподкаста.

4. Могу самостоятельно оценивать, редактировать созданные видеоподкасты и планировать дальнейшие для реализации своих творческих идей.

Продукция:

1. Могу применять лексико-грамматический материал адекватно коммуникативной ситуации с целью четкого выражения своей точки зрения, не раскрывая личной информации участников проекта.

2. Могу структурировать текст к видеоподкасту с помощью средств логической связи, учитывая логику (введение, основная часть, заключение) высказывания.

3. Могу озвучивать созданный языковой контент, соблюдая тон, темп, интонацию, соответствовать динамике разрабатываемого материала.

4. Могу написать онлайн-комментарий к видеоподкасту коллеги для эффективного и уважительного выражения своего мнения.

Медиация:

1. Могу анализировать иноязычные языковые ресурсы, планируемый или созданный иноязычный контент на наличие межкультурных противоречий.

2. Могу создавать текст к видеоподкасту, приводя уместные аргументы и комментарии с учетом коммуникативной и культурной направленности, адаптируя информацию для аудитории, обращая внимание на ее культурную принадлежность.

3. Могу эффективно функционировать как часть команды: четко и в срок выполнять свои задачи в многоязычной цифровой среде, верно интерпретировать выражения, намерения, перцепции и ожидания всех участников коммуникативной деятельности.

4. Могу получить обратную связь по результатам работы над видеоподкастом, анализировать похвалу и критику с целью дальнейшего выстраивания стратегии создания видеоподкастов.

Интеракция:

1. Могу устанавливать и поддерживать взаимодействие, делиться опытом при онлайн-обсуждении видеоподкаста в гибридной и (или) удаленной формах при его разработке.

2. Могу инициировать или закончить дискуссию, вступить в свою очередь, когда это необходимо для трансляции знаний и информации в цифровой среде, соблюдая сетевой этикет.

3. Могу представлять свои готовые видеоподкасты посредством цифровых технологий, управляя цифровой идентичностью и на основе успешного опыта создания видеоподкастов организовать обучение новой команды создателей видеоподкастов посредством цифровых технологий.

4. Могу использовать и масштабировать успешные решения в видеоподкастах, расширяя тематику и охват аудитории медиаконтента.

Цифровые навыки:

1. Могу находить, оценивать и управлять информацией и цифровым контентом.

2. Могу использовать различные устройства, программное обеспечение и цифровые технологии для взаимодействия, обмена данными, информацией в рамках цифрового этикета с целью совместного создания цифрового контента с помощью соответствующих цифровых технологий.

3. Могу создавать и редактировать цифровой контент в различных форматах, выражать себя цифровыми средствами, учитывая авторские права.

4. Могу, зная риски и угрозы в цифровой среде, защитить устройства и цифровой контент, сохранять его надежность и конфиденциальность.

5. Могу верно определять потребности, технические способности и технологические возможности для создания цифрового контента.

6. Могу поддерживать других в развитии их цифровой компетентности.

7. Могу искать возможности для саморазвития и идти в ногу с развитием цифровых технологий.

Работа над применением технологии видеоподкастов ведется в Тольяттинском государственном университете с 2020 г., в основном со студентами 2-х и 3-х курсов неязыковых направлений подготовки. В ходе работы и на основании опросов студентов, анализа совместной и групповой работы студентов, их рефлексии над ходом и результатом создания тематических видеоподкастов на иностранном языке были выявлены слабые точки, которые и явились стимулом к разработке алгоритма деятельности студентов при создании видеоподкастов на иностранном языке (таблица). Ключевым положением явилась идея Э.Ф. Зеера об автономности студента в эпоху цифровизации: важно предоставлять обучающимся самостоятельно планировать свой образовательный маршрут, формировать темп учебной работы, выбирать задания и технологии их выполнения, работать индивидуально и в команде [22]. В основу разработки положены также теории о клиповом мышлении молодежи (восприятие малых единиц контента и фокусирование на мелких задачах) [23]; обучение через опыт (приобретение соответствующего личного опыта, самооценка результатов и рефлексия, идентификация полученных новых знаний и умений) [24]; микрообучение (microlearning – деление учебного контента на мелкие единицы с конкретными задачами) [25].

Экспериментальная работа проводилась со студентами 2-х и 3-х курсов нелингвистических направлений подготовки (технические и гуманитарные) Тольяттинского государственного университета. Студенты в учебных группах произвольно делились на команды (3–5 чело-

век) и создавали собственный видеоподкаст на иностранном языке. Студенты не были ограничены в выборе темы и форм работы или в поиске источников, они опирались на свой опыт, знания и умения, но было дано ограничение по времени (3 недели). Далее студенты представляли созданные видеоподкасты и обменивались мнением и опытом. Затем те же группы студентов работали над созданием видеоподкастов, но уже опираясь на разработанный авторами статьи алгоритм. По окончании каждого этапа работы студенты оценивали свои достижения на основе «Опросника для самооценки студентами развития цифровых навыков при создании видеоподкастов на иностранном языке».

**Алгоритм деятельности студентов при создании видеоподкаста
на иностранном языке**

Мини-задачи первого этапа – «Организационного». Вовлечение студента в групповую работу над созданием видеоподкаста	Мини-задачи второго этапа – «Аналитического». Автономная работа студента в соответствии с выбранной ролью и выполняемыми задачами
Изучить образец видеоподкаста. Распределиться на команды и роли для создания видеоподкаста. Определить тематику собственного видеоподкаста. Определить потенциальную аудиторию. Оценить личную значимость создания видеоподкаста. Определить задачи и заполнить тайм-лист	Проанализировать и выбрать источники информации. Выбрать нужную информацию из разных источников. Проанализировать информацию на подлинность. Выделить интересные факты для потенциальной аудитории. Соотнести межкультурные соответствия. Создать структуру текста и сделать текст коммуникативно направленным
Мини-задачи третьего этапа – «Результативного». Совместная работа студентов в команде, над созданием конечного продукта	Мини-задачи четвертого этапа – «Рефлексивного». Автономная работа студента по рефлексии результата своей работы
Сделать видеосъемку/фото. Соотнести видео-, аудио-, субтитры. Смонтировать видеоподкаст. Выбрать платформу для публикации. Опубликовать видеоподкаст. Организовать онлайн-обсуждение. Осуществить интерактивное взаимодействие	Установить взаимодействие при обсуждении результатов работы. Изучить обратную связь. Проанализировать полученный продукт в команде и в между командами. Осуществить рефлексию, определив слабые и сильные стороны работы команды. Масштабировать собственный опыт, обмениваясь лайфхаками с другими студентами

Сравнительные данные опроса отображены в процентном соотношении (по медиане) и представлены на диаграмме (рис. 1).

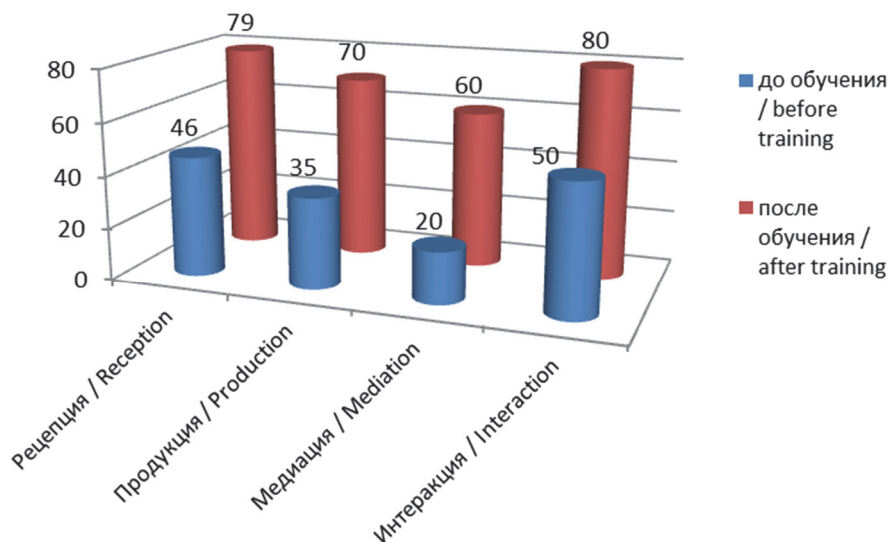


Рис. 1. Соотношение показателей ответов студентов по блокам опросника до и после обучения

Ориентируясь на данные диаграммы, необходимо обратить внимание, что наиболее низкие показатели до и после эксперимента присутствуют в блоке «Медиация», когда студенту необходимо понимание и корректное использование межкультурных связей и взаимодействие через видеоподкаст в цифровой среде. Тем не менее здесь наблюдается и значительная динамика. Это свидетельствует о том, что при правильной организации работы студентов они могут достигать значительных успехов.

Оценка достоверности результатов анкетирования проводилась с применением критического значения для t -распределения Стьюдента, что составило: $t_{\text{Кр}} = 2,05$ при $p \leq 0,05$; результаты находятся в «Зоне значимости», что свидетельствует о достоверности данных, полученных в ходе эксперимента. Как видно из рис. 1, присутствует значительный положительный сдвиг в развитии цифровых навыков по каждому компоненту иноязычной коммуникативной деятельности на 30%.

Следующая диаграмма свидетельствует о динамике развития собственно цифровых навыков студентов при работе над созданием видеоподкастом. На рис. 2 отражено процентное соотношение результатов самооценки студентов до и после обучения. Ответы на утверждения «Опросника...» на рисунке показаны цифрами 1–7.

Как видно из диаграммы, динамика развития собственно цифровых навыков студентов составляет в среднем 26%. Самый большой рост показали навыки создания и редактирования цифрового контента в различных форматах и умения выражать себя цифровыми средствами, учитывая авторские права (на 37%, цифра 3 на диаграмме).

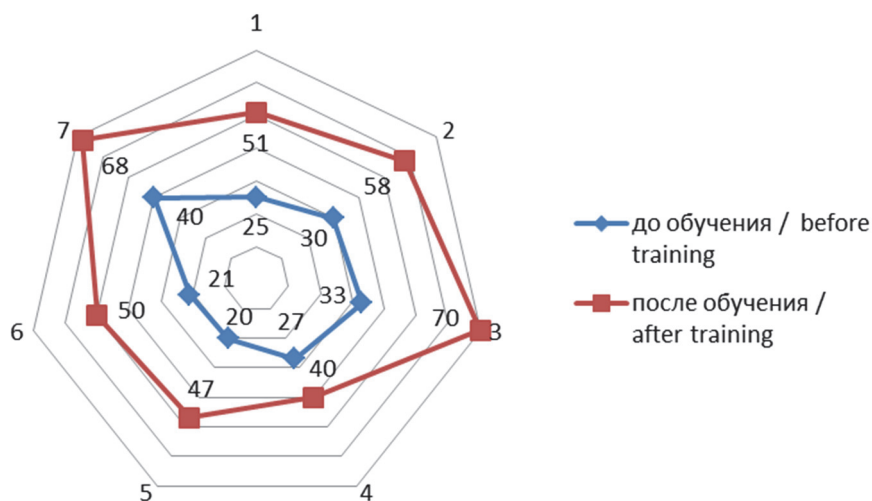


Рис. 2. Сравнение результатов «Опросника...»

Студенты, являясь активной частью населения, любят находиться в тренде новых технологий, пользоваться ими и выражать себя через эти технологии, поэтому мы считаем, что видеоподкаст как средство обучения как раз и способствует самовыражению студентов на иностранном языке в цифровой среде. Минимальный рост наблюдается в умениях работы в цифровой среде, учитывая риски и угрозы, защита устройства и цифрового контента, его надежность и конфиденциальность (на 13%, цифра 4 на диаграмме), что является самым уязвимым аспектом данной проблемы. Положительным считаем тот факт, что студенты высоко оценивают свои возможности для саморазвития и использования цифровых технологий, здесь навыки были изначально оценены на 40%. Это показывает, что цифровая тематика студентам важна и актуальна.

Таким образом, комплексный подход к рассмотрению проблемы исследования позволил сформулировать теоретический аппарат и разработать практические предложения для оптимизации развития цифровых навыков при изучении студентами иностранного языка в условиях цифровой среды.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы и определить возможные перспективы его продолжения.

Студент, являясь центральной фигурой в образовательном процессе, определяет выбор подходов и технологий, которые могут способствовать раскрытию его способностей и реализации его личности. При

изучении иностранного языка статус студента сместился с коммуникативной языковой личности на статус коммуникативного социального агента, способного эффективно использовать иностранный язык в современном цифровом мире для достижения собственных целей, саморазвития и самообразования, владеющего целым рядом цифровых навыков и проявляющего автономию и ответственность в многоязычной поликультурной среде.

Работа студентов над созданием видеоподкастов на иностранном языке, без непосредственного контроля преподавателя, позволяет максимально проявиться их самостоятельности и ответственности, поскольку, работая с цифровыми технологиями, студенты приобретают необходимые цифровые навыки, начиная от поиска и критического анализа информации на предмет ее подлинности и безопасности и заканчивая применением цифровых устройств и программного обеспечения для создания и трансляции видеоподкастов при цифровой коммуникации.

Теоретически обосновано и практически доказано, что создание студентами видеоподкастов на иностранном языке действительно способствует развитию их цифровых навыков, причем они развиваются не обособленно от иноязычной коммуникативной деятельности студентов, а проявляются во всех ее компонентах: рецепции, продукции, интеракции, медиации.

Предложенный в данной статье подход подразумевает создание языкового видеоподкаста через поиск, анализ на фактическую подлинность информации, включая языковое оформление текста с учетом его лексико-грамматической организации, структуры, логики и связности; адаптацию его в цифровой аудиоконтент с коммуникативной и культурологической направленностью, используя программные и цифровые средства, позволяя студенту проявиться как коммуникативный социальный агент, способный к безопасному интернет-взаимодействию на иностранном языке при разработке, трансляции и онлайн-обсуждении опубликованного видеоподкаста.

Использование видеоподкастов в языковом образовании предоставляет как преподавателям, так и обучающимся инструмент для работы с различными типами аудио- и видеоконтента на иностранном языке, как в аудиторной, так и в самостоятельной работе.

Ценность предлагаемого инструмента заключается не только в развитии иноязычных и цифровых навыков студента, но и в важности осознания студентами своего потенциала к самообучению и саморазвитию, основываясь на анализе и осмыслении хода и результата своей деятельности, способности работать в команде, соотнося точку зрения коллег и собственные интересы, что, несомненно, готовит студентов к конкуренции в современном мире.

Таким образом, данная работа отвечает реальным потребностям в продолжение изучения тенденций цифрового преобразования общества и разработке эффективных образовательных моделей в вузах, отвечающих вызовам современного цифрового мира.

Учитывая полученные результаты экспериментальной работы, перспективой своих дальнейших исследований авторы видят разработку педагогической модели интеграции технологии видеоподкастов на иностранном языке в общий контекст учебного курса «Иностранный язык» для нелингвистических и лингвистических направлений подготовки. Основной движущей силой их применения в учебном процессе может стать идея интеграции деятельности по созданию видеоподкастов в курсовую или выпускную квалификационную работу.

Список источников

1. **Дубров Д.В., Кочетков М.В., Стекланников В.Ю.** Работодатель как актор студенто-центрированного образования: опыт реализации // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 11. С. 141–152. doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-11-141-152 (дата обращения: 27.02.2024).
2. **Выготский Л.С.** Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Теории учения. Хрестоматия. Ч. 1: Отечественные теории учения / под ред. Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской. М. : Редакционно-издательский центр «Помощь», 1996. 328 с.
3. **Давыдов В.В.** Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. 544 с.
4. **Занков Л.В.** Обучение и развитие. М. : Педагогика, 1975. 440 с.
5. **Петровский В.А.** Личность в психологии : парадигма субъективности. Ростов н/Д : Феникс, 1996. 512 с.
6. **Алексеев Н.А.** Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения : дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 1997. 310 с.
7. **Бондаревская Е.В.** Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.
8. **Сериков В.В.** Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 21–25.
9. **Якиманская И.С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. 98 с.
10. **Student-Centred Learning** – Toolkit for students, staff and higher education institutions. Brussels, October 2010. URL: http://www.aic.lv/bolona/2010/Reports/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf. (accessed: 27.02.2024).
11. **Байденов В.И., Селезнева Н.А.** Оптика взгляда на будущее (статья 3) // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 120–132.
12. **Doyle T.** Helping Students Learn in a Learner-Centered Environment: A Guide to Facilitating Learning in Higher Education. Stylus Publishing, LLC, 2008. 194 p.
13. **Карасик В.И.** Языковая личность: аспекты изучения // Гуманитарные технологии в современном мире. Калининград, 2021. С. 14–20.
14. **Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion volume in practice.** Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2022. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2022. URL: <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/5760> (accessed: 27.02.2024).
15. **The Council of The European Union.** 2018. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. ST/9009/2018/INIT OJ C 189, 4.6.2018, 1–13. URL:

- https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01 (accessed: 27.02.2024).
16. **Fossen F., Sorgner A.** Mapping the Future of Occupations: Transformative and Destructive Effects of New Digital Technologies on Jobs // *Foresight and STI Governance*. 2019. Vol. 13, № 2. P. 10–18. doi: 10.17323/2500-2597.2019.2.10.18
 17. **Carretero S., Vuorikari R., Punie Y.** DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. doi: 10.2760/38842
 18. **European Commission** 2022, Shaping Europe's digital future: Digital skills, viewed 18 February 2022. URL: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-skills> (accessed: 27.02.2024).
 19. **Delors J.** Learning: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, France : UNESCO Publishing, 1996, 266 p.
 20. **Совет Федерации:** Панельная дискуссия «Нормативное регулирование и меры государственной поддержки обучения цифровым компетенциям от школьника до специалиста» 16.10.2023. URL <http://www.fa.ru/org/dpo/ckce/News/2023-10-16-sa.aspx> (дата обращения: 27.02.2024).
 21. **Зайцева О.М., Спиридонов О.В.** Цифровые компетенции в профессиональных стандартах машиностроительной отрасли // *Социально-трудовые исследования*. 2019. № 36 (3). С. 112–120. doi: 10.34022/2658-3712-2019-36-3-112-120
 22. **Зеер Э.Ф., Церковникова Н.Г., Третьякова В.С.** Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего // *Образование и наука*. 2021. № 23 (6). С. 153–184. doi: 10.17853/1994-5639-2021-6-153-184
 23. **Balu A., Chrystalla M.** Thinking Skills for the Digital Generation. The Development of Thinking and Learning in the Age of Information. 2017. 179 p. doi: 10.1007/978-3-319-12364-6.
 24. **Обучение** цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. Аналитический отчет. М. : АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018. 136 с.
 25. **Монахова Г.А., Монахов Д.Н., Прончев Г.Б.** Микрообучение как феномен цифровой трансформации образования // *Образование и право*. 2020. № 6. С. 299–304. doi: 10.24411/2076-1503-2020-10645

References

1. Dubrov D.V., Kochetkov M.V., Steklyannikov V.Yu. (2020) Rabotodatel' kak aktor studentocentrirovannogo obrazovaniya: opyt realizacii [Employer as an actor in student-centered education: experience of implementation]. *Higher education in Russia*. 29 (11). pp. 141–152. URL: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-141-152>. (Accessed: 27.02.2024).
2. Vygotsky L.S. (1996) Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste [The problem of learning and mental development at school age]. *Theories of learning. Reader. Part 1. National theories of teaching*. M.: Editorial and Publishing Center "Help". 328 p.
3. Davydov V.V. (1996) Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental education]. M.: INTOR. 544 p.
4. Zankov L.V. (1975) Obuchenie i razvitie [Training and development]. M.: Pedagogika. 440 p.
5. Petrovsky V.A. (1996) Lichnost' v psikhologii: paradigma subjektivnosti [Personality in psychology: the paradigm of subjectivity]. Rostov-on-Don: Phoenix. 512 p.
6. Alekseev N.A. (1997) Pedagogicheskie osnovy proektirovaniya lichnostno-orientirovannogo obucheniya [Pedagogical foundations of designing personality-centered learning]. *Pedagogics cand. dis. Tyumen*. 310 p.

7. Bondarevskaya E.V. (1997) Gumanisticheskaya paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya [Humanistic paradigm of personality-oriented education]. *Pedagogy*. 4. pp. 11–17.
8. Serikov V.V. (1994) Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie [Personality-oriented education]. *Pedagogy*. 5. pp. 21–25.
9. Yakimanskaya I.S. (1996) Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole [Personality-oriented learning in modern school]. M. 98 p.
10. Student-Centred Learning – Toolkit for students, staff and higher education institutions. Brussels, October 2010. URL: http://www.aic.lv/bolona/2010/Reports/SCL_toolkit_ESU_EL.pdf. (Accessed: 27.02.2024).
11. Bidenko V.I., Selezneva N.A. (2017) Optika vzglyada na budushchee [Optics of a look at the future]. *Higher education in Russia*. 12 (218). pp. 120–132.
12. Doyle T. (2008) *Helping Students Learn in a Learner-Centered Environment: A Guide to Facilitating Learning in Higher Education*. Stylus Publishing, LLC. 194 p.
13. Karasik V.I. (2021) Yazykovaya lichnost': aspekty izucheniya [Linguistic personality: aspects of study]. *Humanitarian technologies in the modern world*. Kaliningrad. pp. 14–20.
14. *Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion volume in practice*. Strasbourg: Council of Europe Publishing (2022). Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2022. URL: <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/5760> (Accessed: 27.02.2024).
15. The Council of the European Union. (2018) Council Recommendation of May 22, 2018 on key competences for lifelong learning. ST/9009/2018/INIT OJ C 189, 4.6.2018, 1–13. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01 (Accessed: 27.02.2024).
16. Fossen F., Sorgner A. (2019) Mapping the Future of Occupations: Transformative and Destructive Effects of New Digital Technologies on Jobs. *Foresight and STI Governance*, vol. 13, no. 2, pp. 10–18. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.10.18 (Accessed: 27.02.2024).
17. Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. (2017) DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi:10.2760/38842
18. Delors J. (1996) *Learning: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, France: UNESCO Publishing. 266 p.
19. European Commission (2022). *Shaping Europe's digital future: Digital skills*, viewed 18 February 2022. URL <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-skills> (Accessed: 27.02.2024).
20. Sovet Federacii: Panel'naya diskussiya "Normativnoe regulirovanie i mery gosudarstvennoj podderzhki obucheniya cifrovym kompetenciyam ot shkol'nika do specialista" (2023) [Federation Council: Panel discussion "Normative regulation and measures of state support for teaching digital competencies from a student to a specialist"] URL: <http://www.fa.ru/org/dpo/ckce/News/2023-10-16-sa.aspx> (Accessed: 27.02.2024).
21. Zaitseva O.M., Spiridonov O.V. (2019) Cifrovye kompetencii v professional'nyh standartah mashinostroitel'noj otrasli [Digital competence in professional standards of engineering industry]. *Social and labor research*. 36 (3):112–120. doi: 10.34022/2658-3712-2019-36-3-112-120
22. Zeer E.F., Tserkovnikova N.G., Tretyakova V.S. (2021) Cifrovoe pokolenie v kontekste prognozirovaniya professional'nogo budushchego [Digital generation in the context of predicting the professional future]. *The Education and science journal*. 23 (6):153–184. doi: 10.17853/1994-5639-2021-6-153-184 (Accessed: 27.02.2024).
23. Balu A., Chrystalla M. (2017) *Thinking Skills for the Digital Generation. The Development of Thinking and Learning in the Age of Information*. 179 p. doi: 10.1007/978-3-319-12364-6

24. Obuchenie cifrovym navykam: global'nye vyzovy i peredovye praktiki (2018) [Digital skills training: global challenges and best practices]. Analytical report. M.: Corporate University of Sberbank. 136 p.
25. Monakhova G.A., Monakhov D.N., Pronchev G.B. (2020) Mikroobuchenie kak fenomen cifrovoj transformacii obrazovaniya [Microeducation as a phenomenon of digital transformation of education]. Education and law. 6. pp. 299–304. doi: 10.24411/2076-1503-2020-10645 <https://cyberleninka.ru/article/n/mikroobuchenie-kak-fenomen-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya> (Accessed: 27.02.2024).

Информация об авторах:

Брега О.Н. – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории и практики перевода, Тольяттинский государственный университет (Тольятти, Россия). E-mail: on-matveeva@tltsu.ru

Круглякова Г.В. – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории и практики перевода, Тольяттинский государственный университет (Тольятти, Россия). E-mail: gvk.tlt@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Brega O.N., Ph.D. (Education), Associate Professor, Associate Professor of the chair “Theory and Practice of Translation”, Togliatti State University (Togliatti, Russia). E-mail: on-matveeva@tltsu.ru

Krugliakova G.V., Ph.D. (Education), Associate Professor, Associate Professor of the chair “Theory and Practice of Translation”, Togliatti State University (Togliatti, Russia). E-mail: gvk.tlt@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.02.2024; принята к публикации 07.11.2024

Received 27.02.2024; accepted for publication 07.11.2024

Научная статья

УДК 372.881

doi: 10.17223/19996195/68/9

Мобильные приложения в процессе обучения иностранным языкам в вузе

Мария Анатольевна Викулина¹, Людмила Владимировна Вилкова²

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

¹ vikulina@lunn.ru

² lvvilkova@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 помогают формированию лексических навыков речи; массивы монологических и разноязычных текстов; информационно-справочные интернет-ресурсы, включающие энциклопедии, каталоги, виртуальные туры и т.п., 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 проч. С объективной точки зрения раскрыты как очевидные достоинства мобильных приложений, так и указаны определенные 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. Представлены результаты применения мобильных технологий в учебном процессе вуза при изучении второго иностранного языка и при организации самостоятельной работы обучающихся.

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

Для цитирования: Викулина М.А., Вилкова Л.В. Мобильные приложения в процессе обучения иностранным языкам в вузе // Язык и культура. 2024. № 68. С. 157–171. doi: 10.17223/19996195/68/9

Original article

doi: 10.17223/19996195/68/2

Mobile applications in the process of learning foreign languages at the university

Mariya A. Vikulina¹, Lyudmila V. Vilkova²

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

Nizhny Novgorod, Russia

¹ *vikulina@unn.ru*

² *lvvilkova@unn.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, 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; Time spent on designing and launching a high-quality mobile application; insufficient skill in working with a technical device, etc. The results of the application of mobile technologies in the educational process of the university and the organization of independent work of students are presented.

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

For citation: Vikulina M.A., Vilkova L.V. Mobile applications in the process of learning foreign languages at the university. *Language and Culture*, 2024, 68, pp. 157-171. doi: 10.17223/19996195/68/9

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 – *MALL (Mobile Assisted Language Learning)* – 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 (*CALL – Computer Assisted Language Learning*) [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 двадцать лет изучение языка с помощью мобильных устройств стало популярной областью исследований 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 учебного 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, сравнения, 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.

Осознание сущности идей когнитивного подхода способствовало обращению авторов 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, повышая интерес к процессу изучения иностранных языков.

Исследуя суть когнитивных образовательных технологий в целом и мобильных приложений в частности, их использование в процессе обучения иностранному языку, авторы обращались к идеям П.В. Сысоева [3], С.В. Титовой [4], С.В. Варшавской [5], Ю.В. Воронковой [6], Ч.Т. Доскажанова [7] и других ученых.

Вопросы включения в образовательный процесс вуза мобильных приложений освещались с опорой на работы А.М. Григоренко [8], Ч.Т. Доскажанова и его соавторов [7], Д.Д. Климентьева [9], М.А. Одинокой [10] и многих других.

Исследования и результаты

Эффективность использования мобильных приложений доказывается в работах зарубежных и отечественных исследователей. Эмпирически доказано позитивное влияние на совершенствование грамматических навыков [11], понимания речи на слух [12], 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 интеграции их 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» [4. 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» [3. 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:

- диагностическая – определяет способности и склонности обучающихся, уровень их подготовленности, направление личностного развития;
- познавательная – сосредоточена на удовлетворение интеллектуальных, профессиональных, информационных и иных потребностей обучающихся;
- управленческая (управление учебной деятельностью) – позволяет делать процесс обучения гибким, адаптивным и учитывать познавательные особенности обучающихся;

- адаптационная – предполагает проектирование собственной траектории обучения;
- ориентационная – сконцентрирована на формировании готовности к самостоятельному выбору профессионального развития и практической подготовке к профессиональной деятельности;
- прогностическая – прогнозирует потенциальные возможности обучаемого в освоении нового материала
- контролирующая – выявляет образовательные дефициты у обучающегося [13. 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 [13. 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» [14]. 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*, *Переводчик Google*, *Dicto* и другие, с помощью которых можно проверить правописание, найти устойчивые выражения и примеры; электронный переводчик с перекрестными ссылками и т.д.) [15–17]. В этой связи преподаватель должен обучить студентов выделять важную и относящуюся к делу информацию от отвлекающей.

Современные информационные технологии оказывают большое влияние на процесс преподавания иностранных языков, поскольку разнообразны и перспективны потенциал их использования [18–21].

К выделенным Д.П. Тимошиной [22. С. 231] были добавлены еще приложения, активно используемые обучающимися:

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, Rosetta Stone
Обучение аудированию	TalkEnglish, Apps4-Speaking + Top Reader, Read More, KyBook, Ebook Reader, Smart Book
Обучение говорению	Изучение по сериалам, подкасты, Полиглот 16, EWA English Speaking Lab, TED + SoundsRight, Apple Podcasts, Google Podcasts, Castbox, Puzzle English
Справочные	Lingvo Dictionary, Multitran, Merriam-Webster Dictionary

Интерес представляет практическое применение сервиса *Lingualeo* 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 [23].

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, например, *Smart Book*, которое содержит много интересных книг (как бесплатных, так и платных). При нажатии на незнакомое слово появляется 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.

Для проведения эксперимента, целью которого явилось выявление эффективности применения современных приложений, а также готовность обучающихся закреплять полученные навыки с их помощью, использованы вышеупомянутые приложения, а также блог-технологии, которые по типу контента представляют 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 они (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, explaining why they were 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. Обязательно ставится проблема.

– *Provide 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, который их заинтересовал.

– *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 story. Write comments in two columns: what I liked about the book and what I didn't like. Высказывается мнение, что (не)понравилось в книге.*

– *Write down 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 личностно 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 направлений 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 отметку «удовлетворительно». Количество обучающихся, получивших отметку «хорошо», увеличилось на 15%;

- развитием 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 компетенции, 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 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 чем многие исследователи акцентируют внимание:

- недостаточный навык работы с техническим устройством и др.;
- сфокусированность на обучающемся; обучение 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 затруднены);
- временные затраты на проектирование, запуск качественного мобильного приложения и его освоения обучающимися и др. [13. 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 наличие постоянного доступа к образовательному контенту и, как следствие, обеспечение непрерывности процесса, возможности активного и интерактивного участия обучающихся в учебном процессе, развитию коммуникационных навыков и цифровой грамотности у студентов.

Мы согласны с мнениями ученых [18, 20, 24, 25], 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. *Сысоев П.В.* Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // *Язык и культура*. 2012. № 1 (17). С. 120–133.
4. *Титова С.В.* Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // *Вестник Тамбовского университета*. 2016. Т. 21, вып. 7–8. С. 7–14.
5. *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.
6. *Воронкова Ю.В.* Использование мобильных приложений для изучения иностранных языков // *Проблемы и перспективы развития образования в России*. 2014. № 31. С. 48–51.
7. *Доскажанов Ч.Т.* Роль мобильных приложений в системе образования // *Международный журнал экспериментального образования*. URL: <http://www.expeducation.ru/ru/artile/view?id=11790> (дата обращения: 01.12.2023).
8. *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.
9. *Климентьев Д.Д.* Доступные мобильные приложения в образовании: бесплатно, интересно, несложно и эффективно // *Ученые записки КГУ. Педагогические науки*. 2018. № 1 (45). С. 198–205.
10. *Одинокая М.А.* Роль образовательных мобильных приложений в изучении английского языка // *Интерактивная наука*. 2017. № 12. С. 100–102.
11. *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>

12. *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.
13. *Ситникова С.Ю.* Мобильные приложения для образовательных целей // *Научное знание как фактор общественного развития : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. 12 апр. 2023 г. Белгород : АПНИ, 2023. С. 62–65.*
14. *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).
15. *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.
16. *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).
17. *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.
18. *Авраменко А.П.* Мобильные приложения как инструмент геймификации языкового образования // *Вестник МГОУ. Серия: Педагогика*. 2017. № 4. С. 65–70.
19. *Герасимова Н.И.* Использование мобильных приложений в обучении иностранному языку на неязыковых факультетах. URL: https://scientific_noles.ru (дата обращения: 01.12.2023).
20. *Голых Н.Я.* Мобильное приложение для реализации интерактивного и индивидуального обучения студентов // *Казанский педагогический журнал*. 2020. № 1. С. 83–89.
21. *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.
22. *Тимошина Д.П.* Мобильные технологии в преподавании иностранных языков: предложение, практика и перспективы // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2020. № 195. С. 230–236.
23. *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: ИД «Среда», 2017. 448 с. С. 29–31.*
24. *Исмаилова Г.К.* Мобильные приложения как средство изучения английского языка // *Инновационная наука*. 2017. № 4. С. 175–176.
25. *Климашина Н.Н.* Мобильные приложения в процессе обучения // *Вестник магистратуры*. 2020. № 1.5 (100). С. 24–26.

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. doi: 10.30827/portalin.vi.21424
3. 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.
4. 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*. Vol. 21 (7–8). pp. 7–14.

5. Varshavskaya S.V. (2015) Ispol'zovanie mobil'nyh spravocnyh prilozhenij dlya optimizacii processa obucheniya anglijskomu yazyku [Use of mobile reference applications for optimizing the process of teaching English] // *Novye tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam: materialy nauch-prakt. konf.* Omsk: OmGU im. F.M. Dostoevskogo. pp. 97–103.
6. 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.
7. Doskazanov Ch.T. 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).
8. Grigorenko A.M. (2019) Mobil'nye prilozheniya kak sredstvo organizacii samostoyatel'noj raboty pri izuchenii grammatiki inostrannogo yazyka [Mobile applications as a means of organizing independent work when studying grammar of a foreign language] // *Nauch-ped. obozrenie Pedagogical Review.* 1 (23). pp. 122–129.
9. Kliment'ev 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. Ped. nauki. Kursk.* 1 (45). pp. 198–205.
10. Odinskaya 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.
11. Gafni R., Achituv D.B., Rachmani G.J. (2017) Learning foreign languages using mobile applications. *Journal of Information Technology Education: Research.* 16. 301–317. URL: <http://www.informingscience.org/Publications/3855>
12. Azar A.S., Nasiri H. (2014) Learners' attitudes toward the effectiveness of mobile assisted language learn-ing (MALL) in L2 listening comprehension. *Procedia Social and Behavioral Sciences.* 98. 1836–1843.
13. 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 Agen-vo perspek. nauch. issl-j (APNI). pp. 62–65.
14. Samarina A.E. (2016) Mobil'nye prilozheniya dopolnnoy 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).
15. Grigor'eva E.M., Karpova O.M. (2022) Sovremennye angloyazychnye slovari na mobil'nyh telefonah [Modern English-language dictionaries on cell phones] // *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki.* Vyp. 4. pp. 58–66.
16. 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] // *Studia Humanitatis.* 2. URL: <http://www.st-hum.ru>. (Accessed: 01.12.2023).
17. 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 (161). pp. 149–156.
18. Avramenko A.P. (2017) Mobil'nye prilozheniya kak instrument gejmifikacii yazykovogo obrazovaniya [Mobile applications as a tool for gamification of language education] // *Vestnik MGOU. Seriya: Pedagogika.* 4. pp. 65–70.
19. Gerasimova N.I. Ispol'zovanie mobil'nyh prilozhenij v obuchenii inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetah [The use of mobile applications in teaching a foreign language at non-language faculties]. URL: https://scientific_noles.ru. (Accessed: 01.12.2023).

20. Golyh N.Ya. (2020) Mobil'noe prilozhenie dlya realizacii interaktivnogo i individual'nogo obucheniya studentov [Mobile application for the realization of interactive and individual learning of students] // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. Kazan'. 1. pp. 83–89.
21. Shabazov I.M. (2019) Mobil'nye prilozheniya kak sredstvo izucheniya anglijskogo yazyka obuchayushchihsya v neyazykovom vuze [Mobile applications as a means of learning English of students in a non-language university] // Vestnik GGNTU im. akad. M.D. Millionshchikova. Tekhnicheskie nauki. Groznyj. Vol. 15 (16). pp. 84–90.
22. 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.
23. Bobrovnik L.A. (2017) Obrazovatel'naya platforma “LINGUALEO” kak instrument rasshireniya slovarnogo zapasa pri izuchenii anglijskogo yazyka [The LINGUALEO educational platform as a tool to expand vocabulary in 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. 448 p. pp. 29–31.
24. 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.
25. Klimashina N.N. (2020) Mobil'nye prilozheniya v processe obucheniya [Mobile applications in the learning process] // Vestnik magistratury. Yoshkar-Ola. 1 (100). pp. 24–26.

Информация об авторах:

Викулина 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: lvvilkova@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: lvvilkova@lunn.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 19.02.2024; принята к публикации 07.11.2024

Received 19.02.2024; accepted for publication 07.11.2024

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/68/10

Подготовка учителя иностранного языка и начальной школы к формированию функциональной грамотности: обучение рассуждению в условиях определенности

**Вера Анатольевна Захарова¹,
Константин Эдуардович Безукладников²**

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

¹ zaharova_va@pspu.ru

² konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Аннотация. Цель исследования – изучить характеристики рассуждения студентов педагогического вуза при решении профессиональной задачи, связанной с выбором модели обучения. Необходимость обращения к проблеме обучения студентов педагогического вуза рассуждению вызвана спецификой современной ситуации: непостоянство, неопределенность, сложность в прогнозировании будущего. Современный человек в каждодневных жизненных и профессиональных ситуациях должен научиться принимать решения, используя разные, часто противоречивые или неполные источники информации различной модальности. Указанные характеристики современного мира и его цифровизация ведут к необходимости пересмотра подходов к образованию. Такие изменения происходят в системах общего и профессионального образования.

В общем образовании одним из показателей модернизации подходов служит включение в планируемые результаты начального общего образования функциональной грамотности – готовности к взаимодействию с изменяющимся миром. Такой результат выходит за пределы возрастных характеристик учеников начальных классов, его достижение может вестись в зоне ближайшего развития: задания на формирование функциональной грамотности могут выполняться младшими школьниками с помощью учителя. Введение в обязательные результаты начального общего образования результата, достигаемого в зоне ближайшего развития обучающегося, требует изменений в подготовке учителя. Необходимость изменений в педагогическом образовании связана с тем, что педагог должен научиться вести образовательный процесс с одновременной реализацией моделей как развивающего, так и традиционного обучения: и в зоне актуального развития ученика, и в зоне ближайшего развития ученика, в то время как ранее образовательный процесс строился в одной из обозначенных моделей. В связи с этим целесообразно обучить студентов педагогического вуза рассуждению при решении профессиональных задач. Профессиональное рассуждение в ситуации определенности выступает подготовительным этапом к рассуждению в ситуации неопределенности.

В теоретической части работы сопоставлены подходы к определению понятия «рассуждение» в лингвистике, экстраполированы характеристики рассуждения применительно к деятельности учителя. В качестве материалов эмпирического исследования использованы продукты деятельности студентов педагогического вуза – ответы, полученные при выполнении задания типа «рассуждение в условиях определенности». В качестве методов исследования применялся компьютеризированный и экспертный контент-анализ.

В качестве методологической основы исследования выступили: положения о зоне актуального и ближайшего развития ребенка; идея о функциональной грамотности как о новом образовательном результате, достижение которого ведется в зоне ближайшего развития обучающихся начальных классов; типология заданий для подготовки учителя к формированию функциональной грамотности обучающихся: задания на знание, применение и рассуждение; методология обучения доказательному монологическому высказыванию; положения о специфике рассуждения как функционально-смыслового типа речи, о рассуждении как методе решения профессиональной проблемы, о внутреннем программировании рассуждения, зависящем от ориентации субъекта рассуждения в ситуации, о рассуждении как внутреннем диалоге.

Содержательный анализ ответов студентов показал выбор 60% участников модели развивающего обучения, 35% – традиционного обучения, 5% – сочетания моделей. Исследование текстов-рассуждений студентов позволило установить, что в процессе подготовки будущего учителя в формировании функциональной грамотности обучающихся могут применяться задания типа «рассуждение», которые позволяют оценить владение теорией, отношение к проблеме, подготовить к решению нестандартных профессиональных задач. Создаваемые студентами тексты-рассуждения могут быть различных видов: доказательства, опровержения, подтверждения, собственно рассуждения с выводением нового знания. В результате рассуждения устанавливается закономерность или создается модель ситуации с прогнозированием на ближайшую или отдаленную перспективу. Рассуждение в процессе решения профессиональной задачи включает элементы простого или сложного внутреннего диалога, может представлять собой внутренний диалог-спор.

На основе проведенного эмпирического исследования выделены критерии для анализа ответов студентов педагогического вуза при выполнении заданий типа «рассуждение»: владение изученным теоретическим материалом, осмысление собственного опыта в роли ученика или учителя, умение видеть разные точки зрения, построение прогноза профессиональных действий на ближайшую или отдаленную перспективу.

Ключевые слова: педагогическое образование, общее образование, функциональная грамотность, профессиональные задачи, рассуждение в условиях определенности

Для цитирования: Захарова В.А., Безукладников К.Э. Подготовка учителя иностранного языка и начальной школы к формированию функциональной грамотности: обучение рассуждению в условиях определенности // Язык и культура. 2024. № 68. С. 172–191. doi: 10.17223/19996195/68/10

Original article

doi: 10.17223/19996195/68/10

Training a foreign language and primary school teacher to develop functional literacy: teaching reasoning under conditions of certainty

Vera A. Zakharova¹, Konstantin E. Bezukladnikov²

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

¹ zaharova_va@pspu.ru

² konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Abstract. The purpose of the paper is to study reasoning characteristics of pre-service educators. This is conducted while solving a professional problem related to the

choice of a teaching model. Inconstancy, uncertainty, multiplicity of contexts and difficulty in predicting the future causes the need to address the problem of teaching reasoning to pre-service educators. The ability of making decisions using different, often contradictory, redundant, or incomplete information sources of various modalities is vitally important to modern teachers. The above-mentioned modern world characteristics of the period of digitalization lead to the need of reconsidering approaches to training and education. Such changes take place both in the general and vocational education.

The inclusion of functional literacy in the planned results of primary general education is one of the indicators for approaches modernization. That means readiness to interact with a changing world. This result goes beyond the age characteristics of primary school students. Its achievement can be carried out in the zone of proximal development. Formation of functional literacy activities can be completed by primary school-children with the help of a teacher. The introduction of functional literacy into the mandatory results of primary general education as a result achieved in the student's zone of proximal development requires changes in teacher training. The need for changes in education is since the teacher must learn to conduct the educational process with the simultaneous implementation of developmental and traditional teaching models. That means both in the student's zone of actual development, and in the zone of proximal development. The previous educational process was built in one of the designated models. In this regard, it is advisable to teach pre-service educators how to reason while solving professional problems. Professional reasoning in a situation of certainty is a preparatory stage for reasoning in a situation of uncertainty.

In the theoretical part of the paper, linguistic approaches to defining the concept of "reasoning" are compared. Reasoning characteristics of teaching activities of are extrapolated. Empirical study materials are the products of pre-service educator activities. These are answers obtained when performing a task such as "reasoning under conditions of certainty." Computerized and expert content analysis are used as research methods.

The methodological basis of the study is the following. Provisions on the zone of actual and immediate development of a child. The idea of functional literacy as a new educational result. Its achievement is carried out in the zone of proximal development of primary school students. Typology of pre-service teachers' tasks for the formation of functional literacy of students (tasks for knowledge, application, and reasoning). Methodology for teaching demonstrative monologue statements. Provisions on the specifics of reasoning as a functional-semantic type of speech (about reasoning as a method of solving a professional problem, about the internal programming of reasoning, depending on the orientation of the subject of reasoning in the situation, about reasoning as an internal dialogue).

A content analysis of student responses shows that 60% of participants choose the developmental education model, 35% choose traditional education, and 5% choose a combination of models. The study of students' reasoning texts makes it possible to establish that tasks of the "reasoning" type can be used in the process of a pre-service teacher training to their functional literacy formation. This allows assessing theoretical knowledge, attitude to the problem, and prepares them for non-standard professional problems solving. Reasoning texts created by students may be of various types: evidence, refutation, confirmation, reasoning itself with the derivation of new knowledge. Because of reasoning, a pattern is established, or a model of the situation created with predictions for the near or distant future. Reasoning in the process of solving a professional problem includes elements of a simple (complex) internal dialogue or an internal dialogue-dispute.

Based on the conducted empirical research, criteria for analyzing responses of pre-service teachers are identified while performing "reasoning" type tasks. They are mastery of the theoretical material studied, comprehension of one's own experience as a student

or teacher, the ability to see different points of view, making a forecast of professional actions in the near or distant future.

Keywords: pre-service teacher training, general education, functional literacy, professional tasks, reasoning under conditions of certainty

For citation: Zakharova V.A., Bezukladnikov K.E. Preparing a foreign language and primary school teacher to develop functional literacy: teaching reasoning under conditions of certainty. *Language and Culture*, 2024, 68, pp. 172-191. doi: 10.17223/19996195/68/10

Введение

Современный мир – мир постоянных изменений. Такая особенность условий жизни человека влияет на состояние общества в его социальных проявлениях и на развитие экономики. В различных источниках приводятся различные термины для обозначения его специфических характеристик: изменчивости, неопределенности, сложности, неоднозначности (VUCA-мир), хрупкости, тревожности, нелинейности, непостижимости (BANI-мир); непостоянства, неопределенности, множественности контекстов и затрудненности или невозможности прогнозирования, будущего (транзитивный мир) [1]. С учетом вызовов современного изменяющегося мира человек должен научиться на основании полученных знаний находить решения жизненных и профессиональных задач. Как отмечают Т.С. Серова и соавт., в поиске решений и их аргументации человек использует информацию из многочисленных прочитанных и прослушанных проблемно обусловленных источников на разных носителях в условиях устного и письменного речевого общения [2]. Указанные характеристики общества и его цифровая трансформация влекут за собой необходимость определения новых подходов к обучению и воспитанию подрастающего поколения как в системе общего, так и в системе профессионального образования [3, 4].

Обновленная редакция федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) содержит в качестве планируемого результата наряду с предметными, метапредметными и личностными результатами такой новый образовательный результат, как функциональная грамотность. Применительно к уровню начального общего образования функциональная грамотность понимается как готовность к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию [5]. Для начальной школы такой планируемый результат является принципиально новым, выходящим за пределы возрастных характеристик детей младшего школьного возраста, следовательно, его достижение может быть организовано в зоне ближайшего развития ребенка [6]. В связи с тем, что фор-

мирование функциональной грамотности является обязательным результатом начальной школы, согласно ФГОС НОО, пересматриваются подходы к процессу обучения и к подготовке учителя.

Вопрос о соотношении обучения и развития активно обсуждается в науке и практике в XX и XXI вв. [7]. В психологии данный вопрос дискутировался в трудах Ж. Пиаже и Л.С. Выготского, дискуссия разрешилась введением терминов «зона актуального развития» (определяется задачами, которые доступны ребенку для самостоятельного выполнения) и «зона ближайшего развития» (определяется задачами, которые на данном этапе развития ребенок не может выполнить самостоятельно, а лишь с помощью взрослого) и соответствующими моделями обучения: «обучение следует за развитием» или «обучение ведет за собой развитие». В российской педагогике подходы Ж. Пиаже и Л.С. Выготского реализованы путем разработки дидактических систем, названных традиционным и развивающим обучением. В педагогической практике в XX и XXI вв. вопрос о выборе дидактической системы и о следовании модели «традиционного» или «развивающего» обучения был важным, прежде всего, на уровне начального общего образования.

Нормативная база в системе образования предоставляет образовательной организации право выбора образовательной технологии (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, ст. 28, ч. 2) [8]. До недавнего времени вариативность выбора обеспечивалась включением в федеральный перечень учебников, соответствующих моделям традиционного и развивающего обучения. Педагогические вузы готовили студентов к работе в моделях традиционного и развивающего обучения.

Современная система образования движется к введению единых программ и учебников. Для подготовки будущего учителя важно понимать, в рамках какой модели (традиционного или развивающего обучения) построены единые учебные программы и учебники. Ответить на этот вопрос позволяет анализ ФГОС НОО и соответствующих программ.

Анализ ФГОС НОО (2021 г.) и федеральной образовательной программы начального общего образования, утвержденной в 2023 г. (далее – ФОП НОО), позволяет признать, что в обновленной редакции ФГОС НОО [5] и в ФОП НОО в числе планируемых результатов указаны результаты как в зоне актуального, так и в зоне ближайшего развития выпускника 4-го класса [9]. Формулировки предметных и метапредметных результатов содержат как указание на самостоятельное выполнение учебного действия обучающимися младших классов («самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации») [5], так и на выполнение с помощью учителя («согласно заданному алгоритму находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде») [5].

Формирование функциональной грамотности как нового образовательного результата, включенного в ФГОС НОО, ведется в зоне ближайшего развития младших школьников [5, 6]. Следовательно, подготовка будущего педагога к достижению данного образовательного результата должна предусматривать владение понятиями «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития» ребенка. В целях подготовки учителя к формированию функциональной грамотности младших школьников целесообразно включать в учебные дисциплины задания, побуждающие студентов оперировать указанными понятиями. Такие задания могут быть предложены согласно разработанной нами типологии заданий как задания на знание, применение и рассуждение (в условиях определенности и в условиях неопределенности) [10, 11]. Рассмотрим пример выполнения студентами задания на рассуждение в условиях определенности, которое предваряет задания на рассуждение в условиях неопределенности.

Целью исследования, представленного в публикации, является анализ эмпирического материала, полученного при выполнении студентами задания на рассуждение в условиях определенности, и описание характеристик, присущих рассуждению в процессе решения профессиональной задачи будущими учителями английского языка и начальной школы, определение критериев оценки профессионального рассуждения будущего учителя.

Методология исследования

Методология исследования включает описание методов исследования и выделение теоретических положений, выступивших в качестве методологической базы исследования.

В теоретической части работы использованы сопоставление подходов к определению понятия «рассуждение» в лингвистике, экстраполяция характеристик рассуждения в профессиональной деятельности специалиста в области международных отношений на сферу деятельности учителя, анализ и синтез с целью выделения методологических оснований для обработки материалов эмпирической части исследования. В эмпирической части исследования в качестве метода получения информации применялось изучение продуктов деятельности (ответов, полученных от студентов на задание типа «рассуждение»), как метод обработки информации использован контент-анализ (компьютеризированный и экспертный).

В качестве методологической основы исследования выступили теоретические положения:

- в области психологии – понятия «зона актуального развития» и зона ближайшего развития» ребенка (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже) [12–14];
- в области общей педагогики – положение о функциональной грамотности как о новом образовательном результате начального общего образования, достижение которого ведется в зоне ближайшего развития обучающихся (В.А. Захарова) [6];

– в области профессиональной педагогики – типология заданий для подготовки учителя к формированию функциональной грамотности обучающихся на знание, применение и рассуждение (В.А. Захарова, К.Э. Безукладников) [10];

– в области методики языкового образования – идея о необходимости определения новых подходов к обучению в условиях изменяющегося мира (В.К. Безукладников, А.А. Прохорова) [3, 4]; методология обучения доказательному монологическому высказыванию (Т.С. Серова, С.К. Гураль, А.А. Бердникова) [2].

Рассуждение исследуется в философских науках: логика изучает законы мышления [15, 16]. Однако данный аспект не является фокусом внимания в настоящей публикации. Этап исследования, отраженный в статье, направлен на интерпретацию ответов студентов с позиций профессиональной педагогики на основе методологии наук о языке, отраженных в работах Т.Б. Трошевой, О.В. Васильевой, А.О. Сошникова, И.А. Ереминой.

Методологически значимыми выступают положения о специфике рассуждения как типа речи. Рассуждение – функционально-смысловой тип речи, соответствующий умозаключению (форме абстрактного мышления). Рассуждение выполняет коммуникативное задание – придает речи аргументированный характер, позволяет прийти логическим путем к новому суждению или аргументировать высказанное. Выделяется несколько коммуникативно-композиционных вариантов рассуждения: доказательство (установление истинности тезиса); опровержение (установление ложности тезиса); подтверждение – эмпирическое доказательство (установление достоверности истинности тезиса фактами) и собственно рассуждение (путь выведения нового знания, отражение хода мысли в процессе решения проблемы) [17].

В качестве методологически значимого экстраполируем применительно к деятельности учителя тезис о рассуждении как виде речемышлительных действий в деятельности специалиста в сфере международных отношений. Рассуждение определяет не только логико-смысловое содержание высказывания, но и выступает методом анализа профессиональной проблемы с целью поиска эффективного решения. Посредством рассуждения специалист анализирует полученную информацию и обретает более глубокое знание о сути процессов и событий объективной реальности, а затем формирует прогноз на ближайшую или отдаленную перспективу. В результате рассуждения в профессиональной деятельности либо устанавливается закономерность, либо строится виртуальная модель для дальнейшего прогнозирования. Рассуждение специалиста-международника строится на основе фактов, ложных фактов, предположений, мнений. В деятельности учителя также требуется профессиональное рассуждение на основе информации, которая может

быть истинной и ложной, содержать факты, мнения, предположения [18, 19].

Основополагающей в настоящем исследовании будет также идея о внутреннем программировании спонтанного высказывания-рассуждения и его зависимости от ориентации рассуждающего субъекта в проблеме: «Внутренняя программа соответствует только “содержательному ядру” будущего высказывания или, иными словами, внутренняя программа высказывания представляет собой иерархию пропозиций, лежащих в его основе. Эта иерархия формируется у говорящего на базе определенной стратегии ориентировки в описываемой ситуации, зависящей от “когнитивного веса” того или иного компонента этой ситуации» [20. С. 262]. Отмеченное позволяет предположить, что структура рассуждения студента отражает, насколько будущий учитель ориентируется в изученном материале или осмысливает собственный опыт включения в подобную ситуацию.

В подготовке будущего учителя значимы положения о рассуждении как о переходном типе речи между монологом и диалогом. В рассуждении присутствует внутренний диалог: процесс рассуждения – не просто линейный, последовательный ход мыслей, смысловых позиций, но и их столкновение, разногласие, сопоставление. Выделяют два типа внутреннего диалога: простой (представлен элементарными диалогическими единицами: вопрос – ответ, сообщение – отзыв отношения к сообщению, побуждение к действию – отзыв, относимый к его выполнению или невыполнению) и сложный (представлен вопросно-ответными циклами, развернутыми диалогами-спорами). Внутренние диалоги отмечены в рассуждении языковыми маркерами. Внутренний диалог есть речевая форма взаимодействия различных точек зрения, смысловых позиций, развиваемых одним и тем же субъектом (рассуждающим). Смысловая позиция – это определенная схема понимания предмета, модель его представления и интерпретации. Смысловая позиция как часть внутреннего диалога-рассуждения предполагает «мысленного» собеседника, в отличие от внешнего диалога, предполагающего реального собеседника. Рассуждающий субъект обращается к собственному опыту, практике [21].

Исследование и результаты

Эмпирическое исследование проведено в группе студентов 1-го курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», обучающихся по направлению «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки»: «Английский язык» и «Начальное образование». Студентам для самостоятельного выполнения было дано задание на рассуждение,

включающее описание двух моделей обучения и предлагающее обучающемуся сделать профессиональный выбор одной из них. Задание направлено на построение виртуальной модели для дальнейшего прогнозирования, т.е. на выбор одного из предложенных мнений в качестве предпочтения в своей профессиональной деятельности. Задание требовало, чтобы студенты ориентировались в теоретическом материале (понимали сущность понятий «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития») и обосновали свой выбор.

Приведем формулировку задания: «В настоящее время в России существует возможность выбора образовательной организацией системы обучения. Часть из них представляет традиционную систему обучения, которая выстроена в зоне актуального развития младшего школьника. Другая часть предлагает систему развивающего обучения, которая выстроена в зоне ближайшего развития. Какую систему выбрали бы Вы, если бы в Вашей школе решался вопрос: работать в зоне актуального развития или в зоне ближайшего развития? Обоснуйте свое мнение. Представьте свою точку зрения в виде эссе (текст: 8–10 предложений)».

Ответы студентов были подвергнуты контент-анализу в два этапа: компьютеризированный контент-анализ содержания текста на предмет частотности употребления определенных слов и экспертное рассмотрение ответов студентов на основе приведенных выше методологических положений.

Компьютеризированный контент-анализ текста на предмет частотности употребления определенных словосочетаний проведен с использованием онлайн-сервиса <https://istio.com/ru/text/analyz>. Для анализа использовался сводный текст, включающий ответы всех студентов. Автоматизированная система выделила «топ 10 слов», наиболее часто встречающихся в ответах: «развитие», «зона», «обучение», «ученик», «ребёнок», «система», «актуальный», «взрослый», «задача», «помощь». Указанные слова отражают сущностные характеристики поставленной профессиональной задачи и свидетельствуют о том, что студенты обращаются к теоретическому материалу, строят профессиональное рассуждение на основе знаний, полученных при изучении дисциплины: ключевая особенность моделей обучения отражает способность ребенка выполнить задание без помощи взрослого (зона актуального развития) или с помощью взрослого (зона ближайшего развития).

Автоматизированная система контент-анализа создала словарь слов, встречающихся в массиве ответов всех студентов, содержащий 515 самостоятельных частей речи («без стоп-слов»), позволила выделить 25 наиболее часто встречающихся слов и ранжировать их по частоте использования (таблица).

**Результаты автоматизированного контент-анализа
всей совокупности ответов студентов**

Ранг	Слово	Количество	Релевантность	В ядре, %	В тексте, %
1	развитие	85	9,21	6	3,7
2	зона	58	6,29	4,1	2,5
3	обучение	42	4,55	2,9	1,8
4	ученик	28	3,03	1,9	1,2
5	ребёнок	23	2,49	1,6	1
6	система	22	2,38	1,5	0,9
7	актуальный	22	2,38	1,5	0,9
8	взрослый	21	2,27	1,4	0,9
9	задача	18	1,95	1,2	0,7
10	помощь	17	1,84	1,2	0,7
11	ребенка	17	1,84	1,2	0,7
12	ребенок	15	1,62	1	0,6
13	самостоя- тельно	15	1,62	1	0,6
14	работать	14	1,51	0,9	0,6
15	может	14	1,51	0,9	0,6
16	задание	13	1,41	0,9	0,5
17	процесс	13	1,41	0,9	0,5
18	школьник	12	1,3	0,8	0,5
19	развивать	12	1,3	0,8	0,5
20	знание	12	1,3	0,8	0,5
21	уровень	11	1,19	0,7	0,4
22	более	11	1,19	0,7	0,4
23	выбрать	10	1,08	0,7	0,4
24	учитель	10	1,08	0,7	0,4
25	давать	9	0,97	0,6	0,3

Список слов с рангом от 11-го до 25-го включительно позволяет констатировать обращение студентов к выбору модели обучения как системы заданий по уровню сложности: при работе в зоне актуального развития учитель предлагает ученикам начальной школы простые задания, доступные для самостоятельного выполнения; в зоне ближайшего развития – более сложные, которые ребенок выполняет с помощью взрослого.

Слова, завершающие список (ранг от 504-го до 515-го), касаются проблемных точек профессионального рассуждения: «предложить», «попытаться», «сложно», «момент», «узнавать», «отмечать», «выбирать», «отсутствие», «свободно», «собрать», «слабо». Рассмотрим их контекст в рамках экспертного анализа.

Экспертное рассмотрение ответов студентов. Обозначенные выше методологические позиции побудили обратиться к нескольким исследовательским вопросам:

– какую модель обучения выбирают студенты: традиционную в зоне актуального или развивающую в зоне ближайшего развития;

- какой вариант рассуждения представлен в ответах студентов: доказательство (установление истинности тезиса), опровержение (установление ложности тезиса), подтверждение (обращение к опыту для доказательства тезиса), собственно рассуждение (с выводением нового знания);
- насколько ответы студентов отражают ориентированность студента в материале по изученной теме;
- обращается ли студент к собственному опыту, практике;
- представлен ли в рассуждении студента внутренний диалог (простой или сложный).

Оценка ответов показала, что модель развивающего обучения в зоне ближайшего развития выбрало большинство студентов (60%), модель традиционного обучения в зоне актуального развития – менее половины (35%), незначительная часть выполнивших задание выдвинула тезис о целесообразности сочетания моделей развивающего и традиционного обучения (5%). Отметим, что выбор модели традиционного, развивающего обучения или сочетание моделей оценивался в равной степени. Оценивалась аргументация в ответе, использование профессиональных знаний и соответствующих решений: «рассуждать как профессионал».

Анализ текстов рассуждений студентов с точки зрения их структуры показал, что в ответах представлены следующие варианты рассуждения как функционально-смыслового типа речи: доказательство (установление истинности тезиса), опровержение (установление ложности тезиса), подтверждение (обращение к опыту для доказательства тезиса), собственно рассуждение (с выводением нового знания).

Много ответов содержало доказательство – установление истинности тезиса. Приведем пример доказательства с опорой на теоретический материал, в котором студентка цитирует авторитетный источник:

«Зона ближайшего развития – зона интеллектуального подражания. Подражание понимается как познаваемое действие, совершаемое с заинтересованностью в процессе или в результате. Ребенок сотрудничает со взрослым, а не копирует его. В нее входят задачи, которые по силам ребенку, но он нуждается в помощи или подсказке. Зона ближайшего развития – следствие становления высших психических функций, которые формируются в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми. Зона ближайшего развития – важный показатель обучаемости ребенка, того запаса развития, который он имеет в данное время. Обучение должно вестись в зоне ближайшего развития ученика, тогда оно будет развивающим. Как говорил Выготский: “То, что сегодня ребенок делает с помощью взрослого, завтра он будет делать самостоятельно”. То, что входило в зону ближайшего развития, в процессе обучения переходит на уровень актуального развития».

Встречались ответы в виде опровержения, авторы которых как бы спорят с неким собеседником. В таком рассуждении используется отрицание, сравнение, союзы «не ..., а ...». Часть ответов студентов сочетала в себе и доказательство выбранного тезиса (маркер «Д») и опровержение противоположного тезиса (маркер «О»):

«По моему мнению, работать в зоне актуального развития куда более эффективно, чем в зоне ближайшего развития. (Д) Ученики хоть и проходят программу медленнее, но они вникают в преподаваемый материал, понимают его. Что более важно – они используют его непосредственно на практике. А это очень важно для лучшего восприятия материала. (О) Обучаясь в зоне ближайшего развития, ученики нередко сталкиваются с психологическим выгоранием и теряют интерес к учебе, к познанию чего-то нового».

В ответах студентов представлены рассуждения-подтверждения, включающие обращение к личному опыту как ученика или к собственному педагогическому опыту. Рассуждение с опорой на опыт ученика:

«Я бы выбрала зону ближайшего развития, если бы работала в школе. Я обучалась в начальной школе по этой программе и могу сказать, что, с одной стороны, трудно для младших школьников все освоить, но с другой стороны, это очень развивает различные способы мышления и коммуникации со взрослыми. Педагог оказывает большее влияние на ученика, чем в зоне актуального развития. Кроме того, каждый родитель, занимаясь с ребенком, неосознанно использует зону ближайшего развития. Главенствующую роль, влияющую на формирование психики и приобретение учебного опыта малыша, играет помощь взрослых. Часто родители и педагоги некорректно ставят перед ребенком задачи. Неверно поставленные задачи не позволяют в силу своей простоты продвигаться малышу в саморазвитии или остаются за гранью детского понимания. Для дальнейшего благополучного развития младшего школьника важно грамотно обозначить зоны ближайшего развития».

Один ответ студентки содержал собственно рассуждение с выводением нового знания (курсивом выделен новый аспект знания, выходящий за пределы описанной в задании ситуации):

«Зона актуального развития младшего школьника – действия, которые есть в психике ребенка на сегодняшний день; ребенок может решать задачи самостоятельно. Зона ближайшего развития – действия, которые ребенок может выполнять только с помощью взрослого. Я бы выбрала традиционную систему обучения, выстроенную в зоне актуального развития. Такая система имеет ряд преимуществ: быстрое формирование умений и навыков; предупреждение пробелов в знаниях; выявление и предупреждение типичных ошибок. Также стоит отметить, что большинству учеников будет легче заниматься по традиционной программе, чем по системе развивающего обучения. Такая система позволяет педагогу рассказать учебный материал сразу достаточно большому количеству учеников. Таким образом экономится педагогический ресурс. *Однако современное поколение плохо воспринимает информацию без использования цифровых технологий... без картинок или движущихся объектов.* Итак, традиционная система образования является более удобной для преподавателя, но из-за развития общества и информационных технологий она требует усовершенствования».

Интерпретация ответов студентов в рамках идеи о содержательном ядре рассуждения позволяет судить о наличии или отсутствии стратегии ориентировки в описываемой ситуации. Здесь могут рассматриваться осознанное обращение к теоретическому материалу или осмысление собственного опыта, в качестве маркера может выступать выраженная языковыми средствами значимость, болезненность, острота осмысления пережитого. Приведем пример ответа, к которому студент обращается к собственному опыту как ученика, включенного в обе модели обучения при переходе из одной общеобразовательной организации в другую:

«Зона актуального развития лучше подходит для обучения младшего школьника. *Я лично сталкивался с обоими способами обучения и поэтому могу сказать*, что лично на моем опыте система актуального развития показала лучший результат. Во-первых, это психологический фактор, который очень важен. Ребенку всегда нравится чувствовать некую самостоятельность за собой, а когда приходится выполнять задания с кем-то, то эта самостоятельность пропадает. Также из-за такой системы могут происходить казусы из-за того, что задание не решается быстро или не решается вовсе, что может задеть чувства ребенка. Во-вторых, зона актуального развития помогает лучше углубиться в пройденном материале и убедиться, что ребенок точно знает, что и как нужно делать. Подводя итог, можно сказать, что зона актуального развития подходит лучше для обучения младшего школьника. Данный подход помогает лучше сконцентрироваться на материале и его полном выполнении».

Рассмотрим несколько рассуждений, содержащих внутренний диалог: простой или сложный. В качестве образца простого диалога приведем ответы студентки, обосновавшей выбор модели развивающего обучения:

«По моему мнению, наиболее эффективной будет работа в зоне ближайшего развития. В процессе обучения младший школьник будет преодолевать трудности и таким образом умственно развиваться. То, что еще вчера ребенок мог сделать только с помощью взрослого человека, завтра сможет сделать самостоятельно. В зоне актуального развития можно лишь проверять имеющиеся знания и умения ребенка. Зона же ближайшего развития нужна для обучения его новому. Для того, что школьник еще не умеет делать самостоятельно, понадобится взрослый, который подскажет, что нужно делать. Таким образом, новые знания перейдут из зоны ближайшего в зону актуального развития. Способности ребенка развиваются с возрастом и неравномерно. Поэтому важно развить те из них, которые отстают».

Приведем пример сложного диалога с взаимодействием разных точек зрения, который содержит несколько смысловых центров, автор рассматривает альтернативные тезисы, выбирает интегрирующий вариант:

«(СЦ 1) Для младшего школьника я бы выбрала обучение в зоне ближайшего развития. Эта система определяется содержанием тех задач, которые ребенок еще не может решить самостоятельно, но способен решить в совместной со взрослым деятельности. Благодаря

такой системе обучения, ребенок получает намного больше опыта. Если все задания будут казаться ему однотипными и простыми, со временем ребенок потеряет интерес к образовательному процессу. Развитие в ближайшей зоне понимается как процесс перехода от совместного выполнения трудных, но доступных ребенку заданий, к самостоятельному выполнению заданий без помощи взрослого. Это же является мерой эффективности помощи взрослого: если ребенок становится способным самостоятельно делать то, что “вчера” делал только в сотрудничестве со взрослым, то помощь оценивается как эффективная. (СЦ 2) Так же я считаю, что зона актуального развития тоже должна присутствовать в процессе обучения, что бы учитель мог посмотреть и сделать рефлексию, как ученики могут самостоятельно справиться с пройденным ранее материалом и какой процент освоенности изученного. (СЦ 3) Таким образом, я считаю, что обе зоны развития должны присутствовать в обучении, но в основе должна лежать зона ближайшего развития».

В ответах юношей просматривались прогнозные характеристики профессионального рассуждения:

«Я считаю, что в реалиях нашего мира необходимой мерой станет выбор системы развивающего обучения. Данный тип обучения подразумевает перенос теоретических знаний учащегося в его практическую деятельность. Зачастую ребята не приобретают тот необходимый набор навыков и умений в период школы, которые могли бы. В связи с этим в будущей жизни могут возникнуть некоторые проблемы. В том случае если ученик будет сам прорабатывать многие жизненные ситуации на своем опыте, то это поможет ему адаптироваться. Образовательные учреждения в свою очередь могут помочь ученикам обрести те самые навыки, посредством внедрения в образовательный процесс переноса теоретических знаний в практические».

Заключение

Таким образом, умение рассуждать выступает важнейшей составляющей профессиональной компетентности педагога. Проведенное исследование позволяет констатировать, что задания типа «рассуждение» в подготовке будущего педагога могут формулироваться как задания, связанные с решением профессиональных задач. При этом профессиональная задача понимается как задача, встречающаяся в профессиональной деятельности учителя объективно. Обучающие задания типа «рассуждение» сформированы целенаправленно для организации подготовки будущего учителя и содержат ситуации, приближенные к профессиональной деятельности, моделирующие профессиональные задачи. Такие задания позволяют оценить владение теоретическим материалом, отношение к проблеме, подготовить учителя к решению нестандартных профессиональных задач.

Формулировки заданий могут ориентировать будущего учителя на создание текстов-рассуждений различных типов: доказательств, опровержений, подтверждений, собственно рассуждений с выводением нового знания. Профессиональное рассуждение может включать выведение закономерности или создание модели ситуации с прогнозированием

на ближайшую или отдаленную перспективу. Рассуждение в процессе решения профессиональной задачи является переходным звеном между диалогом и монологом. Рассуждение включает элементы внутреннего диалога: простого (с одним циклом: вопрос-ответ, сообщение отзыв, побуждение – отзыв к действию или отказ от действия) или сложного с несколькими такими циклами. Профессиональное рассуждение может представлять собой внутренний диалог-спор в выдвижении аргументов и контраргументов.

Анализ качества выполнения заданий типа «рассуждение» в подготовке будущего педагога может проводиться на основании следующих критериев:

- «студент обращается к теории» – владение теоретическим материалом по теме, в качестве маркеров выступают цитирование, обращение к авторитетным источникам;

- «студент приводит пример из собственного опыта» – осмысление собственного опыта, связанного с описанной в задании ситуацией, отношение к пережитому опыту в роли ученика или учителя, что позволяет понять значимость поставленной профессиональной задачи для студента;

- «студент спорит с внутренним собеседником» – рефлексивность позиции студента, умение видеть разные точки зрения, в качестве маркеров выступают элементы внутреннего спора, аргументы и контраргументы;

- «студент предлагает новую идею или открывает новый аспект в представленной ситуации» – открытость позиции студента, раскрывающая перспективы научной деятельности студента: вывод нового знания в процессе рассуждения, в качестве маркера могут выступать мысли, выходящие за пределы заданной ситуации, но неразрывно связанные с ней;

- «студент рассматривает результат профессионального выбора в перспективе» – наличие в ответе студента прогноза профессиональных действий на ближайшую или отдаленную перспективу обычно свидетельствует о том, что студент имеет опыт практической деятельности в профессиональной сфере, рассматривает последствия своих возможных профессиональных действий.

Указанные критерии выступают качественными характеристиками профессионального рассуждения в деятельности педагога и могут служить основанием для разработки заданий, обучающих студентов педагогического вуза рассуждению в профессиональных ситуациях. Критериально-ориентированная оценка результатов выполнения задания типа «рассуждение» может использоваться во взаимно- и самооценке студентов.

Изучение проблемы подготовки студентов к рассуждению при решении профессиональных задач может рассматриваться как перспективное направление научных исследований [22–24]. Настоящая публикация

конкретизирует исследование проблемы подготовки учителя к формированию функциональной грамотности младших школьников [25], представляя попытку авторов на содержательном уровне обратиться к одному из типов заданий для подготовки будущего учителя к формированию функциональной грамотности обучающихся.

Список источников

1. *Марцинковская Т.Д.* Цифровая повседневность в хрупком и изменчивом мире // Новые психологические исследования. 2023. Т. 3, № 4. С. 10–28. doi: 10.51217/npysyresearch_2023_03_04_01
2. *Серова Т.С., Гураль С.К., Бердникова А.А.* Предметное содержание и структурная организация учебного дискурса при обучении доказательному монологическому высказыванию // Язык и культура. 2022. № 57. С. 240–257. doi: 10.17223/19996195/57/12
3. *Прохорова А.А., Безукладников В.К., Четкина А.И.* Мультилингвальный фестиваль буктрейлеров как способ повышения читательской активности обучающихся новой формации // Язык и культура. 2023. № 64. С. 232–251. doi: 10.17223/19996195/64/13
4. *Безукладников В.К.* Ретроспективный анализ подходов к определению понятия «лингвоцифровая компетенция будущего учителя иностранного языка» // Гуманитарные исследования. Психология и педагогика. 2024. № 17. С. 15–22.
5. *Приказ* Министерства просвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 4.01.2024).
6. *Сравнительный* анализ подходов, программ и методик формирования функциональной грамотности младших школьников / К.Э. Безукладников, Д.Л. Готлиб, К.А. Занина [и др.]. Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. 170 с.
7. *Pakpahan F., Saragih M.* Theory Of Cognitive Development By Jean Piaget // Journal of Applied Linguistics. 2022. Vol. 2, № 1. P. 55–60. doi: <https://doi.org/10.52622/joal.v2i2.79>
8. *Федеральный* закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2024). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 4.01.2024).
9. *Приказ* Министерства просвещения об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования от 16.11.2022 № 992. URL: https://vk.com/doc326055550_659162296?hash=ITMW3VrmNuaBDHSkrZYMlodZt3J0Bvi4Z60YiqHxz4g (дата обращения: 4.01.2024).
10. *Захарова В.А., Безукладников К.Э.* Типология заданий для формирования функциональной грамотности в подготовке учителя английского языка и начальных классов // Язык и культура. 2022. № 60. С. 156–175. doi: 10.17223/19996195/60/9
11. *Захарова В.А., Федосеева Д.Ю.* Подготовка педагога к формированию функциональной грамотности: профессиональные задачи в условиях неопределенности // Управление образованием: теория и практика. 2023. Т. 13, № 11-1. С. 182–193.
12. *Piaget J., Cook M.T.* The origins of intelligence in children. New York, NY : International University Press, 1952. 419 p.
13. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка / пер. с фр. М. : АСТ, 2022. 416 с.
14. *Выготский Л.С.* Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Выготский Л.С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. С. 391–410.
15. *Драглина-Черная Е.Г.* Поризматические сюрпризы в логике // РАЦИО.ру. 2014. №. 13. С. 78–91.

16. **Лисанюк Е.Н.** Модели аргументации, рассуждение и убеждение // РАЦИО.ru. 2016. №. 17 (2). С. 35–68.
17. **Трошева Т.Б.** Рассуждение // Эффективное речевое общение (базовые компетенции) : Словарь-справочник / под ред. А.П. Сковородникова. 2-е изд., перераб. и доп. Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2014. С. 513–514.
18. **Васильева О.В.** Рассуждение как вид речемыслительных действий специалиста по международным отношениям // Инновационная наука. 2016. № 5-3 (17). С. 120–123.
19. **Васильева О.В.** Метод психолингвистического анализа в исследованиях речемыслительной деятельности // Вышэйшая школа: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. 2020. № 3 (137). С. 52–56.
20. **Сошников А.О.** Специфика структурно-семантической организации спонтанных текстов повествования и рассуждения : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2013. 21 с.
21. **Еремина И.А.** Рассуждение как переходный тип речи между монологом и диалогом : На материале английского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2004. 19 с.
22. **Пузикова З.Г., Пузиков О.П.** К проблеме аргументации в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук : сб. науч. тр. Пермь, 2017. С. 217–221.
23. **Серова Т.С., Вдовичина А.А.** Типы и функции вопросов в диалогизированном доказательном монологическом высказывании при обучении иноязычному диалогическому речевому общению // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 2. С. 85–99. doi: 10.15593/2224-9389/2018.2.8
24. **Серова Т.С.** Обучение и научение осмысленному спонтанному монологическому высказыванию в свете психолингвистической концепции связи речи, языка и мышления // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2021. № 3. С. 73–90. doi: 10.15593/2224-9389/2021.3.7
25. **Формирование** функциональной грамотности младших школьников: методический и технологический инструментарий для педагогов / И.Н. Власова, О.П. Дьячкова, В.А. Захарова [и др.] ; под общ. ред. М.А. Худяковой ; науч. ред. К.Э. Безукладников, В.А. Захарова. Пермь, 2023. 162 с.

References

1. Marcinkovskaya T.D. (2023) Cifrovaya povsednevnost' v hrupkom i izmenchivom mire [Digital everyday life in a brittle and changing world] // Novye psichologicheskie issledovaniya. 3 (4). pp. 10–28. doi: 10.51217/npsyresearch_2023_03_04_01.
2. Serova T.S., Gural' S.K., Berdnikova A.A. (2022) Predmetnoe sodержanie i strukturnaya organizatsiya uchebnogo diskursa pri obuchenii dokazatel'nomu monologicheskomu vyskazyvaniyu [Subject content and structural organization of learning discourse in teaching evidence-based monologue statement] // Yazyk i kul'tura. 57. pp. 240–257. doi: 10.17223/19996195/57/12
3. Prohorova A.A., Bezukladnikov V.K., Chechyotkina A.I. (2023) Mul'tilingval'nyj festival' bukhtrejlerov kak sposob povysheniya chitatel'skoj aktivnosti obuchayushchih'sya novoj formacii [Multilingual booktrailer festival as a way to increase the reading activity of the new-formation students] // Yazyk i kul'tura. 64. pp. 232–251. doi: 10.17223/19996195/64/13
4. Bezukladnikov V.K. (2024) Retrospektivnyj analiz podhodov k opredeleniyu ponyatiya 'lingvocifrovaya kompetenciya budushchego uchitelya inostrannogo yazyka' [Retrospective approaches analysis to concept definition "linuodigital pre-service foreign language teacher competence"] // Gumanitarnye issledovaniya. Psihologiya i pedagogika. 17. pp. 15–22.

5. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossii ot 31.05.2021 No. 286 'Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya' [Order of the Ministry of Education on approval of the federal educational program for primary general education as of 31.05.2021 No. 286]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (Accessed: 4.01.2024).
6. Sravnitel'nyj analiz podhodov, programm i metodik formirovaniya funkcional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov : kollektivnaya monografiya [Comparative analysis of approaches, programs and methods for developing functional literacy of primary schoolchildren: collective monograph] (2021) / K.E. Bezukladnikov, D.L. Gotlib, K.A. Zanina [i dr.]. Perm' : Federal'noe gosudarstvennoe byudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya Permskij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet. 170 p.
7. Pakpahan F., Saragih M. (2022) Theory Of Cognitive Development By Jean Piaget. Journal of Applied Linguistics. 2 (1). pp. 55–60. doi: 10.52622/joal.v2i2.79.
8. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 No. 273-FZ (red. ot 25.12.2023) 'Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii'(s izm. i dop., vstup. v silu s 01.04.2024) [Federal Law as of 29.12.2012 No. 273-FZ (as amended on 25.12.2023) "On Education in the Russian Federation" (as amended and supplemented, entered into force on 01.04.2024)]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed: 4.01.2024).
9. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy nachal'nogo obshchego obrazovaniya ot 16.11.2022 No. 992 [Order of the Ministry of Education on approval of the federal educational program for primary general education as of 16.11.2022 No. 992]. URL: https://vk.com/doc326055550_659162296?hash=ITMW3VrmNuaBDHSkrZYmIodZt3J0Bvi4Z60YiqHxz4g (Accessed: 4.01.2024).
10. Zakharova V.A., Bezukladnikov K.E. (2022) Tipologiya zadaniy dlya formirovaniya funkcional'noj gramotnosti v podgotovke uchitelya anglijskogo yazyka i nachal'nyh klassov // Yazyk i kul'tura. 60. pp. 156–175. doi: 10.17223/19996195/60/9.
11. Zakharova V.A., Fedoseeva D.Yu. (2023) Podgotovka pedagoga k formirovaniyu funkcional'noj gramotnosti: professional'nye zadachi v usloviyah neopredelennosti [Preparation of a teacher for the formation of functional literacy: professional tasks in conditions of uncertainty] // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 13 (11). pp. 182–93.
12. Piaget J., Cook M.T. (1952) The origins of intelligence in children. New York, NY: International University Press. 419 p.
13. Piazhe J. (2022) Rech' i myshlenie rebenka [Child's speech and thinking]. M.: AST. 416 p.
14. Vygotskij L.S. (1991) Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem [Dynamics of mental development of a schoolchild in connection with learning] // Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya. M. : Pedagogika. pp. 391–410.
15. Dragalina-Chernaya E.G. (2014) Porizmaticheskie syurprizy v logike [Porismatic surprises in logic]. RACIO.ru.13. pp. 78–91.
16. Lisanyuk E.N. (2016) Modeli argumentacii, rassuzhdenie i ubezhdenie [Reasoning, persuasion and modelling argumentation]. RACIO.ru. 17 (2). pp. 35–68.
17. Trosheva T.B. (2014) Rassuzhdenie [Reasoning]// Effektivnoe rechevoe obshchenie (bazovye kompetencii) : Slovar'-spravochnik / Sibirskij federal'nyj universitet ; Pod redakciej A.P. Skovorodnikova. 2-e izdanie, pererabotannoe i dopolnennoe. Krasnoyarsk : Sibirskij federal'nyj universitet. pp. 513-514.
18. Vasil'eva O.V. (2016) Rassuzhdenie kak vid rechemyslitel'nyh dejstvij specialista po mezhdunarodnym otnosheniyam [Reasoning as a type of verbal and mental actions of a specialist in international relations] // Innovacionnaya nauka. 5-3(17). pp. 120-123.
19. Vasil'eva O.V. (2020) Metod psiholingvisticheskogo analiza v issledovaniyah rechemyslitel'noj deyatel'nosti [Method of psycholinguistic analysis in studies of speech

- activity] // Vyshejschaya shkola: navukova-metadychny i publicystychny chasopis. 3 (137). pp. 52–56.
20. Soshnikov A.O. (2013) Specifika strukturno-semanticeskoy organizacii spontannykh tekstov povestvovaniya i rassuzhdeniya [Specificity of the structural-semantic organization of spontaneous texts of narration and reasoning]. Abstract of Philology cand. dis. Tver'. 21 p.
 21. Eremina I.A. (2004) Rassuzhdenie kak perekhodnyy tip rechi mezhdru monologom i dialogom : Na materiale anglijskogo yazyka [Reasoning as a transitional type of speech between monologue and dialogue: Based on the material of the English language]. Abstract of Philology cand. M. 19 p.
 22. Puzikova Z.G., Puzikov O.P. (2017) K probleme argumentacii v processe prepodavaniya social'no-gumanitarnykh discipline [To the problem of argumentation in the teaching of social-humanitarian disciplines] // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i social'no-ekonomicheskikh nauk : sbornik nauchnykh trudov. Perm' : Permskij voennyj institut vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii. pp. 217–221.
 23. Serova T.S., Vdovichina A.A. (2018) Tipy i funkcii voprosov v dialogizirovannom dokazatel'nom monologicheskom vyskazyvanii pri obuchenii inoyazychnomu dialogicheskomu rechevomu obshcheniyu [Types and functions of questions in interlocutory evidence-based monologue utterance when training a dialogue in a foreign language] // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniiya i pedagogiki. 2. pp. 85–99. doi: 10.15593/2224-9389/2018.2.8
 24. Serova T.S. (2021) Obuchenie i nauchenie osmyslennomu spontannomu monologicheskomu vyskazyvaniyu v svete psiholingvisticheskoy koncepcii svyazi rechi, yazyka i myshleniya [Teaching spontaneous monologic utterance in the light of the psycholinguistic concept of connection between speech, language and thinking] // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniiya i pedagogiki. 3. pp. 73–90. doi: 10.15593/2224-9389/2021.3.7
 25. Formirovanie funkcional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov: metodicheskij i tekhnologicheskij instrumentarij dlya pedagogov [Formation of functional literacy of junior schoolchildren: methodological and technological tools for teachers] (2023). Kol. monogr. / I.N. Vlasova, O.P. D'yachkova, V.A. Zakharova [i dr.]; pod obshch. red. M.A. Hudyakovoj ; nauch. red. K.E. Bezukladnikov, V.A. Zakharova; Perm. gos. gumanit.-ped. un-t. Perm'. 162 p.

Информация об авторах:

Захарова В.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: zaharova_va@pspu.ru

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:

Zakharova V.A., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of Theory and Technology of Teaching and Upbringing of Primary School Children, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: zakharova_va@pspu.ru

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 03.03.2024; принята к публикации 07.11.2024

Received 03.03.2024; accepted for publication 07.11.2024

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/68/11

Профессиональное самоопределение школьников в контексте раннего профильного обучения

**Эмилия Павловна Комарова¹, Александр Сергеевич Фетисов²,
Оксана Анатольевна Боброва³**

¹ Воронежский государственный технический университет, Воронеж, Россия

^{2,3} Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия

¹ vivtkmk@mail.ru

² asfet-2011@mail.ru

³ oabobrova2012@yandex.ru

Аннотация. В условиях изменения мирового образовательного ландшафта осуществляется модернизация основной общеобразовательной школы, драйвером которой выступает профессиональное самоопределение школьников в контексте раннего профильного обучения. Ведущая тенденция в разработке проблемы раннего профильного обучения детерминирует проблему профессионального самоопределения школьников в контексте вызовов XXI в. Именно эти флуктуации в образовательном пространстве основной школы характеризуют смену детерминант в контексте раннего профильного обучения с целью формирования профессионального самоопределения школьников.

Цель исследования – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка формирования профессионального самоопределения школьников в контексте раннего профильного обучения. Задачи исследования: уточнить понятие «профессиональное самоопределение школьников», его компонентный состав, определить особенности раннего профильного обучения в процессе формирования профессионального самоопределения; разработать критерии и индикаторы профессионального самоопределения школьников в контексте раннего профильного обучения. Методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, систематизация материала, моделирование структурных и содержательных основ формирования профессионального самоопределения); эмпирические (анкетирование, тестирование, беседа); диагностические (методы математической статистики).

Уточнено понятие «профессиональное самоопределение школьников», которое рассматривается как лонгитюдный процесс, включающий определение личностных потребностей в процессе инновационно-преобразующей деятельности, позволяющей выявить знание о различных направлениях самоопределения школьников (личностное, профессиональное, предметное, социальное) с целью проектирования образовательного процесса в контексте внедрения цифровых ресурсов. Особый акцент делается на развитии личности школьников в рамках антропологической парадигмы, которая направлена на раскрытие личности как субъекта обучения.

Отраженный в приказе Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» переход к новой системе профильной подготовки в старших классах, а именно Единой модели профессиональной ориентации –

профориентационном минимуме, создает предпосылки к профессиональному самоопределению школьников 8–9-х классов в контексте раннего профильного обучения.

Формирование профессионального самоопределения ориентировано на развитие у школьников умений и навыков получения новых знаний с целью осознанности, самоопределения, индикаторами которых выступает изменение глубины понимания будущей профессии, осознание желаний, стремлений школьников.

Состояние и перспективы профессиональной деятельности характеризуются уточнением понятия целей применения профессиональной деятельности с целью обоснования возможностей школьников в решении учебных и личностных задач; расширением профессионального контента, выявлением возможностей школьников в целостном профессионально-образовательном процессе. Сущностными характеристиками профессиональной самореализации школьников выступают парадигмальность, взаимосвязь рационального и интуитивного самоопределения, этапность профессионального самоопределения.

В условиях «информационного шума», новизны и неоднозначности ситуации неопределенности определяются изменениями характера индивидуальных траекторий школьников с целью приобретения профессиональных знаний с одновременным формированием метанавыков как аксиологического вектора развития школьников.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, раннее профильное обучение, школьники, Единая модель профессиональной подготовки

Для цитирования: Комарова Э.П., Фетисов А.С., Боброва О.А. Профессиональное самоопределение школьников в контексте раннего профильного обучения // Язык и культура. 2024. № 68. С. 192–208. doi: 10.17223/19996195/68/11

Original article

doi: 10.17223/19996195/68/11

Professional self-determination of schoolchildren in the context of early specialized education

Emilia P. Komarova¹, Alexander S. Fetisov², Oksana A. Bobrova³

¹ Voronezh State Technical University, Voronezh, Russia

^{2, 3} Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

¹ vivtkmk@mail.ru

² asfet-2011@mail.ru

³ oabobrova2012@yandex.ru

Abstract. In the context of changing global educational landscape, the modernization of the basic secondary school is being carried out, the driver of which is the professional self-determination of schoolchildren in the context of early specialized education. The leading trend in the development of the problem of early specialized education determines the problem of professional self-determination of schoolchildren in the context of the challenges of the XXI century. These fluctuations in the educational space of the basic school characterize the change of determinants in the context of early vocational training in order to form the professional self-determination of schoolchildren.

The purpose of the study is a theoretical justification and experimental verification of the formation of professional self-determination of schoolchildren in the context of early specialized education. Research objectives: to clarify the concept of “professional self-determination of schoolchildren”, its component composition, to determine the features of early specialized education in the process of forming professional self-determination; to develop criteria and indicators, level characteristics of the formation of professional self-determination of schoolchildren in the context of early specialized education. Research methods: theoretical (analysis of psychological and pedagogical literature, systematization of material, modeling of structural and substantive foundations for the formation of professional self-determination); empirical (questionnaires, testing, dialog); diagnostic (methods of mathematical statistics).

The concept of “professional self-determination of schoolchildren” is clarified, which is considered as a longitudinal process, including the definition of personal needs in the process of innovative and transformative activities, which allows to identify knowledge about various areas of self-determination of schoolchildren: personal, professional, subject, social in order to design the educational process in the context of the introduction of digital resources. Special emphasis is accented on the development of the personality of schoolchildren within the framework of the anthropological paradigm, which is aimed at revealing the personality as a subject of learning.

Reflected in the order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 371 dated 05/18/2023 “On approval of the Federal educational program of secondary general education”, the transition to a new system of specialized training in high school, namely, a unified model of professional orientation, a career guidance minimum, creates prerequisites for professional self-determination of eighth- and ninth-grade schoolchildren in the context of early specialized education.

The formation of professional self-determination is focused on the development of schoolchildren's skills and abilities to acquire new knowledge for the purpose of awareness, self-determination, indicators of which are a change in the depth of understanding of the future profession, awareness of the desires and aspirations of schoolchildren.

The state and prospects of professional activity are characterized by clarification of the concepts of the goals of using professional activity in order to substantiate the capabilities of students in the formation of educational and personal goals; expanding the content of professional activities, identifying the capabilities of schoolchildren in the integrity of the educational process. The essential qualitative professional self-realization of schoolchildren is paradigmaticity, the interconnection of reasonable and consistent self-determination, and the stages of professional self-determination.

In the conditions of “information noise”, novelty and ambiguity the situations of uncertainty are determined by changing the nature of individual trajectories of schoolchildren in order to acquire professional knowledge with the simultaneous formation of meta-skills as an axiological vector of development of schoolchildren.

Keywords: professional self-determination, early specialized education, schoolchildren, Unified model of professional training

For citation: Komarova E.P., Fetisov A.S., Bobrova O.A. Professional self-determination of schoolchildren in the context of early specialized education. *Language and Culture*, 2024, 68, pp. 192-208. doi: 10.17223/19996195/68/11

Введение

Современные флуктуации в мировом образовательном пространстве определяют противоречия между запросами социума и личностными предпочтениями школьников, которые проявляются в обострении

проблемы профессионального самоопределения на этапе выбора траектории профессионального развития. Анализ психолого-педагогической литературы и документов [1–33] показал, что выбор профессии школьниками определяется как под влиянием внешних факторов (друзья, родители, материальная обеспеченность профессии), так и проявлением недостаточного интереса к профессии в процессе их подготовки, что связано с низким уровнем представлений о профессии и профессиональных знаний, несоответствующих запросам рынка труда. Именно поэтому важность профессионального самоопределения недостаточно осознается школьниками на этапе их выбора профессии, что также подтверждается нормативно-правовыми документами, направленными на методическое сопровождение профориентационной подготовки в системе общей и средней общеобразовательной школы.

Профессиональное самоопределение школьников является важным, значимым фактором их личностного становления, поскольку оно связано с социально-экономическими индикаторами и в то же время выступает как многоаспектное понятие в структуре педагогического, социального, философского знания.

Были определены факторы педагогического влияния:

- учет природоопределенной предрасположенности к проявлениям своих врожденных особенностей, которые реализуются в склонностях школьников мыслить, чувствовать и действовать в соответствии с их личностно-профессиональными качествами;
- воздействие образовательной и социальной среды на формирование жизненных ценностей и выявление личностно-ценностных потребностей, которые могли бы реализовываться в процессе взаимодействия с представителями своего окружения;
- учет собственных возможностей, которыми школьники могут воспользоваться в социуме.

При этом особенно корректной является объективная самооценка школьниками своих знаний, умений и навыков в области выбранной профессии в рамках профессионального самоопределения. Однако субъективный характер самооценки может исказить представления школьников о своих способностях при проявлении себя в социуме. При этом необходимо учитывать оценку своих возможностей другими представителями, что служит важным основанием целесообразности в определении будущей профессии.

Определяя предпосылки раскрытия понятия «профессиональное самоопределение», выделяем два периода: донаучный и научный. При этом на первом этапе необходимо выделить донаучный период профессионального самоопределения, что отражено в социально-профессиональном творчестве с учетом религиозных доктрин, влияющих на выявление склонностей школьников при выборе профессии. При этом нельзя

исключать и директивный принцип, обусловленный скорее необходимостью, чем свободой выбора.

С конца XIX – начала XX в. в науке рассматривался феномен «профессиональное самоопределение», который связан с осознанием значимости не только труда, но и конкретного вида трудовой деятельности. Были описаны такие теоретические аспекты, как самоактуализация (А. Маслоу), самоидентификация (А. Рой), профессиональное саморазвитие (А. Гинзберг, Дж. Холланд), опоры на которые способствуют пониманию, раскрытию сущности понятия «профессиональное самоопределение» [24].

Под профессиональным самоопределением понимается достаточно широкий спектр явлений, процессов при формировании личности в контексте образовательной и социальной среды, что привело к сложности разграничения данного понятия.

Профессиональное самоопределение рассматривается как ситуация выбора (А.М. Кухарчук) [15], процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности; как внутренний процесс, развитие которого проявляется в новообразованиях личности (А.К. Маркова) [17]; как процесс реализации отношения к профессии через согласование личностных и социальных потребностей (Е.С. Пряхников) [25]; как целостное свойство личности, готовность или комплекс свойств, как интегральное свойство личности, которое проявляется в выборе профессии (С.Н. Чистякова) [30].

Уточнено понятие «профессиональное самоопределение школьников», которое рассматривается как инновационно-преобразующая деятельность, позволяющая выявить знание о личностном, профессиональном, предметном, социальном направлениях самоопределения школьников с целью проектирования образовательного процесса в контексте внедрения цифровых ресурсов.

Методология исследования

Предпосылками формирования профессионального самоопределения школьников в контексте раннего профильного обучения выступили актуальные вызовы, детерминирующие разработку Единой модели профессиональной ориентации в условиях новизны, неопределенности, с одной стороны, с другой – внедрение цифрового образовательного контента в контексте раннего профильного обучения.

Исследование проблемы профессионального самоопределения школьников основывалось на предположениях о том, что если профессиональное самоопределение осознается как необходимая характеристика профессиональной деятельности в современных условиях, оно

осуществляется комплексно в пространстве взаимодействия педагогического коллектива, родителей и школьников. При этом определяются компонентный состав и уровни овладения школьниками комплексом компетенций (профессионально-коммуникативная, субъектная, общекультурная, социально-трудовая, информационная, образовательная) в процессе их профессионального становления.

Теоретико-методологическими основаниями профессионального самоопределения в контексте раннего профильного обучения выступают следующие подходы:

- синергетический (С.К. Гураль [8], И.Р. Пригожин [22]), основанный на идеях целостности, системности, открытости, нелинейности, позволяющий рассматривать процесс формирования профессионального самоопределения как открытую самоорганизующую систему;

- личностно-деятельностный (Л.С. Выготский [6], А.Н. Леонтьев [16], С.Л. Рубинштейн [26]), ориентированный на взаимодействие субъектов образования с целью реализации творческого потенциала школьников, способности самостоятельно выбирать способы действия для достижения профессиональных целей;

- аксиологический (А.В. Брушлинский [3], В.А. Сластенин [28]), рассматривающий профессиональное самоопределение школьников как систему ценностных ориентаций;

- компетентностно-контекстный подход (А.А. Вербицкий [4], Э.П. Комарова и соавт. [5]), позволяющий представить профессиональное самоопределение школьников на основе собственно-учебной деятельности через квазипрофессиональную к собственно-профессиональной деятельности;

- антропологический (Н.М. Борытко и соавт. [2], Е.Н. Исаев [12]), рассматривающий профессиональное самоопределение школьников в контексте раннего профильного обучения как ориентацию школьников на погружение в познавательный мир, позволяющий упорядочивать различные идеи и мнения, на антропологический дискурс, в определенной мере способствующий задавать и отражать специфику профессиональной деятельности.

Таким образом, опираясь на вышеуказанные подходы, считаем возможным определить основные принципы формирования профессионального самоопределения в контексте раннего профильного обучения:

- открытости, включающий свободное обсуждение школьниками проблемы профессионального самоопределения в контексте раннего профильного обучения;

- нелинейности, ориентированный на введение «мягких навыков», неоднородности, неопределенности;

– эмерджентности, ориентированный на организацию целостности, состоящей из элементов профессионального самоопределения в контексте раннего профильного обучения;

– профессионально-личностной направленности, реализуемый в процессе профессионального самоопределения в контексте раннего профильного обучения на основе собственной учебной деятельности через квазипрофессиональную к собственно профессиональной.

Таким образом, формирование профессионального самоопределения школьников в контексте раннего профильного обучения направлено на развитие личностных установок школьников, включающих содержательный, образовательный контент, формы, средства и методы профессионального самоопределения школьников в контексте раннего профильного обучения.

Исследование

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что формирование профессионального самоопределения школьников в соответствии с требованиями ФГОС СОО и методическими рекомендациями [18–20] детерминирует теоретическое осмысление проблемы профессионального самоопределения школьников, включающее такие понятия, как «профессионализация» – процесс становления профессионала, выбор человеком профессии с учетом собственных возможностей и способностей; освоение правил и норм профессии, формирование и осознание себя как профессионала, обогащение опыта профессии за счет личного вклада, развитие своей личности средствами профессии и др. В целом профессионализация – это одна из сторон социализации, подобно тому, как становление профессионала – один из аспектов развития личности» [32]; «профессиональная ориентация» – система последовательных, научно обоснованных мероприятий, направленных на обеспечение профессионального самоопределения и построение индивидуальной образовательно-профессиональной траектории обучающегося в соответствии с его индивидуальными особенностями и потребностями развития общества» [20]; «профессиональное самоопределение» – процесс и результат выявления, уточнения и утверждения человеком собственной позиции в профессионально-трудовой сфере посредством согласования индивидуальных возможностей, стремлений, смыслов и внешних вызовов (смысловая сторона профессионального самоопределения); овладения необходимым для этого инструментарием: знаниями, умениями, навыками, опытом, компетенциями (инструментальная сторона профессионального самоопределения)» [20].

В настоящее время в центре внимания исследователей выступает проблема профессиональной деятельности в контексте реализации личностных качеств школьников. Профессиональная деятельность является одной из особенностей в современной образовательной деятельности, осуществляющейся в рамках педагогической ориентации [17].

В современной педагогической деятельности усиливается субъектная позиция школьника [27] и обосновывается понимание педагогической деятельности через направленность педагога на школьника с целью развития его индивидуальности; на предметный аспект, определяя, что образовательный контент учебного предмета является «посредником» в определении будущей профессии.

Профессиональная деятельность рассматривается как социально-обусловленный процесс субъектов образования, ориентированный на субъект-субъектные взаимоотношения. Были определены компоненты профессиональной деятельности; цели, задачи, выбор и применение средств взаимодействия субъектов образования [17]. В рамках профессиональной деятельности выделяют следующие основные структурные компоненты: гностический, включающий систему знаний школьников, а также самопознание себя и основы своей деятельности; проектировочный, ориентированный на проблемы и способы формирования профессионального самоопределения; конструктивный, отражающий особенности конструирования собственной деятельности школьников; коммуникативный, охватывающий профессиональную сферу взаимодействия субъектов образования [14].

Ряд исследователей рассматривают профессиональную деятельность школьников как динамическую характеристику, нацеленную на постепенное отслеживание изменений с целью своевременного их учета и коррекции. Одной из особенностей является чувствительность школьников к уникальности каждой профессиональной ситуации. Поскольку в образовательном процессе прослеживаются ситуации неоднозначности, неалгоритмизированности, то от школьников требуется овладеть профессиональными знаниями о своей будущей профессии, развивать способности к креативности и готовности к импровизации в тех или иных проблемно-профессиональных ситуациях. Еще одной особенностью педагогической деятельности является ее компенсаторный характер: любое педагогическое средство не является постоянным. Оно изменяется в соответствии с развитием школьников и движением социума. Следующей особенностью профессиональной деятельности является рефлексивность, которая реализуется в способности школьников к рефлексии как анализу, оценке себя, своих действий, отношений с людьми, эмпатии своего внутреннего мира [24].

Обобщая различные подходы к проблеме профессионального самоопределения школьников, можно констатировать, что профессиональное самоопределение – это:

– одна из форм личностного самоопределения, характеризующаяся как процесс поиска к приобретению профессии, осуществляемый в результате анализа своих способностей, возможностей в соотношении с требованиями профессии [32];

– поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения (Н.С. Пряжников) [25];

– важное проявление психического развития, активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества профессионалов (Т.Н. Долгушина, С.Н. Юревич) [9];

– процесс формирования личностного отношения к профессионально-трудовой деятельности и способ самореализации, согласование индивидуальных и социально-профессиональных потребностей. Это необходимое условие личностного и жизненного самоопределения (С.Н. Чистякова) [30];

– избирательное отношение личности к миру профессий. Профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни, актуализируясь в связи с различными событиями (окончание общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, повышение квалификации, смена местожительства, аттестация, увольнение с работы и т.д.). Ядро профессионального самоопределения – осознанный выбор профессии, учитывающий особенности, возможности личности, а также требования профессиональной деятельности в социально-экономических условиях (Э.Ф. Зеер) [11].

Была разработана система профессионального самоопределения школьников, включающая выбор профессии в соответствии с личными интересами школьников и потребностями рынка труда.

Основная система профессионального самоопределения включала: профессиональное информирование, профессиональное просвещение, профессиональные консультации, профессиональный отбор, профессиональную адаптацию профессиональную диагностику (табл. 1).

Таблица 1

Система профессионального самоопределения школьников

Направления профессионального самоопределения	Содержание направлений профессионального самоопределения
Профессиональное информирование	Сведения о знаниях и способах приобретения различных профессий
Профессиональное просвещение	Знакомство с миром профессий и их содержанием
Профессиональные консультации	Выбор индивидуального пути к конкретной профессии
Профессиональный отбор	Учет психологических особенностей школьников, его подготовленность к выполнению трудовых функций

Направления профессионального самоопределения	Содержание направлений профессионального самоопределения
Профессиональная адаптация	Адаптация к новому социальному окружению, условию труда, особенностям конкретной специальности
Профессиональная диагностика	Выбор и отклонение школьников от требований избранной профессии

На основании широкого пласта исследований [9, 20, 31] были определены критерии и индикаторы формирования профессиональной самореализации школьников: целевой, мотивационный, информационный, деятельностный и рефлексивный (табл. 2).

Таблица 2

**Критерии и индикаторы готовности школьников
к профессиональному самоопределению**

Критерий	Индикаторы
Целевой	Способность к осознанному профессиональному выбору; умение аргументированно обозначить профессиональную цель; способность обозначить собственную профессиональную стратегию
Мотивационный	Способность соотнести собственные потребности и интересы с требованиями, предъявляемыми в рамках различных профессий; умение сопоставить собственные желания, реальные возможности и перспективы профессии; принятие необходимости продуктивно трудиться и нести ответственность за результат своей деятельности в качестве лично значимой ценности
Информационный	Знание об особенностях рынка труда, перспективах и востребованности профессии как по месту жительства, так и по стране в целом; объективное оценивание собственных возможностей в контексте соответствия их существующим требованиям профессии, включая медицинские противопоказания; способность выстраивать собственную стратегию достижения профессионального успеха на основе знаний о специфике и тенденциях развития профессии
Деятельностный	Умение самостоятельно находить и использовать для профессионального самоопределения различные профориентационные ресурсы; наличие реального опыта профессиональных проб, принятие необходимости погружения в соответствующий контент в качестве лично значимого; стремление к самопрезентации, самореализации
Рефлексивный	Самооценка собственных возможностей и сопоставление их с реальными требованиями, возможностями и рисками профессии; способность провести сравнительный анализ ряда профессий с целью оптимального выбора; объективная самооценка промежуточных результатов достижения профессиональных целей

Результаты

В соответствии с обозначенными задачами исследования проблемы профессионального самоопределения в контексте раннего профильного обучения был проведен ряд диагностических исследований, включающий анкетирование школьников, беседы, наблюдения, профориентационные занятия в игровом и дискуссионном формате, а также решение ситуационных задач. Экспериментальную базу исследования составили общеобразовательные учреждения г. Воронежа: МБОУ СОШ № 98 (28 обучающихся 8–9-х классов), МБОУЛ «ВУВК им. А.П. Киселева» (32 обучающихся 8–9-х классов), МБОУ СОШ № 5 им. К.П. Феоктистова (27 обучающихся 8–9-х классов).

Результаты, полученные в ходе диагностических мероприятий, представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты исследования школьников 9 классов общеобразовательных учреждений с целью исследования проблемы профессионального самоопределения

Индикаторы готовности к профессиональному самоопределению	Количество опрошенных школьников, %
Способны аргументировать профессиональную цель	43,7
Способны обозначить профессию, которую хотели бы получить	77,1
Способны обозначить учебное заведение, в котором хотели бы получать профессию, владеют информацией об этом заведении	54,3
Способны сопоставить собственные желания и возможности рынка труда	33,9
Способны соотнести собственные способности с требованиями различных профессий	32,4
Хотели бы стать профессионалами своего дела	84,1
Осведомлены о востребованности выбранной профессии и карьерных перспективах	56,6
Способны обозначить возможную стратегию достижения профессионального успеха	27,1
Способны самостоятельно находить объективную информацию о профессиях	32,9
Владеют информацией о практической составляющей ряда профессий	41,7
Способны представить и самопрезентовать себя как будущего специалиста, профессионала	32,8
Способны объективно оценить собственные возможности к получению выбранной профессии	39,9
Способны провести сравнительный анализ нескольких профессий и ранжировать их по степени предпочтения	35,6
Способны определить этапы профессионального роста	16,2

Заключение

Таким образом, на основании данных, полученных в ходе диагностических исследований, можно сделать вывод о том, что трудности с выбором профессии, которые испытывают школьники различных общеобразовательных учреждений, связаны, прежде всего, с недостаточной их информированностью о существенных характеристиках различных профессий, специфике и возможных перспективах в процессе карьерного роста.

Несмотря на то, что абсолютное большинство школьников способны указать профессию, которую хотели бы получить (77,1%), многие при этом уже имеют представление о том, в каком учебном заведении они могли бы получить данную профессию (54,3%). Следует отметить низкий уровень информированности школьников о возможных стратегиях достижения профессионального успеха (27,1%), владения объективной информацией о различных профессиях и положении дел на рынке труда (33,9%). Для школьников затруднительно самопрезентовать себя как будущего профессионала (32,8%), что указывает, прежде всего, на неспособность соотнести собственные возможности с требованиями, предъявляемыми в контексте выбранной профессии.

Особенно затруднительной для школьников оказалась задача определить возможные этапы профессионального роста (16,2%), что связано, в свою очередь, не столько с отсутствием знаний о существенных характеристиках профессии и возможностях профессионального роста, сколько с поверхностными знаниями о содержании профессии и низкой способностью к выстраиванию собственных поведенческих стратегий в контексте становления школьника как будущего профессионала, искаженными представлениями о содержании понятия «карьерный рост» и т.п. Перед современной школой стоит задача обеспечить систему педагогических воздействий на школьников с целью создания такой контекстной среды, которая обеспечивала бы не только всестороннее личностное развитие школьников, но и позволяла экстраполировать приобретенные навыки и умения, личностные новообразования на профессиональное самоопределение с целью овладения способами понимания научной картины мира, стимулирующей их интеллектуально-эмоциональное развитие как основной элемент профессионального самоопределения школьников. В свою очередь, возникают новые вызовы и требования к собственно профессиональной деятельности школьников.

Итак, «профессиональное самоопределение школьников» рассматривается как лонгитюдный процесс, включающий определение личностных потребностей в процессе инновационно-преобразующей деятельности, позволяющий выявить знания о различных направлениях са-

моопределения школьников (личностное, профессиональное, предметное, социальное) с целью проектирования образовательного процесса в контексте внедрения цифровых ресурсов, которые конкретизируют задачу самоопределения школьников в образовательном процессе.

Список источников

1. **Блауберг И.В., Юдин Э.Г.** Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 270 с.
2. **Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А.** Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Борытко. М. : Академия, 2007. 320 с.
3. **Брушлинский А.В.** О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М., 2002. С. 9–33.
4. **Вербицкий А.А.** Теория и технологии контекстного образования : учеб. пособие. М. : МПГУ, 2017. 268 с.
5. **Вербицкий А.А., Комарова Э.П., Бакленева С.А., Фетисов А.С.** Профессионально-предметное развитие педагога на основе контекстно-сетевой технологии // Язык и культура. 2020. № 52. С. 123–139.
6. **Выготский Л.С.** Мышление и речь. СПб. : Питер, 2020. 432 с.
7. **Гураль С.К.** Дискурс-анализ в свете синергетического видения // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 12. С. 67–68.
8. **Гураль С.К.** Синергетика и лингвосинергетика // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 302. С. 7–10.
9. **Долгушина Т.Н., Юревич С.Н.** Профессиональное самоопределение как компонент профессионального становления личности // Научно-теоретический журнал. 2013. Вып. 3–4. С. 101–107.
10. **Дружинин Н.Е.** Словарь по профориентации и психологической поддержке. Кемерово : Кемеровский областной центр профессиональной ориентации молодежи и психологической поддержки населения, Томский центр профессиональной ориентации, 2003. URL: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/career-psychological-support/fc/slovar-207.htm#zag-353> (дата обращения: 25.02.2024).
11. **Зеер Э.Ф.** Психология профессионального образования. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2020. 395 с.
12. **Исаев Е.И.** Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. М. : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. 432 с.
13. **Комарова Э.П.** Интеллектуально-эмоциональное становление поликультурной личности: проблемы интеграции // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2017. № 4. С. 133–137.
14. **Кузьмина Н.В.** Предмет акмеологии. СПб. : Политехника, 2002. 189 с.
15. **Кухарчук А.М.** Профессиональное самоопределение учащихся. Минск : Нар. асвета, 1976. 128 с.
16. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие. 2-е изд., стер. М. : Смысл : Академия, 2005. 352 с.
17. **Маркова А.К.** Психология профессионализма. М. : Знание, 1996. 308 с.
18. **Приказ** Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» // СПС «Гарант». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407284432/> (дата обращения: 27.02.2024).
19. **Методические** рекомендации по реализации профориентационного минимума в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования. URL:

- <https://docs.edu.gov.ru/document/b1115a4a3b99035313abf9a3cf66c949> (дата обращения: 06.02.2024).
20. **Методические** рекомендации по профессиональной ориентации для общеобразовательных организаций. URL: <https://институтвоспитания.рф/upload/medialibrary/0d4/e9x3508s1zwm7z4shdj66ijscoaqtsc2.pdf> (дата обращения: 06.02.2024).
 21. **Письмо** Минпросвещения России от 01.06.2023 № АБ-2324/05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации» (вместе с «Методическими рекомендациями по реализации профориентационного минимума для образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования», «Инструкцией по подготовке к реализации профориентационного минимума в образовательных организациях субъекта РФ»). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_450353/ (дата обращения: 06.02.2024).
 22. **Пригожин И.** Кость еще не брошена // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. М. : Прогресс-Традиция, 2003. 584 с.
 23. **Приказ** Минпросвещения России от 31 августа 2023 г. № 650 «Об утверждении Порядка осуществления мероприятий по профессиональной ориентации обучающихся по образовательным программам основного общего и среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 5 октября 2023 г. № 75467) URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/53d3c69503ab48125815993c075256b0/> (дата обращения: 06.02.2024).
 24. **Профессиональное** самоопределение субъектов: акмеологический подход : учеб. пособие / А.А. Деркач (отв. ред.) и др. М. : Изд-во Рос. акад. гос. службы, 2004. 121 с.
 25. **Пряжников Н.С.** Профессиональное самоопределение: теория и практика. М. : Академия, 2008. 320 с.
 26. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. СПб. : Питер, 2007. 713 с.
 27. **Сериков В.В.** Контекстный подход как технология поддержки смыслообразования в педагогическом процессе // Векторы развития контекстного образования / редкол.: Э.П. Комарова (отв. ред.). Воронеж : Научная книга, 2021. С. 20–27.
 28. **Сластенин В.А.** Аксиологические основания образования. М., 2000. 188 с.
 29. **Фетисов А.С.** Педагогическая инициатива как звено в механизме личностно-центрированного взаимодействия субъектов образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2016. № 3. С. 28–31.
 30. **Чистякова С.Н.** Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования // Школа и производство. 2013. № 1. С. 9–12.
 31. **Чистякова С. Н.** Критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 8. С. 10–16.
 32. **Энциклопедический** словарь по психологии и педагогике. URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/ (дата обращения: 15.02.2024).
 33. **Гутник И.Ю.** Педагогическая диагностика как компонент содержания подготовки будущего учителя // Человек и образование. 2016. № 3 (48). С. 111–116.

References

1. Blauberg I.V., Yudin E.G. (1973) Stanovlenie i sushchnost' sistemnogo podhoda [Formation and essence of the system approach]. M.: Nauka. 270 p.
2. Borytko N.M., Molozhavenko A.V., Solovcova I.A. (2007) Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskikh issledovanij [Methodology and methods of psychological and

- pedagogical research]. Ucheb. Posobie dlya stud. Vyssh. Ucheb. Zavedenij / pod red. N.M. Borytko. M. : Akademiya. 320 p.
3. Brushlinskij A.V. (2002) O kriteriyah subjekta [On the criteria of the subject] // Psihologiya individual'nogo i gruppovogo subjekta / pod red. A.V. Brushlinskogo, M.I. Volovikovoj. M. pp. 9–33.
 4. Verbickij A.A. (2017) Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya [Theory and Technologies of Contextual Education]. Ucheb. Posobie. M. : MPGU. 268 p.
 5. Verbickij A.A., Komarova E.P., Baklenova S.A., Fetisov A.S. (2020) Professional'no-predmetnoe razvitie pedagoga na osnove kontekstno-setevoj tekhnologii [Professional-subject development of a teacher on the basis of context-network technology] // Yazyk i kul'tura. 52. pp. 123–139.
 6. Vygotskij L.S. (2020) Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. SPB.: Piter. 432 p.
 7. 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.
 8. Gural' S.K. (2007) Sinergetika i lingvosinergetika [Synergetics and linguosynergetics] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 302. pp. 7–10.
 9. Dolgushina T.N., Yurevich S.N. (2013) Professional'noe samoopredelenie kak komponent professional'nogo stanovleniya lichnosti [Professional self-determination as a component of professional formation of personality] // Nauchno-teoreticheskij zhurnal. Vyp. 3–4. pp. 101–107.
 10. Druzhinin N.E. (2003) Slovar' po proforientacii i psihologicheskoy podderzhke [Dictionary of vocational guidance and psychological support]. Kemerovo : Kemerovskij oblastnoj centr professional'noj orientacii molodezhi i psihologicheskoy podderzhki naseleniya, Tomskij centr professional'noj orientacii. URL: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/career-psychological-support/fc/slovar-207.htm#zag-353> (Accessed: 25.02.2024).
 11. Zeer E.F. (2020) Psihologiya professional'nogo obrazovaniya [Psychology of Professional Education]. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Yurait. 395 p.
 12. Isaev E.I. (2013) Psihologiya obrazovaniya cheloveka. Stanovlenie subjektivnosti v obrazovatel'nyh processah [Psychology of human education. Formation of subjectivity in educational processes]. M. : Pravoslavnyj Svyato-Tihonovskij gumanitarnyj universitet. 432 p.
 13. 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 universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 4. pp. 133–137.
 14. Kuz'mina N.V. (2002) Predmet akmeologii [Subject of acmeology]. Spb. : Politehnika. 189 p.
 15. Kuharchuk A.M. (1976) Professional'noe samoopredelenie uchashchihsya [Vocational self-determination of students]. Minsk: Nar. Asveta. 128 p.
 16. Leont'ev A.N. (2005) Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Ucheb. Posobie. 2-e izd., stereotip. M.: Smysl : Akademiya. 352 p.
 17. Markova A.K. (1996) Psihologiya professionalizma [Psychology of professionalism]. M.: Znanie. 308 p.
 18. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 18.05.2023 No. 371 'Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy srednego obshchego obrazovaniya' [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation from 18.05.2023 No. 371 "On approval of the federal educational program of secondary general education"] // Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy 'Garant'. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407284432/> (Accessed: 27.02.2024)
 19. Metodicheskie rekomendacii po realizacii proforientacionnogo minimuma v obrazovatel'nyh organizacijah Rossijskoj Federacii, realizuyushchih obrazovatel'nye programmy osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya [Methodical

- recommendations on the implementation of career guidance minimum in educational organizations of the Russian Federation, implementing educational programs of basic general and secondary general education]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b1115a4a3b99035313abf9a3cf66c949> (Accessed: 06.02.2024)
20. Metodicheskie rekomendacii po professional'noj orientacii dlya obshcheobrazovatel'nyh organizacij [Methodological recommendations on professional orientation for general educational organizations]. URL: <https://institutvospitaniya.rf/upload/medialibrary/0d4/e9x3508s1zwm7z4shdj66ijscoaqtsc2.pdf> (Accessed: 06.02.2024)
 21. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 01.06.2023 No. AB-2324/05 'O vnedrenii Edinoj modeli professional'noj orientacii' (vmeste s 'Metodicheskimi rekomendatsiyami po realizacii proforientacionnogo minimuma dlya obrazovatel'nyh organizacij Rossijskoj Federacii, realizuyushchih obrazovatel'nye programmy osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya', 'Instrukciej po podgotovke k realizacii proforientacionnogo minimuma v obrazovatel'nyh organizatsiyah subjekta RF') [Letter of the Ministry of Education of Russia from 01.06.2023 No. AB-2324/05 "On the implementation of the Unified Model of Vocational Guidance" (together with "Methodological Recommendations on the implementation of vocational guidance minimum for educational organizations of the Russian Federation implementing educational programs of basic general and secondary general education", "Instruction on preparation for the implementation of vocational guidance minimum in educational organizations of the subject of the Russian Federation")]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_450353/ (Accessed: 06.02.2024).
 22. Prigozhin I. (2003) Kost' eshche ne broshena [The bone is not yet thrown] // Sinergeticheskaya paradigma. Chelovek i obshchestvo v usloviyah nestabil'nosti. M.: progresstradiciya. 584 p.
 23. Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 31 avgusta 2023 g. No. 650 'Ob utverzhdenii Poryadka osushchestvleniya meropriyatij po professional'noj orientacii obuchayushchihsya po obrazovatel'nym programmam osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya' (Zaregistrirovano v Minyuste Rossii 5 oktyabrya 2023 g. No. 75467) [Order of the Ministry of Education of Russia from August 31, 2023 No. 650 "On Approval of the Procedure for the implementation of measures for vocational guidance of students on educational programs of basic general and secondary general education" (Registered in the Ministry of Justice of Russia on October 5, 2023 No. 75467)]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/53d3c69503ab48125815993c075256b0/> (Accessed: 06.02.2024).
 24. Professional'noe samoopredelenie subjektov: akmeologicheskij podhod [Professional self-determination of subjects: acmeological approach] (2004). Ucheb. Posobie / A.A. Derkach (otv. Red.) i dr. M.: Izd-vo Ros. Akad. Gos. Sluzhby. 121 p.
 25. Pryazhnikov N.S. (2008) Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika [Professional self-determination: theory and practice]. M.: Akademiya. 320 p.
 26. Rubinshtejn S.L. (2007) Osnovy obshchej psihologii [Fundamentals of general psychology]. Ucheb. posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayushchihsya po napravleniyu i special'nostyam psihologii. SPb.: Piter. 713 p.
 27. 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: Nauchnaya kniga. pp. 20–27.
 28. Slastenin V.A. (2000) Aksiologicheskie osnovaniya obrazovaniya [Axiological bases of education]. M. 188 p.
 29. Fetisov A.S. (2016) Pedagogicheskaya iniciativa kak zveno v mekhanizme lichnostno-centrirovannogo vzaimodejstviya subjektov obrazovaniya [Pedagogical initiative as a link in the mechanism of personality-centered interaction between the subjects of education] //

- Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Problemy vysshego obrazovaniya. 3. pp. 28–31.
30. Chistyakova S.N. (2013) Novye podhody k formirovaniyu professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya [New approaches to the formation of professional self-determination of schoolchildren in the conditions of lifelong learning] // Shkola i proizvodstvo. 1. pp. 9–12.
 31. Chistyakova S.N. (2016) Kriterii i pokazateli gotovnosti obuchayushchihsya k professional'nomu samoopredeleniyu [Criteria and indicators of students' readiness for professional self-determination] // Professional'noe obrazovanie. Stolica. 8. pp. 10–16.
 32. Enciklopedicheskij slovar' po psikhologii i pedagogike [Encyclopedic dictionary of psychology and pedagogy]. URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/ (Accessed: 15.02.2024).
 33. Gutnik I.Yu. (2016) Pedagogicheskaya diagnostika kak komponent soderzhaniya podgotovki budushchego uchitelya [Pedagogical diagnostics as a component of the content of future teacher training] // Chelovek i obrazovanie. 3 (48). pp. 111–116.

Информация об авторах:

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

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

Боброва О.А. – кандидат педагогических наук, 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, Professor of the Department of Foreign Languages and Translation Technology, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: vivtkmk@mail.ru

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

Bobrova O.A., Ph.D. (Education), Senior Lecturer of 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 06.03.2024; принята к публикации 07.11.2024

Received 06.03.2024; accepted for publication 07.11.2024

Научная статья

УДК 378.147: 37.013

doi: 10.17223/19996195/68/12

Феномен алгокогнитивной культуры и иноязычная подготовка выпускника технического вуза

Игорь Олегович Леушин¹, Ирина Владимировна Леушина²

*^{1, 2} Нижегородский государственный технический университет
им. Р.Е. Алексеева, Нижний Новгород, Россия*

¹ igoleu@yandex.ru

² leushinaiv@yandex.ru

Аннотация. В связи со впечатляющими успехами теории информации, когнитивных наук и IT-технологий в конце XX – начале XXI в. сложившийся стереотип представления о культуре как регулятивном слое познания, сознания и поведения, призванном функционально обеспечивать свободу саморазвития человека, начал стремительно разрушаться. Как следствие, к началу 2020-х гг. практически сформировалась так называемая алгокогнитивная культура, или сетевая реальность, как система, альтернативная традиционной социализации, в которой на первый план выдвигаются алгоритмы взаимодействия в когнитивных сетях, когда сеть становится тем референтным источником информации, с которым человек соотносит свои представления о мире, целях и смысле жизни, а виртуальные ценностные ориентиры фактически заменяют реальные. К сожалению, на фоне перехода России к очередному технологическому укладу еще не все и не в полной мере осознают опасность такой замены, но некоторые исследователи уже сейчас квалифицируют «алгокогнитивную культуру» как очередной «подарок» Запада, социально токсичный объект, заслуживающий особого к себе отношения, пристального внимания и серьезного осмысления.

В этой связи предприятия попытка проанализировать феномен алгокогнитивной культуры как следствия цифровизации в высшем образовании, провести оценку связанных с этим возможных рисков, вызовов и негативного влияния на участников образовательного процесса. С позиции практикующего преподавателя технического вуза на примере иноязычной подготовки выпускников формулируются рекомендации по профилактике и минимизации негативных последствий этого явления. Констатируется, что противодействие всеобщему тренду цифровизации российского общества бессмысленно и речь скорее идет о профилактике и минимизации негативных последствий ее проявления в синдроме алгокогнитивной культуры. Ни в коем случае нельзя допустить, чтобы он стал имманентной характеристикой современного российского общества и такой его важнейшей сферы, как высшее образование. От участников образовательного процесса в принципе требуется попытаться в полной мере осознать опасность алгокогнитивной культуры как социального явления и проявить высокую ответственность, внимание и разборчивость при использовании цифровых ресурсов (сетей) для решения вопросов развития когнитивных способностей, навыков профессиональной коммуникации, критического мышления, цифровой грамотности и воспитания, что называется, «на местах»: в конкретном вузе, при освоении конкретной учебной дисциплины (в данном случае это дисциплина из линейки дисциплин иноязычной подготовки) в рамках конкретной образовательной программы.

В дополнение к этому от преподавателей как выпускающей кафедры, так и иностранного языка, принимающих участие в иноязычной подготовке, требуется дифференцированный подход к каждому студенту, вплоть до построения индивидуальных образовательных траекторий обучения и воспитания.

Анализируется опыт Китая в предотвращении цифровой угрозы вообще и негативных проявлений алгокогнитивной культуры в частности. Несмотря на коренные различия в политических системах современной России и Китая, по нашему глубокому убеждению, опыт Китая вполне может быть распространен (а не скопирован!) и на отечественную сетевую реальность.

Ключевые слова: цифровизация, когнитивные алгоритмы, алгокогнитивная культура, когнитивная уязвимость, социализация, иноязычная подготовка, технический вуз

Для цитирования: Леушин И.О., Леушина И.В. Феномен алгокогнитивной культуры и иноязычная подготовка выпускника технического вуза // Язык и культура. 2024. № 68. С. 209–225. doi: 10.17223/19996195/68/12

Original article

doi: 10.17223/19996195/68/12

The phenomenon of algocognitive culture and foreign language training of a graduate of a technical university

Igor O. Leushin¹, Irina V. Leushina²

*^{1, 2} Nizhniy Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev,
Nizhniy Novgorod, Russia*

¹ igoleu@yandex.ru

² leushinaiv@yandex.ru

Abstract. In connection with the impressive successes of information theory, cognitive sciences and IT technologies in the late 20th and early 21st centuries, the established stereotype of the idea of culture as a regulatory layer of cognition, consciousness and behavior, designed to functionally ensure the freedom of human self-development, began to rapidly collapse. As a result, by the beginning of the 2020s, the so-called “algocognitive culture”, or network reality, had practically formed, as an alternative system to traditional socialization, in which interaction algorithms in cognitive networks come to the fore, when the network becomes that referential source of information, with to which a person correlates his ideas about the world, goals and meaning of life, and virtual value orientations actually replace real ones. Unfortunately, against the backdrop of Russia’s transition to the next technological order, not everyone is yet fully aware of the danger of such a replacement, but some researchers are already qualifying “algocognitive culture” as another “gift” of the West, a socially toxic object that deserves special treatment, close attention and serious reflection.

In this regard, the authors of the article make an attempt to analyze the phenomenon of algocognitive culture as a consequence of digitalization in higher education, to assess the possible risks, challenges and negative impact on the participants in the educational process associated with this. From the position of a practicing teacher of a technical university, using the example of foreign language training of graduates, recommendations are formulated for the prevention and minimization of the negative consequences of this phenomenon. It is stated that countering the general trend of digitalization of Russian society is pointless and it is more about preventing and minimizing the negative consequences of its manifestation in the syndrome of algocognitive culture. In no case

should it be allowed to become an immanent characteristic of modern Russian society and such an important sphere as higher education. In principle, participants in the educational process are required to try to fully understand the danger of algocognitive culture as a social phenomenon and show high responsibility, attention and intelligibility when using digital resources (networks) to address issues of developing cognitive abilities, professional communication skills, critical thinking, digital literacy and upbringing, which is called "in the field": in a specific university, when mastering a specific academic discipline (in this case, this is a discipline from the line of disciplines of foreign language training) within the framework of a specific educational program. In addition to this, teachers of both the graduating department and the foreign language involved in foreign language training require a differentiated approach to each student, up to the construction of individual educational trajectories of training and education.

The experience of China in preventing the digital threat in general and the negative manifestations of the algocognitive culture in particular is analyzed. Despite the fundamental differences in the political systems of modern Russia and China, according to the deep conviction of the authors of this article, China's experience may well be extended (and not copied!) to the domestic network reality.

Keywords: digitalization, cognitive algorithms, algocognitive culture, cognitive vulnerability, socialization, foreign language training, technical university

For citation: Leushin I.O., Leushina I.V. The phenomenon of algocognitive culture and foreign language training of a graduate of a technical university. *Language and Culture*, 2024, 68, pp. 209-225. doi: 10.17223/19996195/68/12

Введение

Считается, что когнитивная трактовка понятия «культура» возникла в недрах когнитивной антропологии и впервые была представлена в 1957 г. Если раньше на культуру смотрели как на некий механизм включения поведения и событий в психический мир человека, то У. Гуденафом она стала определяться как внутренняя концептуальная схема либо как публичная система знаний [1].

В начале 1970-х гг. произошел методологический раскол в антропологическом знании, который определил признание существования внутреннего ментального опыта индивида и объективного мира культуры как не связанных друг с другом [2, 3].

За рубежом весьма популярными в то время стали теория разума (*theory of mind*), или теория понимания сознания, сформулированная в 1978 г. психологами Д. Примаком и Г. Вудруфом, предполагающая способность каждого конкретного человека понимать, что чужое сознание отличается от твоего, и действовать соответственно, включающая, например, понимание того, что другие люди могут не знать чего-то, что знаешь ты, или иметь другие желания, а также теория множественного интеллекта Г. Гарднера, согласно которой человек обладает не единым интеллектом (так называемым общим интеллектом), а рядом относительно независимых способностей, среди которых, по мнению автора, критериям

интеллекта отвечают лингвистический, музыкальный, логико-математический, пространственный и межличностный интеллекты [4].

Распространение получила и так называемая меметика (*memetics*) – теория информационного содержания сознания и эволюции культуры, построенная по аналогии с биологической теорией эволюции Ч. Дарвина и берущая начало в концепции мема, предложенной биологом Р. Докинзом в книге «Эгоистичный ген». Эта теория описывает содержание сознания как совокупность мемов (смысловых единиц культурной передачи), а эволюцию культуры – как эволюцию мемов и мемокомплексов (групп взаимосвязанных мемов), происходящую за счет копирования, мутаций и естественного отбора мемов. При этом в широком смысле мемом может считаться любая используемая в коммуникации человеческого сообщества единица информации, которая умеет воспроизводить саму себя, т.е. самореплицироваться (идея, новое слово, популярное высказывание и т.д.).

По историческим меркам еще совсем недавно процессы познания подавляющим большинством отечественных исследователей рассматривались с позиций эволюционной эпистемологии, которая рассматривала когнитивную эволюцию человека и эволюцию его ментальности как постепенный многоэтапный процесс смены преимущественно образного мышления мышлением преимущественно знаково-символическим (логовербальным) [5].

Многим казалось, что применение основных принципов и подходов этих теорий к анализу проблемы формирования интеллектуального потенциала человека неминуемо ведет к успеху. Действительно, и тогда, и сейчас трудно не согласиться, например, с такими тезисами, как «Не только люди изменяют окружающую среду, но и она, в свою очередь, изменяет людей в процессе их воздействия на нее» (Р. Левонтин, Р. Левинс) или «Через других мы становимся самими собой» (Л.С. Выготский).

Однако все стало неуклонно меняться в связи со впечатляющими успехами теории информации, когнитивных наук и IT-технологий в конце XX – начале XXI в. Сложившийся стереотип представления о культуре как регулятивном слое познания, сознания и поведения, призванном функционально обеспечивать свободу саморазвития человека, начал стремительно разрушаться [6]. Одним из первых на это обратил внимание Мерлин Дональд в своей работе «Эволюция современного разума» [7], охарактеризовав человеческий разум как гибридный продукт, в котором сверхсложная «гиперсетевая форма материи» (мозг) переплетается с невидимой «символической гиперсетью» (культурой), образуя «распределенную когнитивную сеть».

Как следствие, к началу 2020-х гг. практически сформировалась так называемая алгокогнитивная культура, или сетевая реальность, как система, альтернативная традиционной социализации, в которой на первый

план выдвигаются алгоритмы взаимодействия в когнитивных сетях, когда сеть становится тем референтным источником информации, с которым человек соотносит свои представления о мире, целях и смысле жизни, а виртуальные ценностные ориентиры фактически заменяют реальные.

К сожалению, на фоне перехода России к очередному технологическому укладу еще не все и не в полной мере осознают опасность такой замены, но некоторые исследователи уже сейчас квалифицируют алгокогнитивную культуру как очередной «подарок» Запада, социально токсичный объект, заслуживающий особого к себе отношения, пристального внимания и серьезного осмысления [8].

Методология исследования

Авторами данной статьи ставилась задача – с позиции практикующего преподавателя технического вуза провести анализ сложившейся ситуации, оценку возможных рисков и вызовов, связанных с феноменом алгокогнитивной культуры, и на примере иноязычной подготовки выпускников предложить рекомендации по профилактике и минимизации негативных последствий этого явления. В ходе исследования авторами проводился поиск информации по теме работы из открытых источников. При этом использовали теоретические методы: критический анализ, сравнение и обобщение.

Современное российское общество – это в первую очередь общество информационное, в котором процессы возникновения, движения, передачи, обработки и хранения информации играют первостепенную роль. Как следствие, отечественная система высшего образования испытывает серьезные трансформации, причем в последнее десятилетие это особенно заметно и проявляется, например, в активной цифровизации образовательного пространства российских вузов. Положительные стороны этого процесса в отличие от отрицательных детально описаны в целом ряде публикаций [9, 10], а вот возможные риски, напротив, остаются вне сферы должного внимания исследователей. И это совершенно напрасно, поскольку, как показывает жизнь, цифровизация превращается в мощное оружие разбалансировки самых устойчивых социальных систем, включая систему образования.

По нашему глубокому убеждению, наиболее рельефно это прослеживается при анализе феномена алгокогнитивной культуры. Проведенный информационно-аналитический обзор открытых публикаций позволил выявить целый ряд негативных признаков этого явления, органически связанных между собой и интегрированных в единый комплекс, представляющий, по сути, вызов действующей системе высшего образования и подобный синдрому в медицинской практике.

Среди этих признаков можно выделить такие, как:

– тотальный контроль владельцев сетей за всеми участниками образовательного процесса, их кругом общения и перепиской, кстати, противоречащий декларируемой владельцами и привлекающей пользователей сети идее свободы мгновенной коммуникации с кем угодно вне зависимости от расстояний, времени суток, погоды и других факторов;

– проблема ненадежной верификации любой информации, проходящей через сеть, предопределяющая возникновение так называемой культуры отмены сложившихся традиционных ценностей вплоть до слепой веры в непогрешимость и правдивость навязанных извне сетевых идеологов;

– высокий уровень подверженности участников образовательного процесса внешнему влиянию, «когнитивная уязвимость» из-за расщепления их личности в условиях переориентации на виртуальную реальность [8].

Как уже было сказано ранее, за всеми этими признаками стоит опасное доминирование алгоритмов над сознанием участников образовательного процесса и познанием ими контента, выставляемого в распределенную когнитивную сеть. В этой связи принципиально важными видятся вопросы о том, кто является идейным вдохновителем, заказчиком и разработчиком этих алгоритмов и имеет возможность их заменять или корректировать, кому доверены ответственные роли интеграторов, модераторов и медиаторов в коммуникации, а также функции управления и принятия решений в этой сети. Эти вопросы не должны оставаться риторическими и требуют ответов, поскольку выстраивание алгоритмов цифровизации в образовательном пространстве по сути представляет собой оцифровку социальных технологий, позволяющую обеспечить точечность и адресность воздействия на всех и каждого из участников образовательного процесса, прежде всего студентов.

Стоит отметить, что в настоящее время у истоков когнитивных алгоритмов стоят американские глобальные информационные корпорации, именно в их интересах создаются, развиваются и совершенствуются алгоритмы, и этот факт нельзя сбрасывать со счетов с учетом текущей ситуации, когда США и другие страны Запада враждебно настроены в отношении России.

Учитывая сегодняшнюю транспарентность и открытость системы образования, к которой так долго и мучительно шли российские вузы, включаясь в Болонскую систему, нетрудно спрогнозировать, что при определенных обстоятельствах они вполне могут оказаться (и оказываются!) незащищенными перед злым умыслом: в значительной мере выхолостить из сознания студентов и выпускников такие понятия, как гуманность, равнодушие, справедливость, бескорыстие, вера в силу добра, приверженность труду, ответственность за свои поступки и дела, патриотизм и другие, столь характерные для русского человека.

Для этого имеются все предпосылки, ведь новые сетевые реалии дают в руки их менеджеров такой инструментарий, который позволяет им прямо или опосредованно эффективно управлять умами, настроениями и идеями людей извне, находясь за пределами физической досягаемости. Очевидно, человек, втянутый в такую сеть, становится всего лишь элементом множества, «цифровой толпы», квалифицируемой как статистически значимая часть общества, а команды, подаваемые ему извне в пошаговом режиме через различные гаджеты, им слепо исполняются. Такая «цифровая толпа», во многом благодаря сетевой интеграции [11], способна сочетать групповую идентичность – ориентацию фактически на любую цель, цинично устанавливаемую внешним лидерским центром, и когнитивную уязвимость всех и каждого из своих участников.

Алгоритмы сети попросту программируют восприятие человеком реальности, непосредственно с ними не связанной, например, культурной, экономической, политической, профессиональной. Если еще 20–30 лет назад алгоритмы преследовали благородную цель – освобождение человека от рутинных и трудоемких операций сбора и обработки информации, то теперь в науке и технике они способствуют все большей передаче искусственному интеллекту и нейросетям задач существенно более высокого уровня, например, выбора вариантов решения, оптимизации и проектирования. Это неизбежно ведет к деградации в человеке творческого начала, что, в частности, совершенно недопустимо для выпускника технического вуза, инженера.

По мнению Сергея Карелова [12], в последнее десятилетие полным ходом идет процесс расчеловечивания людей. Алгоритмы сети берут на себя все больше функций обработки информации и принятия решений, превращая людей в своеобразных «инфоргов» – информационно воплощенных организмов, аватаров, состоящих исключительно из информации, которая существует в инфосфере, стремительно теряющих свое значение, свою индивидуальность, растворяющихся в ней. При этом алгоритмическая культура выступает мощной альтернативой традиционной социализации, а социальный статус каждого такого инфорга обеспечивает количество лайков, репостов и подписчиков, а завоеванию симпатий последних способствует не взвешенная и сдержанная, а радикальная позиция, вследствие чего обсуждение любой проблемы априори неконструктивно, поскольку формирует непримиримые полюсы оппонентов [13].

Отсюда вытекает еще один вызов российской системе высшего образования, вопреки идеологам алгоритмической культуры убеждающей своих студентов в том, что для приобретения социального и профессионального статуса необходимо ответственное отношение к учебе, которая, в свою очередь, позволяет приобрести соответствующие знания, умения, навыки, сформировать компетенции. Действительно, зачем инфоргу все это? Для него приоритетом становится умение как можно чаще

напоминать о себе, «порождая хайп в цифровой толпе». Не прикладывая особых усилий, «хакнув» реальность, он быстро, в обход сложившихся правил, традиций, регламента и норм морали, что называется играючи (а увлечение компьютерными играми, геймерство – это неотъемлемая составляющая сети), может легко повысить свой статус. В свою очередь, сетевая экосистема постепенно, но неуклонно не только подменяет для ее участника жизнь в живом социуме, наполняя ее такими же, а иногда и еще более яркими эмоциями и переживаниями, формируя подконтрольное ей мировоззрение, но и предлагает ему гарантированно уйти от реальных проблем, приобрести мнимую свободу, продав душу цифровому дьяволу, приняв на веру сетевые нормы морали, правила общения, сетевой контент и атрибуты статуса в новой, алгокогнитивной, системе координат, и, что самое страшное, автоматически копировать, переносить все это в настоящую реальность как догму. В итоге реальные человеческие ценности, признаваемые здоровым обществом, окончательно заменяются упрощенными, модельными, виртуальными, формируемыми владельцами, интеграторами, медиаторами и модераторами когнитивной сети, делая это общество больным и все более зависимым от прихотей и пристрастий перечисленных менеджеров сети, т.е. фактически превращая его в алгоритмическую диктатуру и навязывая адептам сети новых псевдолидеров, имеющих миллионы подписчиков, не соответствующих ожиданиям и интересам людей, избежавших алгокогнитивной истерии.

Действие когнитивных алгоритмов можно сравнить с действием наркотиков, а сторонников алгокогнитивной культуры – с действиями наркозависимых, стремящихся получить эмоциональное удовлетворение от взаимодействия с сетью. Отсутствие такого удовлетворения приводит к экстремальному психическому состоянию – фрустрации (от лат. *frustratio* – обман, тщетное ожидание) и способствует либо развитию депрессии, либо ведет к маниакальному перфекционизму (убеждение человека в том, что идеал может и должен быть достигнут и что неидеальный результат работы не имеет права на существование). Жертва когнитивных алгоритмов под их натиском быстро соглашается с отказом от личностного суверенитета, становясь подписчиком различных приложений для смартфонов, способствующих приобретению «лидерских качеств», «личностному росту» и вредоносных психологических тренингов под руководством опытных шарлатанов-«коучей».

Характерным примером этого в сфере высшего образования, по мнению авторов данной статьи, может быть наиболее ярко проявившийся в последние несколько лет в связи с пандемией COVID-19 тренд на подмену традиционной системы образования так называемой дистанционкой и пакетом электронных образовательных технологий, ориентированных на обучение студентов быстро устаревающим «коротким» практико-ориентированным курсам вместо фундаментальных учебных

дисциплин. Интересно, что инициаторы такой трансформации системы образования, как правило, прикрываются заботой о качестве подготовки выпускников и желанием максимально соответствовать западной концепции *lifelong learning* (непрерывное образование в течение всей жизни) и не афишируют, что для владельцев когнитивных сетей это в первую очередь стремление подсадить на сетевую иглу как можно больше людей в течение как можно более длительного времени.

Большая часть российских технических вузов на практике реализует тезис «образование через науку». В этой связи уместно сказать и о вредоносном влиянии алгоритмов когнитивной сети на сферу науки. Эта сфера деятельности человека, как и сфера образования, наиболее чувствительна к любым изменениям и трансформациям общества. Как свидетельствует зарубежный источник [14], негативное влияние алгоритмов и «культуры отмены» на науку может проявиться и уже проявляется в массовой когнитивной слепоте, возникновении «ложных зон компетентности», когда реальное знание подменяется осведомленностью об информации, получаемой из Интернета, а доказательством ее достоверности выступает доступность и открытость. В результате страдает репутация исследователей, доверившихся массовой алгокогнитивной культуре, другие же опасаются ей противостоять, что ведет к пассивному принятию существующего порядка вещей – конформизму, неприемлемому для истинной науки, что вкупе с бездумной логикой алгоритмов индексирования научных публикаций в международных базах данных приводит к выхолащиванию ее когнитивной функции [15].

Все сказанное ранее с полным основанием авторы данной статьи относят и к иноязычной подготовке выпускников технических вузов.

Исследование и результаты

Как известно, изучение иностранного языка прежде всего позволяет студентам получить своеобразный код страны изучаемого языка, ключ, с помощью которого можно познать ее культуру, историю, традиции, характер людей, понять, чем они живут и как работают.

Сформулированная президентом РФ В.В. Путиным стратегическая цель – не допустить технологического отставания России от ведущих мировых лидеров и обеспечить ее технологический суверенитет – должна стать и в настоящее время становится доминантой в построении подготовки выпускников российских технических вузов. Как следствие, владение иностранным языком для каждого студента технического вуза нужно рассматривать как реальную возможность, что называется с головой, окунуться в иноязычную профессиональную среду, осваивая инновационные технологии, материалы и оборудование и опыт иностранных коллег, а после окончания вуза быть готовым к контактам с ними.

В этой связи учебные дисциплины, нацеленные на иноязычную подготовку, в техническом вузе занимают особое место. С одной стороны, их традиционно принято относить к блоку гуманитарных дисциплин, ориентированных, согласно действующим федеральным образовательным стандартам высшего образования, на формирование у выпускника общекультурных или универсальных компетенций, а с другой – особенно в последнее время многие технические вузы включают эти дисциплины в число формирующих и компетенции профессиональные, готовящие выпускника к прямому или опосредованному (через работу с технической информацией и документацией) профессиональному общению с иностранными партнерами.

Специфика иноязычной подготовки выпускника технического вуза стала предметом изучения многих российских исследователей [16]. Среди проблем такой подготовки, требующих внимания, они чаще всего выделяют:

- возрастающую роль иностранного языка в профессиональной подготовке выпускника технического вуза;
- сочетание личностно и практико-ориентированного характера иноязычной подготовки выпускника;
- неодинаковую степень начальной подготовленности студентов по иностранному языку и существенные различия в терминологии отдельных направлений, профилей и специальностей;
- сложности выбора оптимальных вариантов организационного построения и методического обеспечения преемственности лингвообразовательного процесса на всех уровнях обучения в каждом конкретном вузе.

В некоторых публикациях [17–19] фиксируются стремительные процессы цифровизации иноязычной подготовки и проникновение в нее когнитивных алгоритмов. Отмечается, что иноязычная подготовка в числе других составляющих образовательного процесса находится под влиянием изменений, связанных с научной политикой, исследовательскими практиками, ролью творчества, информационно-коммуникационными инфраструктурами, междисциплинарными отношениями и в целом с возникновением глубинных сетевых структур процесса производства знаний и продуктов научного труда [20]. Очевидно, что новые «цифровые практики» формируют базу для возникновения инновационных педагогических технологий и методик и, возможно, для коренных изменений в парадигме иноязычной подготовки, превращая в одну из многочисленных «цифровых гуманитарных наук». В этом стремлении иноязычной подготовки выпускника технического вуза удержаться в русле технологического рывка и не остаться на обочине научно-технического прогресса, безусловно, есть позитив.

Однако, как показывает опыт авторов данной статьи, нельзя упускать из вида и негативные проявления феномена алгокогнитивной культуры в иноязычной подготовке выпускника технического вуза.

Так, например, недостаточный уровень иноязычной компетентности и низкую мотивацию к изучению языка некоторые студенты умело маскируют за ширмой высокой цифровой грамотности, предлагая полностью перенести лингвообразовательный процесс в виртуальное пространство когнитивных сетей, где в общей массе разнообразных игр и обучающих тренингов основная задача подготовки выпускника технического вуза теряется, а преподаватели языка, поддаваясь нарастающей моде, не только с этим соглашаются, но и буквально втягивают в суррогатное обучение языку остальных студентов. В результате, по мнению авторов [21], обучающийся из субъекта образовательного процесса превращается в объект маркетинговых технологий, на который транслируется неконтролируемый разноформатный поток «образовательного» контента с различных платформ и от различных авторов, часто не обладающих ни знаниями предмета и межпредметных связей, ни педагогическими методиками.

Часто практическая реализация так называемого смешанного формата обучения, сочетающего в себе «дистанционку» и традиционное живое общение студента с преподавателем в аудитории, идет по пути вытеснения последнего из общей структуры образовательного процесса. К сожалению, встречаются и случаи замены горе-преподавателями или откровенными халтурщиками классической иноязычной подготовки на сетевое иноязычное «образование» без какого-либо плана или с его имитацией, когда под видом предоставления студенту свободы выбора образовательного контента и самостоятельности выстраивания индивидуальной образовательной траектории ему предлагаются отдельные дидактические блоки или модули, формальное освоение которых гарантирует очередной вожденный сертификат или удостоверение.

При этом многократно подтвердившая свою состоятельность традиционная культура чтения и профессионального общения подменяется алгокогнитивной культурой – обменом информацией в социальных сетях под невидимым и неусыпным внешним контролем и в соответствии с предлагаемыми извне когнитивными алгоритмами, без соблюдения каких-либо этических норм и правил.

В условиях сетевой реальности студентам, мечтающим без особых усилий овладеть иностранным языком, в противовес наставлениям преподавателя об обязательном сочетании системных аудиторных учебных занятий и планомерной самостоятельной работы предлагается освоить цифровые «образовательные ресурсы», часто имеющие лишь развлекательно-игровой оттенок и близкие по своему содержанию к комиксам, с минимальным текстом, максимальным визуальным рядом и удобным

интерфейсом взаимодействия и тестового контроля, ориентированные большей частью на получение упрощенных «быстрых знаний». Очевидно, все это создает условия для резкого снижения качества подготовки выпускников [22, 23].

Расставляя все точки над *i*, сразу следует констатировать, что противодействие всеобщему тренду цифровизации российского общества попросту бессмысленно. Речь скорее идет о профилактике и минимизации негативных последствий ее проявления в синдроме алгокогнитивной культуры. Ни в коем случае нельзя допустить, чтобы он стал имманентной характеристикой современного российского общества и такой его важнейшей сферы, как высшее образование. Но как это сделать – вот вопрос. Попытаемся найти ответ на него в срезе иноязычной подготовки выпускников и представить к обсуждению некоторые рекомендации.

От участников образовательного процесса в принципе не требуется ничего сверхъестественного. Прежде всего нужно попытаться в полной мере осознать опасность алгокогнитивной культуры как социального явления и проявить высокую ответственность, внимание и разборчивость при использовании цифровых ресурсов (сетей) для решения вопросов развития когнитивных способностей, навыков профессиональной коммуникации, критического мышления, цифровой грамотности и воспитания, что называется, «на местах»: в конкретном вузе, при освоении конкретной учебной дисциплины (в данном случае это дисциплина из линейки дисциплин иноязычной подготовки) в рамках конкретной образовательной программы. В дополнение к этому от преподавателей как выпускающей кафедры, так и иностранного языка, принимающих участие в иноязычной подготовке, требуется дифференцированный подход к каждому студенту вплоть до построения индивидуальных образовательных траекторий обучения и воспитания. Фактически все перечисленное соответствует обычной практике работы российского вуза, относящего к числу своих приоритетов качество образования, социальное здоровье своих выпускников и их готовность противостоять угрозам извне.

Заслуживает внимания зарубежный (китайский) опыт решения проблемы. В работе [8] обращается внимание на опасность алгокогнитивной культуры как социального явления для устойчивости политической системы страны и упоминается опыт Китая в предотвращении цифровой угрозы вообще и негативных проявлений алгокогнитивной культуры в частности. Этот кардинальный поворот в цифровой политике соседней страны, инициированный ее руководством в 2021 г., получил название новой культурной революции и как минимум заслуживает пристального внимания. Основной замысел здесь состоит в национализации когнитивных алгоритмов и законодательном установлении контроля

Компартии Китая и Китайского государства над алкогнотивной культурой общения людей в национальных интересах. Государственное информационное управление Интернета Китая издало специальные «Правила управления рекомендациями по использованию алгоритмов информационных услуг в Интернете». Контролировать соблюдение этих правил назначен Национальный департамент кибербезопасности и информатизации, а все без исключения информационные корпорации, имеющие доступ на территорию Китая, обязуются «соблюдать законы и правила, уважать социальную этику, соблюдать деловую этику и профессиональную этику, а также следовать принципам справедливости, открытости, прозрачности, научной рациональности и честности, придерживаться основной ценностной ориентации, оптимизировать механизм предоставления рекомендаций по алгоритмам, активно распространять положительную энергию и способствовать применению алгоритмов к лучшему».

Речь не идет о введении тотальной цензуры. Правильнее говорить об установлении неких этических рамок в существующей сетевой реальности. В качестве конкретных мероприятий по реализации китайской модели сетевой этики предлагаются борьба с фейками; запрет контента, содержащего угрозы общественному порядку, этике и морали; защита молодежи от внешнего подталкивания к вредным привычкам и асоциальному поведению, влияющего на психику и здоровье; настоятельные рекомендации к СМИ и шоу-бизнесу «самостоятельно отказаться от пошлости, безвкусицы, а также сознательно давать отпор декадентским идеям поклонения деньгам, гедонизму и крайнему индивидуализму». Интересно, что одним из основных аргументов в пользу новой сетевой этики, противостоящей негативным проявлениям алкогнотивной культуры, стала следующая фраза, до сих пор популярная в китайских СМИ: «...если мы все еще будем сотрудничать с американской отраслью “массовых развлечений”, наша молодежь утратит свою сильную и мужественную энергию и мы потерпим такой же крах, как Советский Союз, даже еще до того, как подвергнемся настоящей атаке» [24].

Несмотря на коренные различия в политических системах современной России и Китая, по глубокому убеждению авторов этой статьи, опыт Китая вполне может быть распространен (а не скопирован!) и на отечественную сетевую реальность. Российская история последнего десятилетия убедительно доказала нецелесообразность излишней транспарентности и ангажированности нашего социума. Изменить тревожную ситуацию нарастающего алкогнотивного давления на сознание людей, в том числе и через систему высшего образования, не дать стереть границы между правдой и ложью и сохранить личность каждого человека одновременно с глубоким пониманием им своей безотрывной связи с обществом и государством могут только коренные реформы, связанные с

четким прочерчиванием так называемых красных линий, о которых неоднократно говорил президент России. Но теперь эти линии должны пройти через сознание людей. Уже назрело возвращение от прозападной идеи индивидуальной свободы к идее надиндивидуальной социальной справедливости, близкой российскому обществу.

Заключение

Рассматривая цифровизацию как неизбежность, нельзя забывать о том, что она представляет собой мощное оружие разбалансировки самых устойчивых социальных систем, включая систему образования. В современных условиях, когда человек в социуме представляет собой «текущий объект», находящийся в постоянном изматывающем поиске собственной устойчивой идентичности [25], феномен алгокогнитивной культуры, как нынешнее проявление цифровизации, без должного внимания и контроля по отношению к себе оказывает негативное влияние на сферу высшего образования, наиболее чувствительную к любым изменениям и трансформациям общества. В этой связи практические рекомендации по профилактике и минимизации негативных последствий этого явления применительно к иноязычной подготовке выпускника технического вуза в условиях сетевой реальности, по мнению авторов данной статьи, представляют определенный интерес.

Список источников

1. *Goodenough W.H.* Cultural Anthropology and Linguistics. In: Garvin, Paul (ed.) Rapport of The Seventh Annual Round. table Meeting on Linguistics and Language Study. Washington, D.C. : Georgetown University, 1957.
2. *Коваленко Е.М.* Когнитивная теория культуры в контексте информационного подхода // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12. С. 741–744.
3. *Коваленко Е.М.* Культура как когнитивная система // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 3. С. 231–235.
4. *Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта. М. : И.Д. Вильямс, 2007. 512 с.
5. *Меркулов И.П.* Когнитивная эволюция. М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1999. 310 с.
6. *Режабек Е.Я., Филатова А.А.* Когнитивная культурология. СПб. : Алетея, 2010. 316 с.
7. *Donald M.* Modern mind in evolution // Queen's Quart. Kingston. 1992. Vol. 90, № 1. P. 153–161.
8. *Коктыш К., Ренард-Коктыш А.* Когнитивное измерение безопасности // Международные процессы. 2021. Т. 19, № 4 (67). С. 26–46.
9. *Валеева Г.Ф.* Использование цифровых технологий в высшем образовании (на примере опыта реализации гуманитарных дисциплин в условиях дистанционного формата) // Вестник педагогических наук. 2021. № 6. С. 42–47.

10. **Худяков Е.Е.** Современные тенденции развития цифрового образования в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-4. С. 346–348.
11. **Коктыш К.Е.** Дискурс рационализма, свободы и демократии. М. : МГИМО-Университет, 2021. 320 с.
12. **Искусственный** интеллект превратит человека в обезьяну! URL: <https://www.krasnostup.com/ru/2023/01/18/blog-ru/iskustvennyi-intellekt-uzhe-nachal-prevrashchat-cheloveka-v-obezyanu>
13. **Карелов С.** О больших переменах в обществах, государствах и личностях. И почему мы должны быть готовы к ещё большим переменам. URL: https://zen.yandex.ru/media/the_world_is_not_easy/obolshih-peremenah-v-obschestvah-gosudarstvah-i-lichnostiah-60d8bde0c9d05740d85f35e0
14. **Ward A.** People mistake the internet's knowledge for their own // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2021. № 118 (43). e2105061118.
15. **Chu J., Evans J.** Slowed canonical progress in large fields of science // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2021. № 118 (41). e2021636118.
16. **Леушина И.В., Травянова М.Е.** Лингвопрофессиональная подготовка в техническом вузе: бакалавриат, магистратура, специалитет. М. : Изд. Дом НИТУ «МИСиС», 2018. 200с.
17. **Воног В.В.** Цифровизация системы иноязычной подготовки на примере цифрового повествования в процессе развития профессиональной личности инженера // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 5 (131). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53854464_37994210.pdf
18. **Дмитренко Т.А.** Современные технологии обучения иностранным языкам в условиях цифровизации иноязычного образования // Дискурс профессиональной коммуникации. 2022. Т. 4, № 4. С. 33–41.
19. **Прохорова А.А., Безукладников В.К., Лизунова Л.Р.** Исследование понятия и структуры лингвоцифровой компетенции студента // Язык и культура. 2022. № 58. С. 236–260.
20. **Журавлева Е.Ю.** Современные модели развития гуманитарных наук в цифровой среде // Вопросы философии. 2011. № 5. С. 91–98.
21. **Шапинская Е.Н., Лисенкова А.А.** Гуманитарное образование в цифровую эпоху: трансформация или кризис? // Культурный код. 2020. № 1. С. 42–54.
22. **Козловски П.** Миф о модерне. М. : Республика, 2002. 239 с.
23. **Эра** двоечников настала. И они уже не стесняются ничего. URL: https://knews.kg/2020/01/09/era-dvoechnikov-nastala-i-oni-uzhe-ne-stesnyayutsyanichego/?fbclid=IwAR2-SvexibzYbmyKOVvaykU_v1BghHzWkj6tfreUgOWfieTSzeADey9jjw0
24. **Акопов П.** Китай начинает «трансформацию капитализма»: у него есть главный союзник. URL: <https://ria.ru/20210910/kitay-1749414761.html>
25. **Сапогова Е.Е.** «Текущий субъект» в поисках устойчивой идентичности. URL: <https://psy.su/feed/10116/>

References

1. Goodenough W.H. (1957) Cultural Anthropology and Linguistics. In: Garvin, Paul (ed.) Rapport of The Seventh Annual Round. table Meeting on Linguistics and Language Study. Washington, D.C.: Georgetown University.
2. Kovalenko E.M. (2015) Kognitivnaya teoriya kul'tury v kontekste informacionnogo podhoda [Cognitive theory of culture in the context of the information approach] // International Journal of Applied and Fundamental Research. 12. pp. 741–744.
3. Kovalenko E.M. (2011) Kul'tura kak kognitivnaya sistema [Culture as a cognitive system] // Actual problems of the humanities and natural sciences. 3. pp. 231–235.

4. Gardner G. (2007) The structure of the mind: the theory of multiple intelligences. M.: I.D. William. 512 p.
5. Merkulov I.P. (1999) Kognitivnaya evolyuciya [Cognitive evolution]. M.: Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN). 310 p.
6. Rezhabek E.Ya., Filatova A.A. (2010) Kognitivnaya kulturologiya [Cognitive cultural studies]. SPb.: Aleteyya. 316 p.
7. Donald M. (1992) Modern mind in evolution // Queen's Quart. Kingston. 90 (1). pp. 153–161.
8. Koktysh K., Renard-Koktysh A. (2021) Kognitivnoe izmerenie bezopasnosti [Cognitive dimension of security] // International processes. 19 (67). pp. 26–46.
9. Valeeva G.F. (2021) Ispol'zovanie cifrovyykh tekhnologiy v vysshem obrazovanii (na primere opyta realizatsii gumanitarnyykh disciplin v usloviyakh distantsionnogo formata [The use of digital technologies in higher education (on the example of the experience of implementing humanitarian disciplines in a distance format] // Bulletin of Pedagogical Sciences. 6. pp. 42–47.
10. Khudyakov E.E. (2022) Sovremennyye tendentsii razvitiya cifrovogo obrazovaniya v vysshej shkole [Modern trends in the development of digital education in higher education] // Problems of modern pedagogical education. 76 (4). pp. 346–348.
11. Koktysh K.E. (2021) Diskurs racionalizma, svobody i demokratii [Discourse of rationalism, freedom and democracy]. M.: MGIMO-Universitet. 320 p.
12. Artificial intelligence will turn a person into a monkey! URL: <https://www.krasnostup.com/ru/2023/01/18/blog-ru/iskustvennyi-intellekt-uzhe-nachal-prevraschat-cheloveka-v-obezyanu>.
13. Karelov S. O bol'shih peremenah v obshchestvah, gosudarstvakh i lichnostyakh. I pochemu my dolzhny byt' gotovy k eshchyo bol'shim peremenam [About big changes in societies, states and personalities. And why should we be ready for even more changes]. URL: https://zen.yandex.ru/media/the_world_is_not_easy/obolshih-remenah-v-obschestvah-gosudarstvakh-i-lichnostyakh-60d8bde0c9d05740d85f35e0
14. Ward A. (2021) People mistake the internet's knowledge for their own. Proceedings of the National Academy of Sciences. 118 (43).
15. Chu J., Evans J. (2021) Slowed canonical progress in large fields of science. Proceedings of the National Academy of Sciences. 118 (41).
16. Leushina I.V., Travyanova M.E. (2018) Lingvoprofessional'naya podgotovka v tekhnicheskoy vuzovskoy shkole: bakalavriat, magistratura, specialitet (monografiya). [Linguoprofessional training at a technical university: bachelor's, master's, specialist (monograph)]. M.: Ed. House of NUST MISIS. 200 p.
17. Vonog V.V. (2023) Cifrovizatsiya sistema inoyazychnoy podgotovki na primere cifrovogo povestvovaniya v protsesse razvitiya professional'noy lichnosti inzhenera [Digitalization of the system of foreign language training on the example of digital narration in the process of development of the professional personality of an engineer] // International Scientific Research Journal. 5 (131). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53854464_37994210.pdf.
18. Dmitrenko T.A. (2022) Sovremennyye tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam v usloviyakh cifrovizatsii inoyazychnogo obrazovaniya [Modern technologies for teaching foreign languages in the context of digitalization of foreign language education] // Discourse of professional communication. 4 (4). pp. 33–41.
19. Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.K., Lizunova L.R. (2022) Issledovanie ponyatiya i struktury lingvodigital'noy kompetentsii studenta [Study of the concept and structure of the student's linguo-digital competence Language and culture]. 58. pp. 236–260.
20. Zhuravleva E.Yu. (2011) Sovremennyye modeli razvitiya gumanitarnyykh nauk v cifrovoy srede [Modern models of the development of the humanities in the digital environment] // Questions of Philosophy. 5. pp. 91–98.

21. Shapinskaya E.N., Lisenkova A.A. (2020) Gumanitarnoe obrazovanie v cifrovuyu epohu: transformaciya ili krizis? [Humanities education in the digital age: transformation or crisis?] // Cultural code. 1. pp. 42–54.
22. Kozłowski P. (2002) Mif o moderne [The myth of modernity]. M.: Respublika, 239 p.
23. Era dvoechnikov nastala. I oni uzhe ne stesnyayutsya nichego [The era of losers has come. And they are no longer shy about anything]. URL: https://knews.kg/2020/01/09/era-dvoechnikov-nastala-i-oni-uzhe-ne-stesnyayutsyanichego/?fbclid=IwAR2-SvexibzYbmyKOVvaykU_v1BghHzWkj6tfreUgOWfieTSzeADey9jjw0.
24. Akopov P. Kitaj nachinaet 'transformaciyu kapitalizma': u nego est' glavnyy soyuznik [China begins the 'transformation of capitalism': it has the main ally]. URL: <https://ria.ru/20210910/kitay-1749414761.html>.
25. Sapogova E.E. 'Tekuchiy subject' v poiskah ustoichivoi identichnosti [The flowing subject' in search of a stable identity]. URL: <https://psy.su/feed/10116/>.

Информация об авторах:

Леушин И.О. – доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой металлургических технологий и оборудования, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева (Нижний Новгород, Россия). E-mail: igoleu@yandex.ru.

Леушина И.В. – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, почетный работник сферы образования Российской Федерации, Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева (Нижний Новгород, Россия). E-mail: leushinaiv@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Leushin I.O., Dr.Sc. (Technical), Professor, Head of the Department of Metallurgical Technologies and Equipment, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Nizhniy Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev (Nizhniy Novgorod, Russia). E-mail: igoleu@yandex.ru

Leushina I.V., D.Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Language, Honorary Worker of Education of the Russian Federation, Nizhniy Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev (Nizhniy Novgorod, Russia). E-mail: leushinaiv@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 09.07.2024; принята к публикации 07.11.2024

Received 09.07.2024; accepted for publication 07.11.2024

Научная статья

УДК 378.147: 37.013

doi: 10.17223/19996195/68/13

Экспериментальное обоснование эффективности проектной технологии как средства формирования англоязычной компетентности будущих юристов

Инна Радиславовна Максимова¹

*¹Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний,
Рязань, Россия, inna_maksimova76@mail.ru*

Аннотация. Иноязычная компетентность – это сложное, многоаспектное, структурное образование, которое зависит от индивидуального потенциала, мотивационной сферы студентов, влияния внешних факторов высшего учебного заведения. Средством формирования иноязычной компетентности должны быть активные, личностно центрированные и профессионально ориентированные технологии обучения, одной из которых является метод проектов. Проектная деятельность занимает ведущее место в перечне современных педагогических технологий. Тем не менее на практике ее использование бывает ограниченным из-за нехватки времени, технических средств, неидеальности учебных программ и т.д. Однако именно метод проектов отвечает основным потребностям нашего времени, поскольку он реализует в себе принцип «обучение через действие», отличается интегративностью, развитием коммуникативной компетентности и т.д. Вместе с тем формирование иноязычной компетентности студентов-юристов средствами проектной технологии не являлось предметом отдельного исследования.

Цель статьи заключается в экспериментальном обосновании эффективности использования проектной технологии в процессе формирования англоязычной компетентности будущих юристов.

Для уточнения компонентного состава иноязычной (англоязычной) компетентности будущих юристов был осуществлен анализ научной литературы, результаты которого позволили выделить мотивационный, коммуникативный, профессиональный и проектировочно-результативный компоненты англоязычной компетентности, что дало возможность определить структуру и содержание этапов формирования англоязычной компетентности студентов-юристов с использованием проектной методологии, а также реализуемые на каждом из этапов проекты.

В исследовании экспериментально подтверждена действенность проектной технологии в иноязычной подготовке будущих юристов. Установлено, что по сравнению с традиционными методами обучения метод проектов оказывает эффективное влияние на формирование различных видов речевой деятельности, способствует развитию умений и навыков коммуникативного, исследовательского, проектного, креативного, интегративного характера.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании поэтапного формирования англоязычной компетентности будущих юристов средствами проектной технологии. Сделан вывод о том, что данные теоретические наработки способствуют формированию мотивации к обучению, развитию речевой деятельности, усвоению знаний лингвистики и грамматики, формированию практических умений и навыков общения на профессионально ориентированные темы, систематизации и обобщению знания иностранного языка по юридическому направлению.

Практическая значимость исследования заключается в экспериментальном обосновании эффективности проектной технологии как средства формирования англоязычной компетентности будущих юристов. Внедрение результатов исследования в практику обучения предоставляет дополнительные возможности и преимущества, позволяет сделать процесс обучения более эффективным.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в теоретическом обосновании взаимосвязи проектной технологии с ИКТ обучения и разработке учебного курса с элементами проектной деятельности для внедрения в процесс иноязычной подготовки будущих юристов.

Ключевые слова: иностранный язык, иноязычная компетентность, английский язык, англоязычная компетентность, проектная технология, метод проектов, студенты-юристы

Для цитирования: Максимова И.Р. Экспериментальное обоснование эффективности проектной технологии как средства формирования англоязычной компетентности будущих юристов // Язык и культура. 2024. № 68. С. 226–246. doi: 10.17223/19996195/68/13

Original article

doi: 10.17223/19996195/68/13

Experimental substantiation of the effectiveness of project technology as a means of forming English-language competence of future lawyers

Inna R. Maksimova¹

*The Academy of Law and Management of the Federal Penal Service, Ryazan, Russia,
inna_maksimova76@mail.ru*

Abstract. Foreign language competence is a complex, multidimensional, structural formation, which depends on individual potential, motivational sphere of students, influence of external factors of higher education institution. The means of forming foreign language competence should be active, personally centered and professionally oriented teaching technologies, one of which is the project method. Project activity occupies a leading place in the list of modern pedagogical technologies. However, in practice, its use is limited due to lack of time, technical means, non-ideal curricula, etc. However, it is the project method that meets the main needs of our time, as it realizes the principle of “learning by doing”, is characterized by integrativeness, development of communicative competence, etc. At the same time, the formation of foreign language competence of law students by means of project technology has not been the subject of a separate study.

The aim of the article is to experimentally substantiate the effectiveness of using project technology in the process of formation of English-language competence of future lawyers.

To clarify the component composition of foreign language (English-language) competence of future lawyers, we analyzed the scientific literature, the results of which allowed us to identify the motivational, communicative, professional and design-result components of English-language competence, which allowed us to determine the structure and content of the stages of formation of English-language competence of law students using project methodology, as well as the projects implemented at each stage.

The study experimentally confirmed the effectiveness of project technology in the foreign language training of future lawyers. It is established that in comparison with

traditional teaching methods the project method has an effective impact on the formation of various types of speech activity, promotes the development of skills and abilities of communicative, research, project, creative, integrative nature.

Theoretical significance of the study lies in the substantiation of the step-by-step formation of English-language competence of future lawyers by means of project technology. It allows us to conclude that these theoretical developments contribute to the formation of motivation for learning; development of speech activity, assimilation of knowledge of linguistics and grammar, formation of practical skills and skills of communication on professionally oriented topics, systematization and generalization of knowledge of foreign language in the legal direction.

The practical significance of the study lies in the experimental substantiation of the effectiveness of project technology as a means of forming English-language competence of future lawyers. The introduction of the research results into teaching practice provides additional opportunities and advantages, allows making the learning process more effective.

We see the prospects for further research in the theoretical substantiation of the relationship between project technology and ICT training and the development of a training course with elements of project activities for implementation in the process of foreign language training of future lawyers.

Keywords: foreign language, foreign language competence, English language, English-language competence, project technology, project method, law students

For citation: Maksimova I.R. Experimental substantiation of the effectiveness of project technology as a means of forming English-language competence of future lawyers. *Language and Culture*, 2024, 68, pp. 226-246. doi: 10.17223/19996195/68/13

Введение

Современная образовательная политика нацелена на повышение качества овладения иностранным языком по профессиональному направлению. Это повышает требования, которые предъявляются к уровню овладения иностранным языком будущими специалистами. Последнее связано с возрастанием роли иноязычного общения, потребностью в специалистах, на высоком уровне владеющих иностранным языком, обладающих умениями устной иноязычной речи и грамотного письма. Сегодня профессия юриста по-прежнему остается популярной, однако еще более востребован специалист, на высоком уровне владеющий юридическим иностранным языком. Отметим, что такие специалисты, безусловно, смогут получить более высокие должности и, как следствие, более высокую заработную плату по сравнению с теми специалистами, которые даже при высоком профессионализме не имеют иноязычной компетентности. Таким образом, необходимой составляющей этого процесса является иноязычная компетентность специалиста [1].

Особенность профессионально ориентированного иноязычного обучения состоит в тесной связи с изучаемыми дисциплинами по получаемой специальности, в получении дополнительных знаний по выбран-

ной профессии и, как следствие, в формировании у будущих специалистов иноязычной компетентности в конкретной профессиональной сфере деятельности с учетом ее особенностей [2].

Иностранный язык необходимо рассматривать как компонент профессиональной подготовки юристов с начала его изучения в вузах. В ходе формирования иноязычной компетентности будущих юристов необходимо иметь в виду, что современный юрист должен обладать уровнем, который позволит ему осуществлять иноязычное общение с иностранными специалистами. Для чего ему необходимо знать не только основы грамматики, но и владеть большим объемом юридической лексики. Поскольку если будущему юристу окажется доступен только грамматический минимум, включающий основные морфологические и синтаксические правила и позволяющий верно воспринимать текст на иностранном языке, без владения лексикой профессиональной направленности окажется невозможным конструктивное общение с иностранными специалистами-юристами при обсуждении какой-либо профессиональной ситуации [3]. В связи с чем значительная роль в иноязычной подготовке студентов-юристов отводится изучению профессионального лексикона [4]. Одной из главных особенностей внешнего языкового выражения мнения законодателя является официальность, документальность. Тексты действующих правовых актов должны являться лингвистическим образцом языка и стиля. В итоге отметим, что формирование у будущих юристов иноязычной компетентности является важнейшим компонентом обучения юристов [5].

С целью активизации познавательной деятельности при формировании иноязычной компетентности студентов при изучении английского языка следует использовать упражнения, позволяющие активное приобщение к процессу общения и расширение знания языка, способствующие их использованию в процессе обучения [6]. Именно таким инструментом и является метод проектов.

Метод проектов используется преподавателями-практиками достаточно давно, однако не всегда активно. Бытует мнение, что увлечение этим методом осталось в прошлом, уступив место более инновационным средствам достижения главной цели преподавателя – обучению языку. Однако следует подчеркнуть, что проектная деятельность актуальна в современном мире, где проектом так или иначе становится все – от научно-исследовательской деятельности до создания стартапа.

Следует напомнить, что метод проектов, по утверждению исследователей, является интегративным методом, сочетающим в себе проблемное обучение и обучение в сотрудничестве. Известный принцип «обучение через действие» – основополагающий для этого метода. Исследователи отмечают, что энергичное использование этой технологии способствует активному формированию навыков говорения, развитию

социокультурной и профессиональной компетентности, умению точно и доступно формулировать собственные мнения, извлекать информацию из разных источников и обрабатывать ее с помощью современных информационно-коммуникационных технологий [7].

Также следует отметить, что современность этого подхода к изучению языка обеспечивается, прежде всего, его гуманистической направленностью, антропоцентричностью. Напомним, что к концу прошлого века лингвистика развивалась в рамках системно-структурной статической парадигмы. Однако антропоцентрический переворот в начале века нынешнего коренным образом изменил вектор научных исследований: на первый план вышел не объект исследования (язык), а субъект (как человек реализуется в речи, как он решает разные коммуникативные задачи) [8]. Такой подход вполне логично подхватили педагоги, методисты, преподаватели-вещатели.

Несмотря на значительный массив научных исследований по данной тематике, ряд проблем остается нерешенным. Так, проблема формирования иноязычной компетентности будущих юристов в проектной деятельности на сегодняшний день недостаточно исследована в теоретическом и методическом аспектах. Рассматривая иноязычную компетентность как неотъемлемую составляющую профессиональной компетентности современных юристов, считаем целесообразным предложить свое видение указанного понятия и пути формирования, а также расширить данной статьей численность научных публикаций, акцентированных на актуальности изучения студентами-юристами иностранного языка.

Цель статьи направлена на экспериментальное обоснование эффективности использования проектной технологии в процессе формирования англоязычной компетентности будущих юристов.

Методология исследования

Как показали результаты анализа научной литературы, иноязычная компетентность – это сложное, многоаспектное, структурное образование, которое зависит от индивидуального потенциала, мотивационной сферы студентов, влияния внешних факторов высшего учебного заведения [9]. Средством формирования иноязычной компетентности должны быть активные, личностно ориентированные и профессионально ориентированные технологии обучения [10]. Мы придерживаемся мнения Н.Ф. Ежовой: подготовка будущих юристов требует внедрения в процесс обучения развивающих технологий, которые воспитывают и обучают в ходе деятельности и сочетают различные формы работы – индивидуальную, групповую и фронтальную [11]. По нашему мнению, такая проектная технология как система активных и практических методов

лично ориентированного обучения, направленных на поэтапную организацию проектной деятельности студентов, создание учебных проектов, в процессе которых формируются умения и навыки самостоятельного получения знаний, их практического оперирования, развивается критическое и творческое мышление, ключевые компетентности.

Сосредоточенность на проектной технологии в процессе иноязычной подготовки будущих юристов обусловлена следующими факторами: ориентированностью на личность студента, автономностью обучения иностранному языку, формированием проектных умений метаязыковой специальности, средством проектной работы как формы выполнения учебных задач [12].

Считаем, что формирование иноязычной компетентности по проектной методике позволяет достичь высоких результатов, поскольку она сочетает в себе лучшие достижения коммуникативных и проблемных методов обучения иностранному языку, создает оптимальные условия для эффективной учебно-познавательной деятельности студентов в процессе создания и представления тематических проектов.

Предлагаем экспериментально проверить, насколько эффективна проектная технология в изучении иностранного языка на примере формирования иноязычной компетентности студентов юридического факультета.

В настоящее время компетентность понимают как состояние, полностью соответствующее выполнению какой-либо задачи, «психосоциальное качество, обозначающее силу и уверенность, исходящее из ощущения собственной успешности и полезности, дающее человеку осознание своей способности эффективно взаимодействовать с окружающими» [13]. Таким образом, компетентность представляет собой совокупность знаний, умений и (или) навыков, необходимых качеств личности и информированность в чем-либо, совокупно используемых и способствующих решению практических задач.

Анализируя содержание, особенности и место понятия «иноязычная профессиональная компетентность», Т.А. Рахимова склонна рассматривать такую дефиницию как лично детерминированную способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач, используя знания, полученные при изучении иностранного языка, или применяя средства, полученные в процессе овладения иностранным языком; при таком условии иноязычная профессиональная компетентность специалиста характеризуется совокупностью как общих, так и специальных знаний, умений и навыков, психологической готовностью студентов участвовать в коммуникации с представителями других лингвоэтнокультур [14].

Н.А. Кобзева пришла к выводу, что эффективное формирование иноязычной компетентности студентов нефилологических специально-

стей возможно при наличии базовой системы знаний (как составных частей иноязычной компетенции), способствующих формированию у студентов устойчивого положительного отношения к иноязычной культуре и изучению иностранного языка, а это в дальнейшем оживляет формирование самосознания, его толерантности к другим людям, понимание их традиций, привычек, особенностей ведения бизнеса, национальных ценностей и др. [15].

В.М. Панфилова полагает, что иноязычная компетентность является интегральным личностным и профессиональным качеством специалиста, которое характеризуется достаточным для выполнения профессиональной деятельности уровнем языкового образования и проявляется в его готовности к продуктивной и эффективной деятельности с использованием коммуникативно-информативных возможностей иностранного языка профессионального направления [16].

В исследовании [17] иноязычная компетенция трактуется как результат усвоения и понимания языковых норм, сложившихся в неродном для специалиста языке, и их адекватное использование в деятельности при применении иностранного языка. Ученые полагают, что иноязычная компетентность представляет собой интегративное явление, которое охватывает совокупность специальных лингвистических способностей, а также знаний, умений, навыков, речевых стратегий и тактик для успешной реализации речевой деятельности на иностранном языке.

Ж.В. Глотова утверждает, что основой иноязычной компетентности специалистов являются знания, умения и навыки как языкового, так и коммуникативно-ценностного характера, а иноязычную компетентность будущих юристов целесообразно рассматривать как систематизированную совокупность знаний, умений, навыков, практического опыта использования иностранного языка будущих юристов как в профессиональной юридической деятельности, так и с целью дальнейшего непрерывного самообразования, профессионального и личностного саморазвития и самосовершенствования [18].

Исследователи предлагают понимать профессиональную иноязычную компетентность юриста как специальное профессионально значимое качество личности представителя юридической профессии, имеющее характер интегративного системно-ценностного психического новообразования, которое делает возможным декодирование им определенной правовой информации, представленной на иностранном языке, в привычную и удобную; вдобавок побуждает его творчески использовать ее в практической юридической деятельности и выступает неотъемлемой составной частью его способности пользоваться опытом международной юридической деятельности в процессе решения собственных профессиональных задач [19].

Б.О. Гриднева подчеркивает, что иноязычную компетентность следует понимать как меру овладения системой знаний, умений и навыков, обуславливающих успешность использования иностранного языка в процессе профессиональной деятельности и личностного самообразования студента, его дальнейшего личностного саморазвития и самосовершенствования. Автором представлена трехкомпонентная структура иноязычной компетентности студента, в состав которой входят лингвистический, коммуникативный и социальный компонент [20].

Е.Я. Климович рассматривает иноязычную профессиональную компетентность как интегративное личностно-профессиональное образование, содержащее компетенции лингвистического, социолингвистического и прагматичного уровней [21].

Проектный метод объединяет элементы проблемного обучения и обучения в сотрудничестве и реализуется через принцип «обучение через действие», способствующий активному формированию навыков говорения, развитию социокультурной и профессиональной компетентности, умению точно и доступно формулировать собственные мнения, извлекать информацию из разных источников и обрабатывать ее с помощью современных информационно-коммуникационных технологий [22]. Итак, учебным проектом является комплекс самостоятельно выполненных студентами работ с целью решения поставленных проектом проблем практического или теоретического характера. Проектно-ориентированная методика не противоречит обычным способам обучения, а, напротив, является эффективным инструментом формирования мотивационной составляющей. Наряду с эффективным формированием и развитием коммуникативной и учебно-когнитивной компетентности происходит и развитие компенсаторной функции – формирование специальных умений с целью преодоления сложностей при общении из-за недостатка лингвистических ресурсов [23].

Выделяют два способа проектного обучения иностранному языку: 1) линейный, предполагающий предварительное развитие иноязычных навыков и умений; 2) интегративный, основанный на формировании иноязычных навыков и умений при работе над проектом [24].

Методическими предпосылками применения метода проектов при изучении иностранного языка определены: коммуникативная направленность обучения, одновременное обучение всем видам речевой деятельности, интегративность обучения (привлечение знаний, навыков и умений студентов по другим учебным дисциплинам) [25].

Проектная деятельность нуждается в определенных креативных способностях, поэтому всегда возникает вопрос об оценке результатов проектной деятельности студентов [26]. Анализ научной литературы позволил определить критерии оценки проектной деятельности студентов: оценка собственно проекта; оценка качества текста; оценка качества презентации; оценка вклада в работу каждого участника; оценка умения

взаимодействовать в группе [27]. Учет всех особенностей проектной методики в процессе формирования иноязычной компетенции будет способствовать интенсификации всех видов иноязычной деятельности.

Эффективность использования проектной методики обеспечивается также высокой интеллектуально-эмоциональной содержательностью учебно-воспитательной деятельности [28]. Таким образом, проектная работа является благоприятным центром, где студент имеет возможность овладеть одной из ключевых компетенций – иноязычной компетенцией.

Кратко суммируем, какие характеристики проектной деятельности обеспечивают эффективность этого обучающего метода при изучении английского языка:

- максимальная включенность. На каждом этапе студент работает над тем, что вызывает его живой интерес [29];

- высокий уровень самостоятельности. Преподаватель фасилитирует процесс, вся деятельность сосредоточена только на самом студенте, который в значительной степени не только учится в этот момент, но и обучает своих коллег по проекту [30];

- комплексный характер. При работе над проектом студент использует комплекс компетентностей, приобретенный в процессе изучения языка. Здесь можно говорить о реализации как четырех видов речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование), так и грамматического метода, когнитивной компетентности, лингвострановедческой компоненты и т.д. [31];

- развитие как *hard skills*, так и *soft skills*. Овладение иностранным языком традиционно включается специалистами в набор жестких навыков, так называемых *hard skills*. Однако проектная деятельность позволяет студенту активно тренировать множество гибких навыков (*soft skills*), в частности, креативность, критическое мышление, умение планировать, работать в команде, презентовать результаты проекта и т.д. [32]. Такая деятельность имеет четкую практическую направленность, поскольку помогает развить сверхпредметные компетентности, которые пригодятся студентам как в профессиональной, так и в личной сфере.

Для эффективного использования проектного метода важно логично спланировать этапы работы над ним, а при подведении итогов обязательно обсудить результаты проекта со студентами и предоставить им возможность выступить в роли наставника и попытаться оценить проделанное [33]. Тематика проектов должна учитывать предпочтения студентов, соответствовать получаемой студентами специальности, применяться с учетом необходимости всестороннего развития личности и социокультурного аспекта. Учет этих моментов позволит повысить мотивацию, подкрепить интерес к общению как в форме монолога, так и диалогически, углубить знания по предмету, развивать межпредметные связи и, соответственно, совершенствовать иноязычную компетентность.

Экспериментальное обучение по проектной методике формирования иноязычной компетентности студентов-юристов осуществлялось на базе кафедры иностранных языков Академии ФСИН России в период с сентября по декабрь 2023 г. Участниками педагогического эксперимента стали 167 студентов 2-го курса юридического факультета.

Для определения действенности проектной технологии в иноязычной подготовке студентов-юристов по сравнению с другими технологиями, традиционными методами обучения были сформированы контрольные и экспериментальные группы. Группы формировались на основании успешности обучения иностранному языку в течение предыдущего семестра по следующим типологическим признакам: репродуктивность (студенты низкого уровня успешности обучения), конструктивность (студенты среднего уровня успешности обучения), творчество (студенты высокого уровня успешности обучения).

Анализ и обобщение дефинитивно-структурных положений иноязычной компетентности специалистов разных специальностей позволили сформулировать личное определение указанного понятия и выделить компонентный состав. Таким образом, иноязычную (англоязычную) компетентность будущих юристов трактуем как интегральный признак личности, характеризующийся комплексом усвоенных иноязычных знаний, практических умений и навыков, уровень достижения которых определяется способностью решать образовательные, бытовые, профессиональные, научно-исследовательские задачи средствами иностранного языка в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности. Учитывая специфику профессиональной деятельности специалистов юридической отрасли, в структуре англоязычной компетентности выделены мотивационный, коммуникативный, профессиональный, проективно-результативный компоненты.

В ходе экспериментального исследования оценивалась сформированность вышеуказанных компонентов с характерными для них критериями по результатам выполнения и представления учебных проектов на профессионально ориентированную тематику. Проектная работа студентов экспериментальных групп оценивалась по 100-балльной шкале. Если за учебный проект студент получал от 60–73 баллов, то его уровень сформированности иноязычной компетентности отвечал низкому, 74–89 – среднему, 90–100 – высокому.

Остановимся подробно на реализации проектных задач в образовательном процессе, которые послужили средством формирования структурных компонентов англоязычной компетентности будущих юристов.

Участники контрольных групп при формировании англоязычной компетентности обучались по традиционной методике с использованием стандартизированных учебных пособий.

В экспериментальных группах формирование англоязычной компетентности студентов-юристов проходило в следующей последовательности:

- 1) формирование мотивационного компонента англоязычной компетентности;
- 2) формирование коммуникативного компонента англоязычной компетентности;
- 3) формирование профессионального компонента англоязычной компетентности;
- 4) формирование проектировочно-результативного компонента англоязычной компетентности.

Формирование мотивационного компонента англоязычной компетентности. Основу для успешного овладения англоязычной компетентностью закладывает мотивационная область студентов. От мотивированности учебно-познавательной деятельности зависит активность студентов в образовательном процессе. Для формирования мотивационного компонента в англоязычную подготовку внедрен интерактивный курс «EnglishClub ESL Videos» (<https://www.englishclub.com/esl-videos/>). Учебный курс способствует развитию внутренних, учебно-познавательных, страноведческих, социокультурных мотивов.

Уровень понимания, усвоения, воспроизводства, практического и творческого использования англоязычных материалов интерактивного курса определяли по результатам проектной работы по теме «Отзыв на видео». Условие проектной задачи сформулировано с учетом типологических признаков, характерных для каждой из экспериментальных групп. В частности, экспериментальная группа низкого уровня выполняла учебный проект в форме краткого изложения сюжета фильма, экспериментальная группа среднего уровня – детального изложения, экспериментальная группа высокого уровня – эссе с описанием личных впечатлений.

Формирование коммуникативного компонента англоязычной компетентности. Англоязычная подготовка будущих юристов направлена на усвоение лингвистических и грамматических знаний, развитие речевой деятельности, практических умений и навыков общаться на профессионально ориентированную тематику. Соответственно, изучение иностранного языка носит коммуникативный характер.

Средством формирования лингвистических знаний выбраны видеоматериалы, на основе просмотра которых студенты выполняли игровые проекты по теме «Иностранный язык в профессиональной юридической деятельности: обязанность или требование настоящего». В частности, студенты экспериментальной группы низкого уровня демонстрировали англоязычные знания в игровом проекте «Интервью», экспериментальной группы среднего уровня – «Брейн-ринг», экспериментальной группы высокого уровня – «Пресс-конференция».

Формирование словарного запаса и знаний грамматики осуществлялось в проектной работе, которая предполагала создание интерактивной презентации «Безопасный интернет» в программе Google Slides. Экспериментальная группа низкого уровня выполняла проект «Правила безопасного интернета», экспериментальная группа среднего уровня – «Правовое обеспечение безопасности интернета», экспериментальная группы высокого уровня – «Будущее юриспруденции в современном цифровом пространстве».

Для развития и усовершенствования речевых умений и навыков будущим инженерам-энергетикам было предложено создать проект «Профессиограмма юриста». Проектная задача для экспериментальной группы низкого уровня заключалась в формировании перечня ключевых качеств, которыми должны обладать специалисты отрасли юриспруденции и их краткая характеристика. Экспериментальная группа среднего уровня работала над созданием профессиограммы юриста, которая кроме профессиональных качеств содержала описание общих и профессиональных знаний. Студентам, вошедшим в экспериментальную группу высокого уровня, было предложено создать профессиональный портрет юриста согласно индивидуальному видению.

Формирование профессионального компонента англоязычной компетентности. Англоязычная подготовка студентов ориентирована на будущую профессию. Соответственно следующим компонентом является профессиональный, который формировался в процессе выполнения учебного проекта «Юридическое сопровождение деятельности предприятия». Данный проект состоял из цикла групповых мини-проектов: «Подготовка и заключение договоров», «Организация работы юридического отдела предприятия», «Качества, необходимые для работы на должности юрисконсульта», «Юридическое сопровождение сделок» и индивидуального проекта «Отчет по юридической практике». Выполнение указанных проектов позволило систематизировать и обобщить знания «Иностранного языка по профессиональному направлению», усовершенствовать виды речевой деятельности.

Формирование проектировочно-результативного компонента осуществляли в проектной работе «Портфолио юриста». Условие выполнения проектного задания для всех экспериментальных групп было идентичным – проанализировать и обобщить личные достижения в процессе профессиональной подготовки и представить их в удобной форме.

Исследование и результаты

По результатам эмпирического исследования и проверки индивидуальных проектов установлено, что мотивация студентов в экспериментальных группах в процессе проектной работы значительно выше, чем у

студентов контрольных групп. Количественные показатели, отражающие уровень сформированности мотивационного компонента англоязычной компетентности по личностно-мотивационному критерию, представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты измерений сформированности англоязычной компетентности
будущих юристов по мотивационному компоненту**

Уровень	Группы с признаком «репродуктивность» ЭГ1, КГ1	
	ЭГ1, %	КГ1, %
Низкий	44,39	60,77
Средний	51,06	36,69
Высокий	4,55	2,54
	Группы с признаком «конструктивность» – ЭГ2, КГ2	
	ЭГ2, %	КГ2, %
Низкий	2,66	18,72
Средний	62,96	67,67
Высокий	34,38	13,61
	Группы с признаком «творчество» – ЭГ3, КГ3	
	ЭГ3, %	КГ3, %
Низкий	0	0
Средний	7,24	16,77
Высокий	92,76	83,23

По суммарной оценке трех тематических проектов на этапе формирования коммуникативного компонента англоязычной компетентности выведен среднеарифметический показатель, определивший общий балл уровня владения коммуникативным компонентом англоязычной компетентности.

Таблица 2

**Результаты измерений сформированности англоязычной компетентности
будущих юристов по коммуникативному компоненту**

Уровень	Группы с признаком «репродуктивность» ЭГ1, КГ1	
	ЭГ1, %	КГ1, %
Низкий	53,29	63,21
Средний	44,29	34,25
Высокий	2,42	2,54
	Группы с признаком «конструктивность» – ЭГ2, КГ2	
	ЭГ2, %	КГ2, %
Низкий	14,49	32,43
Средний	68,47	62,06
Высокий	17,04	5,31
	Группы с признаком «творчество» – ЭГ3, КГ3	
	ЭГ3, %	КГ3, %
Низкий	0	0
Средний	14,39	25
Высокий	85,61	75

Полученные показатели, внесенные в табл. 2, отражают динамику сформированности коммуникативного компонента по когнитивно-лингвистическому, лексико-грамматическому, речевому критериям в контрольных и экспериментальных группах.

Результаты математической обработки полученных данных по уровню сформированности профессионального компонента англоязычной компетентности отражены в табл. 3.

Таблица 3

**Результаты измерений сформированности англоязычной компетентности
будущих юристов по профессиональному компоненту**

Уровень	Группы с признаком «репродуктивность» ЭГ1, КГ1	
	ЭГ1, %	КГ1, %
Низкий	41,66	60,77
Средний	46,61	34,25
Высокий	11,73	4,98
	Группы с признаком «конструктивность» – ЭГ2, КГ2	
	ЭГ2, %	КГ2, %
Низкий	11,23	27,23
Средний	62,76	59,36
Высокий	25,61	13,41
	Группы с признаком «творчество» – ЭГ3, КГ3	
	ЭГ3, %	КГ3, %
Низкий	0	0
Средний	22,43	57,33
Высокий	77,57	42,67

Количественные показатели уровней сформированности проективно-результативного компонента англоязычной компетентности, основанные на результатах эмпирического исследования и проектной работы, внесены в табл. 4.

Таблица 4

**Результаты измерений сформированности англоязычной компетентности
будущих юристов по проективно-результативному компоненту**

Уровень	Группы с признаком «репродуктивность» ЭГ1, КГ1	
	ЭГ1, %	КГ1, %
Низкий	48,74	63,61
Средний	37,31	31,61
Высокий	13,95	4,78
	Группы с признаком «конструктивность» – ЭГ2, КГ2	
	ЭГ2, %	КГ2, %
Низкий	11,33	29,93
Средний	54,49	56,66
Высокий	34,48	13,41
	Группы с признаком «творчество» – ЭГ3, КГ3	
	ЭГ3, %	КГ3, %

Уровень	Группы с признаком «репродуктивность» ЭГ1, КГ1	
	ЭГ1, %	КГ1, %
Низкий	0	8,33
Средний	15,29	50
Высокий	84,71	41,67

Обобщенные показатели результатов измерений сформированности англоязычной компетентности будущих юристов по всем компонентам в контрольных и экспериментальных группах с характерными для них признаками – репродуктивность, конструктивность, творчество – отражены в табл. 5.

Таблица 5

Обобщенные показатели результатов измерений сформированности англоязычной компетентности будущих юристов

Уровень	Группы с признаком «репродуктивность» ЭГ1, КГ1	
	ЭГ1, %	КГ1, %
Низкий	45,09	64,19
Средний	45,77	33,15
Высокий	9,14	2,66
χ^2	12,452	
	Группы с признаком «конструктивность» – ЭГ2, КГ2	
	ЭГ2, %	КГ2, %
Низкий	10	29,03
Средний	63,15	60,49
Высокий	26,85	10,48
χ^2	34,079	
	Группы с признаком «творчество» – ЭГ3, КГ3	
	ЭГ3, %	КГ3, %
Низкий	0	2,08
Средний	15,29	36,5
Высокий	84,71	61,42
χ^2	27,032	

Как видим, обобщенные показатели КГ и ЭГ отличаются. Для подтверждения различий между КГ и ЭГ использовали статистический непараметрический критерий Пирсона χ^2 .

В пределах экспериментального исследования количество интервалов $n = 3$, соответственно, степеней свободы – $s = n - 1 = 2$. Выбранный уровень значимости составляет $\alpha = 0,01$. Из таблицы значений критерия Пирсона определили, что для указанных параметров $\chi^2_{\text{крит.}} = 9,21$. Полученные результаты внесены в табл. 5.

Поскольку $\chi^2_{\text{эксп.1}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ ($12,452 > 9,21$), $\chi^2_{\text{эксп.2}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ ($34,079 > 9,21$), $\chi^2_{\text{эксп.3}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ ($27,032 > 9,21$), то нулевая гипотеза H_0 , что КГ и ЭГ являются однородными по уровням сформированности англоязычной компетентности, отклонена. Таким образом, между КГ и

ЭГ есть значительные различия в количественных показателях, свидетельствующих об эффективности использования проектной технологии в формировании англоязычной компетентности будущих юристов.

Таким образом, в результате исследования установлено, что использование проектной деятельности является эффективным методическим инструментом при формировании англоязычной компетентности будущих юристов, что подтверждается исследованиями [22, 29].

Формирование англоязычной компетентности будущих юристов с использованием проектной технологии было предложено осуществлять при последовательном формировании мотивационного, коммуникативного, профессионального и проектировочно-результативного компонентов, что соответствует исследованиям [21, 30].

При этом перечисленные компоненты были конкретизированы с учетом специфики иностранного языка по профессиональному направлению (юриспруденция) на основании рекомендаций, изложенных в [12, 19].

Вместе с тем следует отметить, что формирование англоязычной компетентности у будущих юристов следует осуществлять одновременно и параллельно с обучением дисциплинам по профилю [31], поскольку следствием незнания профильных дисциплин и базовой русскоязычной юридической терминологии станет невозможность восприятия учебного материала на английском языке и невозможность формирования англоязычной компетентности. Следовательно, профессионально ориентированное изучение иностранного языка должно происходить параллельно с обучением будущей специальности [32].

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать вывод, что иноязычная компетентность выступает неотъемлемой составной частью профессиональной компетентности и залогом дальнейшего профессионального роста для представителей юридической профессии.

Метод проектов представляет собой комплексное средство развития иноязычной компетентности. Направленность метода проектов должна соответствовать программе курса. Технология проекта позволяет студентам интегрировать разные виды деятельности, что делает обучение интересным и более эффективным, соответственно, студенты чувствуют свою значимость из-за необходимости в деятельности, связанной с проектом. Метод проектов – не только инструмент для формирования иноязычной компетентности, т.е. решает не только образовательные задачи, но и создает условия для независимых исследований студентов, поощряя их к развитию навыков ориентации и самостоятельного принятия решений.

По результатам исследования экспериментально подтверждена действенность проектной технологии в иноязычной подготовке будущих юристов. Установлено, что по сравнению с традиционными методами обучения проектная технология оказывает эффективное влияние на формирование рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, развитие практических умений и навыков коммуникативного, исследовательского, проектного, креативного, интегративного характера.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в теоретическом обосновании взаимосвязи проектной технологии с ИКТ обучения и разработке учебного курса с элементами проектной деятельности для внедрения в процесс иноязычной подготовки будущих юристов.

Список источников

1. *Митяева А.М.* Компетентностная модель многоуровневого высшего образования // Образование и общество. 2007. № 4. С. 9–14.
2. *Хомякова Н.П.* Формирование специальной иноязычной коммуникативной компетентности юристов-международников в условиях контекстного обучения. М., 2008. 272 с.
3. *Стрекалова К.В.* Компетентностный подход к профессионально ориентированному обучению иностранному языку юристов со специализацией в международном праве в контексте ФГОС ВПО третьего поколения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 3. С. 111–118.
4. *Алонцева Н.В.* Обучение студентов-юристов учебно-профессиональной коммуникации на английском языке // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2007. № 1. С. 64–67.
5. *Яшина Е.В.* особенности обучения студентов-юристов профессионально-ориентированному (юридическому) английскому языку как второму в рамках программы высшего образования // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2014. № 5 (100). С. 233–238.
6. *Оконешникова А.Ю.* Инновационные формы обучения на уроках английского языка как средство повышения результативности обучения // Концепт. 2017. Т. 25. С. 229–231.
7. *Mikulec E., Miller P.C.* Using Project-Based Instruction to Meet Foreign Language Standards // A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas. 2011. Vol. 84 (4). P. 81–86.
8. *Павленко В.Г.* Использование проектного метода при обучении английскому языку в неязыковом вузе // Концепт. 2015. № 11 (ноябрь). С. 21–25.
9. *Кутыева Г.А., Лыкова Т.Р., Масленникова С.Ф.* Иноязычная коммуникативная компетенция: понятие и структура // Теория и практика преподавания иностранных языков : сб. ст. / сост. и науч. ред. В.Б. Петров, С.Ф. Масленникова. Екатеринбург, 2018. С. 61–66.
10. *Бим И.Л.* Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. М. : ИНЭК, 2007. С. 156–163.
11. *Ежова Н.Ф.* Использование проектного метода в изучении профессионального английского языка студентами юридического вуза // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). 2020. № 1. С. 90–96. doi: 10.17803/2311-5998.2020.65.1.090-096
12. *Wathyudin A.Y.* The Effect of Project-Based Learning on L2 Spoken Performance of Undergraduate Students in English for Business Class // Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). 2017. Vol. 82. P. 42–46.

13. **Серякова С.Б.** Компетентностный подход в образовании: от теории к практике // Совет ректоров. 2012. № 4. С 34–40.
14. **Рахимова Т.А.** Проблемы формирования профессиональной иноязычной компетентности в техническом вузе // Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе в условиях модернизации высшего образования : материалы регион. науч.-метод. конф. Тюмень : ТюмГАСУ, 2014. С. 133–136.
15. **Кобзева Н.А., Яковлева В.С., Пронина А.Е.** Иноязычная коммуникативная компетенция как компонент профессиональной программы выпускника неязыкового вуза // В мире научных открытий. 2015. № 3-1 (63). С. 605–612.
16. **Панфилова В.М., Панфилов А.Н., Газизова А.И.** Иноязычная компетентность как предмет исследования: теоретические подходы, сущность, структура и содержание // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-14. С. 3164–3169.
17. **Рахимова Т.А., Збойкова Н.А.** Академическая мобильность и профессиональная иноязычная компетентность студентов технического вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2015. Вып. 10 (163). С. 104–108.
18. **Глотова Ж.В.** Формирование профессиональной иноязычной компетентности у студентов-юристов в процессе обучения : дис. ...канд. пед. наук. Калининград, 2006. 243 с.
19. **Руднева Т.И., Храмцова А.Б., Храмцов Е.Б.** Формирование профессиональной компетентности студентов – будущих юристов. Самара : Самарский университет, 2011. 148 с.
20. **Гриднева Б.О.** Формирование иноязычной профессиональной компетентности студентов как актуальная педагогическая проблема // Казанский педагогический журнал. 2011. № 3. С. 44–49.
21. **Климкович Е.Я.** Иноязычная профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция как неотъемлемая часть профессиональной компетентности будущих специалистов в области информационных технологий // Вестник СибАДИ. 2012. № 2 (24). С. 141–145.
22. **Krajcik J.S., Shin N.** Project-Based Learning // The Cambridge Handbook of the Learning Sciences Cambridge Handbooks in Psychology. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2014. P. 275–297.
23. **Wijayanti F., Budi A.B.** Project Based Learning in EFL Classroom: Strategies for Success// Journal of English in Academic and Professional Communication JEAPCO. 2023. Vol. 9 (2). P. 108–115. doi: <https://doi.org/10.25047/jeapco.v9i2.4086>
24. **Alan B., Stoller F.** Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign language Classrooms // English Teaching Forum. 2005. Vol. 43 (4). P. 10–21.
25. **Mali Y.C.G.** Project-Based Learning in Indonesian EFL Classrooms: from Theory to Practice // Indonesian Journal of English Education. 2016. Vol. 3 (1). P. 89–105. doi: 10.15408/ijee.v3i1.2651
26. **Greenier V.T.** The 10Cs of project-based learning TESOL curriculum // Innovation in Language Learning and Teaching. 2020. Vol. 14 (1). P. 27–36. doi: 10.1080/17501229.2018.1473405
27. **Nguyen Thi Van Lam.** Project-based learning in teaching English as a foreign language // VNU Journal of Science, Foreign Languages. 2011. Vol. 27. P. 140–146.
28. **Susanti A., Trisusana A.** EFL Materials Development Based on Project Based Learning for Vocational High School // Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). 2017. Vol. 108. P. 294–298.
29. **Affandi A., Sukyadi D.** Project-Based Learning and ProblemBased Learning for EFL Students' Writing Achievement at the Tertiary Level // Rangsit Journal of Educational Studies. 2016. Vol. 3 (1). P. 23–40.
30. **Dewi H.** Project Based Learning Techniques to Improve Speaking Skills // English Education Journal (EEJ). 2016. Vol. 7 (3). P. 341–359.

31. **Fragoulis I.** Project-based learning in the Teaching of English as a Foreign Language in Greek Primary // *English Language Teaching*. 2009. Vol. 2 (3). P. 113–117.
32. **Sirisrimangkorn L.** Improving EFL Undergraduate Learners' Speaking Skills Through Project-Based Learning Using Presentation Advances in Language and Literary // *Studies*. 2021. Vol. 12 (3). P. 65–72.
33. **Kalvu A.** Project-based learning assessment methods comparison in undergraduate EFL classes // *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*. 2015. Vol. 1 (4). P. 47–56.

References

1. Mityaeva A.M. (2007) Kompetentnostnaya model' mnogourovnevnogo vysshego obrazovaniya [Competence model of multi-level higher education] // *Education and Society*. 4. pp. 9–14.
2. Khomyakova N.P. (2008) Formirovanie special'noj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti yuristov-mezhdunarodnikov v usloviyah kontekstnogo obucheniya [Formation of special foreign language communicative competence of international lawyers in the context of contextual learning: monograph. M. 272 p.
3. Strekalova K.V. (2014) Kompetentnostnyj podhod k professional'no orientirovan-nomu obucheniyu inostrannomu yazyku yuristov so specializaciej v mezhdunarod-nom prave v kontekste FGOS VPO tret'ego pokoleniya [Competence approach to professionally oriented foreign language training of lawyers specializing in international law in the context of the third generation of the Federal State Educational Standards for Higher Education] // *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*. 3. pp. 111–118.
4. Alontseva N.V. (2007) Obuchenie studentov-yuristov uchebno-professional'noj kommunikacii na anglijskom yazyke [Teaching law students English-language educational and professional communication] // *Bulletin of RUDN. Series: Education Issues: Languages and Specialty*. 1. pp. 64–67
5. Yashina E.V. (2014) Osobennosti obucheniya studentov-yuristov professional'no-orientirovannomu (yuridicheskomu) anglijskomu yazyku kak vtoromu v ramach programmy vysshego obrazovaniya [Features of teaching law students professionally-oriented (legal) English as a second within the higher education program] // *Bulletin of the Saratov State Law Academy*. 5 (100). pp. 233–238.
6. Okoneshnikova A.Yu. (2017) Innovacionnye formy obucheniya na urokah anglijskogo yazyka kak sredstvo povysheniya rezul'tativnosti obucheniya [Innovative forms of teaching English lessons as a means of improving the effectiveness of education] // *Concept*. Vol. 25. pp. 229–231.
7. Mikulec E., Miller P.C. (2011) Using Project-Based Instruction to Meet Foreign Language Standards // *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. Vol. 84 (4). pp. 81–86.
8. Pavlenko V.G. (2015) . Ispol'zovanie proektnogo metoda pri obuchenii anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze [The use of project method in teaching English in a non-language university] // *Concept*. 11. pp. 21–25.
9. Kutyeva G.A., Lykova T.R., Maslennikova S.F. (2018) Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetenciya: ponyatie i struktura [Foreign language communicative competence: concept and structure] // *Theory and practice of teaching foreign languages: coll. articles / ed. V.B. Petrov, S.F. Maslennikova. Yekaterinburg*. pp. 61–66.
10. Bim I.L. (2007) Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam [Competence approach to education and training in foreign languages] // *Competencies in education: design experience: Collection of scientific papers. M.: INEK*. pp. 156–163.
11. Ezhova N.F. (2020) Ispol'zovanie proektnogo metoda v izuchenii professional'nogo anglijskogo yazyka studentami yuridicheskogo vuza The use of project method in studying

- professional English by students of a law school // Bulletin of the Kutafin Moscow State Law University (MSAL). 1. pp. 90–96. doi: 10.17803/2311-5998.2020.65.1.090-096
12. Wathyudin A.Y. The Effect of Project-Based Learning on L2 Spoken Performance of Undergraduate Students in English for Business Class // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*. 2017. 82. pp. 42–46.
 13. Seryakova S.B. (2012) Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii: ot teorii k praktike [Competence approach in education: from theory to practice // *Council of Rectors*. 4. pp. 34–40.
 14. Rakhimova T.A. (2014) Problemy formirovaniya professional'noj inoyazychnoj kompetentnosti v tekhnicheskom vuze [Problems of forming professional foreign language competence in a technical university] // *Problems of engineering and socio-economic education in a technical university in the conditions of modernization of higher education: materials of the regional scientific-methodological conference*. Tyumen: RIO of Tyumen State Architectural and Construction University. pp. 133–136.
 15. Kobzeva N.A., Yakovleva V.S., Pronina A.E. (2015) Inoyazychnaya kommunikativnaya kom-petenciya kak komponent professiogrammy vypusknika neyazykovogo vuza [Foreign language communicative competence as a component of the job profile of a graduate of a non-language university] // *In the world of scientific discoveries*. 3-1 (63). pp. 605–612.
 16. Panfilova V.M., Panfilov A.N., Gazizova A.I. (2015) Inoyazychnaya kompetentnost' kak predmet issledovaniya: teoreticheskie podhody, sushchnost', struktura i soderzhanie [Foreign language competence as a subject of research: theoretical approaches, essence, structure and content] // *Fundamental research*. 2 (14). pp. 3164–3169.
 17. Rakhimova T.A., Zboykova N.A. (2015) Akademicheskaya mobil'nost' i professional'naya inoyazychnaya kompetentnost' studentov tekhnicheskogo vuza [Academic mobility and professional foreign language competence of students of a technical university] // *Bulletin of TSPU*. 10 (163). pp. 104–108.
 18. Glotova Zh.V. (2006) Formirovanie professional'noj inoyazychnoj kompetentnosti u studentov-yuristov v processe obucheniya [Formation of professional foreign language competence in law students during training]. *Pedagogics cand. dis.* Kaliningrad. 243 p.
 19. Rudneva T.I., Khramtsova A.B., Khramtsov E.B. (2011) Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov – budushchih yuristov [Formation of professional competence of students – future lawyers]. *Monograph*. Samara: Samara University. 148 p.
 20. Gridneva B.O. (2011) Formirovanie inoyazychnoj professional'noj kompetentnosti studentov kak aktual'naya pedagogicheskaya problema [Formation of foreign language professional competence of students as an urgent pedagogical problem] // *Kazan Pedagogical Journal*. 3. pp. 44–49.
 21. Klimkovich E.Ya. (2012) Inoyazychnaya professional'no-orientirovannaya kommunikativnaya kompetenciya kak neotъемлемaya chast' professional'noj kompetentnosti budushchih specialistov v oblasti informacionnyh tekhnologij [Foreign language professionally oriented communicative competence as an integral part of the professional competence of future specialists in the field of information technology] // *Bulletin of SibADI*. 2 (24). pp. 141–145.
 22. Krajcik J.S., Shin N. (2014) Project-Based Learning // R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences Cambridge Handbooks in Psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. pp. 275–297.
 23. Wijayanti F., Budi A.B. (2023) Project Based Learning in EFL Classroom: Strategies for Success// *Journal of English in Academic and Professional Communication JEAPCO*. Vol. 9 (2). pp. 108–115. doi: 10.25047/jeapco.v9i2.4086
 24. Alan B., Stoller F. (2005) Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign language Classrooms // *English Teaching Forum*. Vol. 43 (4). pp. 10–21.
 25. Mali Y.C.G. (2016) Project-Based Learning in Indonesian EFL Classrooms: from Theory to Practice// *Indonesian Journal of English Education*. Vol. 3 (1). pp. 89–105. doi: 10.15408/ijee.v3i1.2651

26. Greenier V.T. (2020) The 10Cs of project-based learning TESOL curriculum // Innovation in Language Learning and Teaching. 14 (1). pp. 27–36. doi: 10.1080/17501229.2018.1473405.
27. Nguyen T.V.L. (2011) Project-based learning in teaching English as a foreign language // VNU Journal of Science, Foreign Languages. 27. pp. 140–146.
28. Susanti A., Trisusana A. (2017) EFL Materials Development Based on Project Based Learning for Vocational High School // Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). 108. pp. 294–298.
29. Affandi A., Sukyadi D. (2016) Project-Based Learning and Problem Based Learning for EFL Students' Writing Achievement at the Tertiary Level // Rangsit Journal of Educational Studies. 3 (1). pp. 23–40.
30. Dewi H. (2016) Project Based Learning Techniques to Improve Speaking Skills // English Education Journal (EEJ). 7 (3). pp. 341–359.
31. Fragoulis I. (2009) Project-based learning in the Teaching of English as a Foreign Language in Greek Primary // English Language Teaching. 2 (3). pp. 113–117.
32. Sirisrimangkorn L. (2021) Improving EFL Undergraduate Learners' Speaking Skills Through Project-Based Learning Using Presentation // Advances in Language and Literary Studies. 12(3). pp. 65–72.
33. Kalvu A. (2015) Project-based learning assessment methods comparison in undergraduate EFL classes // International Journal of Social Sciences & Educational Studies. 1 (4). pp. 47–56.

Информация об авторе:

Максимова И.Р. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний (Рязань, Россия). E-mail: inna_maksimova76@mail.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Maksimova I.R., Ph.D. (Education), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Languages, The Academy of Law and Management of the Federal Penal Service (Ryazan, Russia). E-mail: inna_maksimova76@mail.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 31.05.2024; принята к публикации 07.11.2024

Received 31.05.2024; accepted for publication 07.11.2024

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/68/14

Педагогический дизайн в системе подготовки будущих учителей иностранных языков: классический университет vs педагогический вуз

**Наталья Александровна Никитюк¹,
Анна Александровна Прохорова^{2,3},
Валерий Константинович Безукладников^{4,5}**

^{1, 2, 4} *Ивановский государственный университет, Иваново, Россия*

^{3, 5} *Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия*

¹ *nzhyo@yandex.ru*

^{2, 3} *prohanna@yandex.ru*

^{4, 5} *valerious.bezukladnikov@gmail.com*

Аннотация. В условиях цифровой трансформации общества в целом и образования в частности к подготовке будущих учителей иностранных языков выдвигаются обновленные требования. Педагогам предстоит работать в постоянно меняющейся реальности и применять компетенции и инструменты, которые ранее не существовали и не изучались в рамках вузовских программ. Анализ научных трудов показал, что значительно повышаются уровни владения лингво-цифровыми технологиями в связи с появлением новых форм обучения: смешанного, дистанционного и массовых онлайн-курсов. Педагог переходит из роли пользователя электронных ресурсов и приложений в активного создателя. В этой связи в профессиограмме учителя появляется новая функциональная роль – учитель-технолог. Более того, увеличивается спрос на мультилингвальные педагогические кадры, приветствуется умение преподавать два и более иностранных языка вслед за родным; возрастает необходимость в овладении мультилингвальной коммуникативной компетенцией. Как следствие, выделяется еще один активный тренд последних лет – интегративность изучаемых дисциплин, т.е. формирование межпредметных компетенций, которые переносятся на практическую деятельность учителя в школе.

Педагогический дизайн является сравнительно молодой дисциплиной, в особенности для отечественного научного пространства. В России он начал активно развиваться только с появлением необходимости информатизации системы образования, тогда как за рубежом педагогический дизайн известен с 40-х гг. XX в. В ключевые задачи данной дисциплины входит создание образовательной среды и учебных материалов, как традиционных, так и цифровых, с целью достичь наиболее высоких образовательных результатов. Педагогический дизайн – это интегративная дисциплина, объединяющая в себе теоретические и практические знания из педагогики, психологии и информационных технологий. Осмыслив его основные принципы через призму преподавания иностранных языков, можно получить многофункциональный методический инструмент, с помощью которого станет возможным решить ряд возникающих проблем и вызовов цифровой эпохи образования.

Проведено научное исследование, цель которого состояла в определении спроса на педагогический дизайн среди студентов – будущих учителей иностранных языков и установления роли и места данной дисциплины среди других, преподаваемых в вузах. В исследовании приняли участие 284 студента из двух классических университетов (Калужский государственный университет и Ивановский государственный университет) и гуманитарно-педагогического университета (Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет).

Результаты исследования показали, что лишь небольшое число студентов классических и педагогического университетов имеют общее представление о педагогическом дизайне. Еще меньшее количество респондентов проведенного анкетирования применяют на практике его инструменты и модели. При этом проблемы и сложности, которые приводят участники опроса, свидетельствуют о том, что студенты испытывают ряд трудностей, которые можно было бы решить именно средствами педагогического дизайна.

Так, большое количество студентов сталкиваются с проблемой создания учебных материалов для учеников с разным уровнем владения языком, качественной подготовкой планов урока и технологических карт, а также грамотного использования цифровых технологий в образовательных целях. Студенты подчеркивают необходимость практического применения знаний и навыков из педагогики и психологии вкупе с методическими компетенциями. Другими словами, для будущих учителей важность формирования межпредметных компетенций при решении поставленных профессиональных задач становится очевидной. Респонденты ощущают острую потребность в новых методических инструментах, отвечающих требованиям современного образовательного процесса. Следовательно, в задачи профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков необходимо включать знакомство с основами педагогического дизайна, с его инструментами и принципами.

Ключевые слова: педагогический дизайн, профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков, классический университет, педагогический вуз

Для цитирования: Никитюк Н.А., Прохорова А.А., Безукладников В.К. Педагогический дизайн в системе подготовки будущих учителей иностранных языков: классический университет vs педагогический вуз // Язык и культура. 2024. № 68. С. 247–266. doi: 10.17223/19996195/68/14

Original article

doi: 10.17223/19996195/68/14

Instructional design in the system of training future foreign language teachers: classical university vs pedagogical university

Natalya A. Nkityuk¹, Anna A. Prokhorova^{2,3}, Valery K. Bezukladnikov^{4,5}

^{1, 2, 4} *Ivanovo State University, Ivanovo, Russia*

^{3, 5} *Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia*

¹ *nzhyo@yandex.ru*

^{2, 3} *prohanna@yandex.ru*

^{4, 5} *valerious.bezukladnikov@gmail.com*

Abstract. Under the conditions of digital transformation of the society in general and the educational system in particular, updated requirements are put forward to the

training of future foreign language teachers. Teachers will have to work in a constantly changing reality and apply competences and tools that previously did not exist and were not addressed within the framework of university programmes. The analysis of scientific works has shown that the levels of proficiency in linguistic/digital technologies are significantly increasing due to the emergence of new forms of education: blended and remote training and wide-sweeping online courses. The teacher shifts from the role of a user of electronic resources and applications to the role of active creator. In this regard, a new functional role appears in the teacher's job profile diagram – teacher-technologist. Moreover, the demand for multilingual teaching staff is increasing; the ability to teach two or more foreign languages in addition to the mother tongue is appreciated; the need to master multilingual communicative competence is growing. As a consequence, another active trend of recent years stands out – the integrity of studied disciplines, i.e. the formation of interdisciplinary competences that are transferred to the teacher's practical activity at school.

Instructional design is a relatively young discipline, especially for the national scientific space. It began to develop actively in Russia only with the emergence of a need to computerise the educational system, while instructional design abroad has been known since the 40s of the twentieth century. The key objectives of this discipline include the creation of due educational environment and teaching materials, both traditional and digital, towards achieving the highest educational results. Instructional design is an integrative discipline combining theoretical and practical knowledge from pedagogy, psychology and information technology. By conceptualising its basic principles through the prism of foreign language teaching, it is possible to derive a multi-functional methodological tool helping to solve a number of emerging problems and challenges of education in the digital era.

The authors of the article undertook scientific research aimed at evaluating the demand for instructional design among students – future teachers of foreign languages and assessing the role and place of this discipline among other disciplines taught at universities. The survey involved 284 students from two classical universities (Kaluga State University and Ivanovo State University) and a pedagogical humanities university (Perm State University for Humanities and Pedagogy).

The survey results showed that only a small number of students of the classical and pedagogical universities had a general idea of instructional design. Still fewer respondents of the conducted questioning applied its tools and models in practice. At the same time, the problems and difficulties faced by the survey participants indicate that students experience a number of difficulties that can be solved by means of instructional design.

In particular, a great number of students face the problem of unavailability of proper learning materials for learners with different levels of language proficiency as well as the problems of due-quality preparation of lesson plans and process charts, and those of competent use of digital technologies for educational purposes. The students emphasise the need for practical application of knowledge and skills from pedagogy and psychology together with methodological competences. Stated differently, the importance of forming interdisciplinary competences in solving professional challenges becomes obvious for future teachers. The respondents experience a strong need for new methodological tools that would meet the requirements of the modern educational process. Consequently, the professional training goals of future foreign language teachers should include familiarity with the basics of instructional design, its instruments and principles.

Keywords: instructional design, professional training of future foreign language teachers, classical university, pedagogical university

For citation: Nikityuk N.A., Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.K. Instructional design in the system of training future foreign language teachers: classical university vs pedagogical university. *Language and Culture*, 2024, 68, pp. 247-266. doi: 10.17223/19996195/68/14

Введение

На текущем этапе развития высшее образование претерпевает ряд изменений, которые напрямую касаются процесса обучения будущих учителей, в том числе иностранных языков. Согласно государственной программе Российской Федерации «Развития образования» до 2030 г., особый приоритет имеет кадровое обеспечение и повышение профессионального мастерства педагогов в соответствии с вызовами времени [1]. Как следствие, в 2022 г. была утверждена «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» [2]. Среди прочего в список поставленных задач входят включение будущих учителей в цифровую экономику, внедрение цифрового образовательного контента и различных сервисов. Напомним, что общенациональная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» подразумевает реализацию четырех основных направлений развития системы образования: обновление его содержания, создание необходимой современной инфраструктуры, подготовка соответствующих профессиональных кадров и повышение их квалификации, создание эффективных механизмов управления этой сферой.

Резкие изменения во внешних условиях современного мира вызвали необходимость пересмотра формы организации образовательного процесса и поиска новых стратегий и методов обучения с применением цифровых технологий [3]. Принятие новых федеральных государственных образовательных стандартов профессионального и общего образования, профессиональных стандартов педагогов свидетельствует о необходимости перестройки всех составляющих образовательной парадигмы школ и вузов.

Многие исследователи (П.В. Сысоев, С.В. Титова и др.), анализируя роль цифровых технологий в обучении, выделяют сегодня три основные формы обучения:

1) смешанная форма (blended learning), предполагающая интеграцию новейших технологий в традиционный процесс обучения с целью повышения эффективности преподавания различных дисциплин, в том числе иностранных языков;

2) дистанционная форма (distance learning), базирующаяся на использовании онлайн-курсов, которые позволяют осуществлять учебную деятельность удаленно с поддержкой преподавателя или самостоятельно;

3) массовые открытые онлайн-курсы (Massive Open Online Course), используемые для самообразования и повышения квалификации в определенной профессиональной сфере.

Становится очевидно, что учителям и преподавателям иностранных языков предстоит работать в быстро меняющихся цифровых условиях, с высокими стандартами и ожиданиями со стороны как общества, так и государства. Отметим, что уже сейчас от педагогов требуется владение инструментами и компетенциями, которых либо вообще не существовало ранее, либо необходимость в них была единичной. Например, до пандемии COVID-19 высокий уровень владения цифровыми технологиями у педагога был продиктован его личной заинтересованностью, тогда как сейчас это норма, к которой должен стремиться каждый представитель педагогической интеллигенции. Более того, смещается фокус с владения одним иностранным языком и методикой его преподавания на владение мультилингвальной (мультиязычной/многоязычной) компетенцией и способность преподавать несколько иностранных языков вслед за родным [4]. Следовательно, чтобы подготовить новые педагогические кадры к эффективной работе в существующих реалиях, следует совершенствовать подходы к обучению молодых учителей, а также внедрять методические инструменты, которые позволят им успешно справляться с вызовами цифровой эпохи. Одним из таких инструментов может служить педагогический дизайн, осмысленный через призму преподавания языков и понимаемый как «план действий» по созданию образовательных решений с использованием педагогической теории и принципов для обеспечения высокого качества языкового обучения.

Таким образом, объектом настоящего исследования является процесс профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков в вузе, а предметом – педагогический дизайн в обучении будущих учителей иностранных языков. Цель исследования: актуализировать роль педагогического дизайна как системы процедур (правил), направленных на проектирование и реализацию стратегий иноязычного обучения будущих учителей, отвечающих требованиям новой цифровой образовательной реальности.

Методология исследования

В ходе подготовки к исследованию были изучены работы ученых, посвященные текущим изменениям в сфере высшего педагогического образования [5–7] и обновленным требованиям к подготовке учителей иностранных языков [4, 8–12]. Анализ данных работ позволил выделить несколько ключевых тенденций, которые формируют запрос общества на педагогов, обладающих качественно новыми компетенциями и навыками. К факторам, имеющим особое значение при подготовке школьных кадров, можно отнести следующие:

1. Цифровая трансформация экономики и общества. Особенно показательным оказался период пандемии COVID-19, который внес необратимые изменения во всю систему образования и выявил зоны роста и развития для учительского сообщества. Так, в одном из исследований было выявлено, что каждый пятый школьный педагог не обладает достаточными навыками для организации полноценного дистанционного обучения [13]. В другом исследовании авторы отмечали, что несмотря на наличие цифровой грамотности, для многих педагогов оказалось сложным подобрать наиболее подходящие методики для проведения уроков в удаленном формате, что негативно сказалось на качестве образования в целом [14]. Был сделан вывод о том, что наличие ИКТ-компетенции как таковой не гарантирует того, что учитель сможет отказаться от привычных, но не эффективных в цифровой среде методов работы с учениками или же трансформировать свой опыт так, чтобы подстроиться под новые реалии. Также следует отметить, что в обновленной «Профессиональной программе современного учителя иностранного языка» авторы выделяют информационно-технологические задачи, которые предстоит решать в ходе педагогической деятельности. В этой связи формируется новая функциональная роль – учитель-технолог, который способен использовать передовые технологии для проектирования и разработки уроков различного формата, образовательных программ и электронных ресурсов [9].

С.В. Титова разработала и представила общую карту компетенций преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации образования, которая включает информационно-коммуникационную, профессионально-коммуникативную иноязычную, методико-теоретическую и универсальную группы компетенций [12]. Кроме того, ученый представил анализ дидактических возможностей цифровых технологий для оптимальной организации учебного процесса, определил современные методы и технологии обучения, позволяющие эффективно использовать цифровые ресурсы и цифровые технологии для разработки образовательной онлайн-среды [15]. В исследованиях других авторов говорится о необходимости формирования лингвоцифровой компетенции учителя иностранных языков, в чью структуру входят информационный, методический и практико-операционный компоненты. Предполагается, что, обладая данной компетенцией, педагог будет способен выполнять свои основные функции в многоязычной поликультурной цифровой среде [4, 8, 10].

2. Мультимодальная педагогика как один из мировых трендов. Исследователи из лаборатории инноваций НИУ ВШЭ совместно с образовательным холдингом Ultimate Education изучили мировые тренды, представленные в докладе *Innovating Pedagogy 2023* г., и пришли к выводу, что мультимодальная педагогика станет одним из самых сильных трендов в образовании [16]. Мультимодальность предполагает предъяв-

ление материала более чем одним или двумя способами не только с помощью ставших привычными аудиовизуальных средств, но с использованием искусственного интеллекта и виртуальной реальности. Также внедрение данного тренда подразумевает персонализацию обучения, т.е. появляется возможность проектировать и создавать учебные материалы и ресурсы, которые учитывают индивидуальные особенности учащегося. Отмечается, что в XXI в. изучение любого иностранного языка уже стало мультимодальным по своей природе в силу того, как развиваются общество и технологии [6]. Современное поколение привыкло к тому, что общение и обмен информацией происходят с использованием нескольких каналов восприятия, а сосредоточение только на одном из них требует больших усилий.

3. Практикоориентированность и интерактивность компетенций. А.А. Колесников в своем исследовании справедливо отмечает следующий факт: обучение будущих учителей должно строиться так, чтобы они учились решать образовательные задачи в условиях максимально приближенных к рабочим. Ученый подчеркивает необходимость интеграции дисциплин психолого-педагогического цикла с методикой преподавания иностранных языков и моделирования профессиональных ситуаций [17]. А.С. Согачева указывает на то, что лингводидактическая подготовка студентов на данном этапе несовершенна с точки зрения формирования межпредметных компетенций, которые необходимы для работы в школе [11].

Учитывая наметившиеся тенденции, можно говорить о том, что перед современным учителем иностранных языков встают непростые задачи, для решения которых ему понадобятся новые многофункциональные методические инструменты, которым необходимо обучать в вузах. Одним из таких инструментов может стать педагогический дизайн.

Основы педагогического дизайна были заложены в трудах зарубежных ученых-психологов [18, 19], тогда как сама идея и концепция педагогического дизайна начала активно развиваться в 1960-х гг. под влиянием исследователей-новаторов [20–22]. Обратим внимание, что оригинальное название концепции звучит по-другому: «Instructional Design», где под словом «дизайн» имеется в виду проектирование или создание моделей, ресурсов или схем, необходимых для достижения наилучших образовательных результатов. В русском переводе слово «Instructional» было заменено на «Педагогический» в попытке облегчить его восприятие и приблизить к образовательному контексту. Однако при зарождении концепции акцент делался именно на инструкции, которая была призвана помочь учителю организовать деятельность ученика наиболее эффективным способом.

В 1966 г. было дано определение педагогического дизайна, которое по-прежнему считается основополагающим. Согласно М. Merrill,

«педагогический дизайн – это научная дисциплина, занимающаяся разработкой наиболее эффективных, рациональных и комфортных способов, методов и систем обучения, которые могут быть использованы в сфере профессиональной педагогической практики» [23. Р. 5]. Отметим, что на протяжении всей истории своего развития педагогический дизайн находился под активным влиянием цифровых технологий и новейших педагогических и психологических течений, что сделало его по-настоящему сложным и разносторонним феноменом в мире образования. В настоящий момент продолжают исследования данной системы процедур, одновременно сосуществуют многообразные определения и подходы, выдвигаются и развиваются модели и технологии педагогического дизайна, которые отвечают различным образовательным потребностям.

В отечественной науке концепция педагогического дизайна привлекла внимание ученых значительно позже, когда появилась острая необходимость в информатизации системы образования и в новых технологиях обучения. В настоящий момент исследованиями в области педагогического дизайна в России занимаются Е.В. Абызова [24], А.Г. Клепикова [25], Е.В. Чернобай, Ю.Н. Корешникова [26], М.М. Шалашова, И.Н. Шевченко [27].

Ученые отмечают практико-ориентированный характер педагогического дизайна, а также его потенциал и адаптивность в условиях цифровизации в отличие от дидактики, которая является более фундаментальной и медленнее отвечает на изменения, происходящие в образовании [11]. Т.С. Кочурина в своем исследовании заключает, что включение педагогического дизайна в программу методической подготовки будущих учителей может повысить качество образовательных результатов и перевести выпускников в категорию более востребованных специалистов [28].

Изучение научных исследований и анализ определений педагогического дизайна позволили сделать вывод о том, что в его ключевые задачи входит проектирование образовательной среды и учебных материалов, которые будут способствовать наиболее эффективному достижению заявленных образовательных результатов. Педагогический дизайн является современным инструментом для разработки цифровых ресурсов, так как неразрывно связан с технологическим прогрессом, а его модели легко адаптируются под онлайн-формат. С его помощью у будущих учителей иностранных языков появляется возможность создавать мультимодальные материалы с учетом особенностей обучающихся. Более того, педагогический дизайн находится на стыке таких наук, как педагогика, психология и информационные технологии, что делает его по-настоящему интегративным.

Исследование и результаты

Опираясь на представленные теоретические изыскания, авторами настоящей статьи было проведено исследование, в котором приняли участие студенты – будущие учителя иностранных языков из классических университетов (Калужского государственного университета и Ивановского государственного университета) и Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Целью данного исследования было выявление проблем, связанных с профессиональной подготовкой будущих учителей иностранных языков. Исследование проводилось в 2024 г. В анонимном анкетировании приняли участие 284 обучающихся с 1-го по 5-й курсы указанных образовательных учреждений. Анкета состояла из двух блоков вопросов.

Первый блок вопросов был сформулирован таким образом, чтобы получить наиболее развернутое представление о том, каким аспектам своей профессиональной подготовки студенты придают особое значение и что вызывает наибольшие сложности.

Так, ответы респондентов на вопрос «Знания из каких областей вы считаете самыми важными для современного учителя иностранного языка?» представлены на рис. 1.

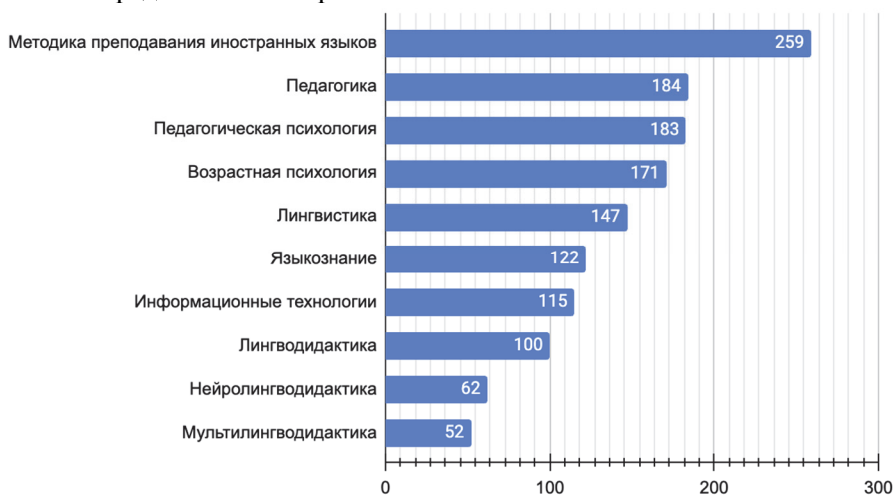


Рис. 1. Результаты ответа на вопрос: «Знания из каких областей вы считаете самыми важными для современного учителя иностранного языка?»

Отметим, что абсолютное большинство студентов (91,2%) выбрали «Методику преподавания иностранных языков» как ключевую область знаний для современного педагога. При этом больше половины голосов набрали такие области знаний, как «Возрастная психология», «Педагогическая психология и педагогика», тогда как «Информационные технологии» получили всего лишь 40%, что сопоставимо со значениями

в таких теоретических дисциплинах, как «Языкознание» и «Лингводидактика». Такие результаты доказывают, что студенты, с одной стороны, понимают важность психолого-педагогических знаний в будущей профессиональной деятельности, а с другой – не придают такого же значения компетенциям, которые могут быть приобретены в ходе изучения информационных технологий или не связывают их с преподаванием иностранных языков. Более того, «Мультилингводидактика» (18,3%) занимает последнее место в рейтинге, уступая «Нейролингводидактике» (21,8%). Это говорит о том, что студенты мало знакомы с концепцией мультилингвального обучения, поскольку дисциплина «Введение в мультилингводидактику» или «Мультилингводидактика» не преподавалась обучающимся, участвующим в опросе. В этой связи студенты, изучающие два и более иностранных языка, «на деле» не осознают значимость теории и практики обучения нескольким иностранным языкам для своей будущей профессиональной деятельности.

Не меньший интерес представляют ответы на вопрос «Какие аспекты преподавания иностранного языка в школе вызывают у вас наибольшие сложности?» (рис. 2).

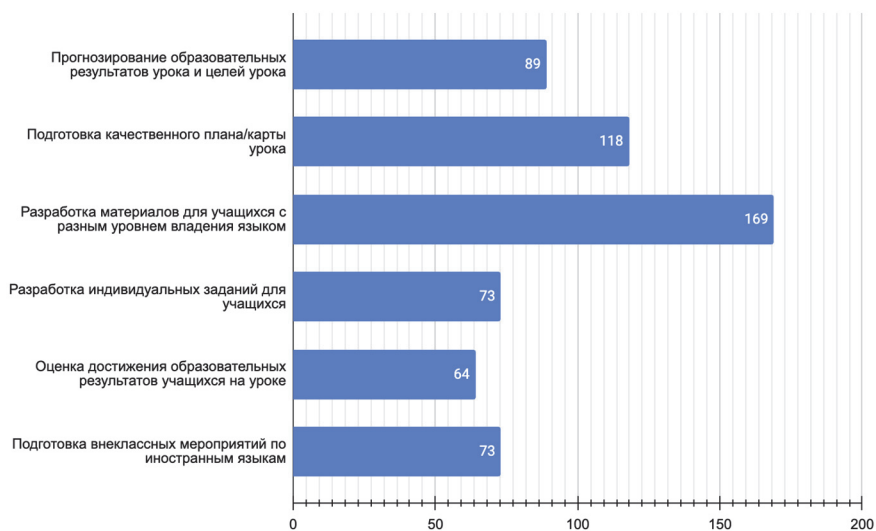


Рис. 2. Результаты ответа на вопрос: «Какие аспекты преподавания иностранного языка в школе вызывают у вас наибольшие сложности?»

Наибольшую сложность для обучающихся представляет разработка материалов с разным уровнем владения языком (59,5%). Эта проблема традиционно является одной из самых частых в работе как начинающих, так и опытных педагогов. Так, 41% респондентов отметили, что испытывают сложности с подготовкой качественного плана или техно-

логической карты урока. Около 25% студентов сталкиваются с проблемами при разработке индивидуальных заданий и оценке образовательных результатов на уроках. Также сложности вызывает подготовка внеклассных мероприятий на иностранном языке. Такая корреляция может говорить о том, что студентам не хватает инструментов как для решения точечных проблем, так и в целом для создания полноценных уроков.

Любопытен факт: 46,5% студентов ответили, что умеют составлять рабочие программы и календарно-тематическое планирование по предмету. Следовательно, студентам хватает навыков для того, чтобы составить верхнеуровневую концепцию курса при помощи учебных планов на основе УМК. Основные сложности появляются при непосредственном планировании уроков, когда нужно учитывать многие факторы, в том числе разный уровень владения иностранным языком, и уметь применять различные инструменты для наиболее эффективного проектирования.

В следующем вопросе студенты анализировали, чего может не хватать современным российским УМК (рис. 3). Отметим потребность в электронных тренажерах и интерактивных приложениях 63% студентов. Вспомним, что при этом только 115 из 284 респондентов выделили информационные технологии как важную область знаний для будущего учителя. Следовательно, меньше половины студентов видят связь между наличием дополнительных цифровых ресурсов в отечественных УМК и высоким уровнем владения информационными технологиями. Можно предположить, что будущие педагоги не видят себя в роли создателей таких тренажеров и приложений, хотя понимают их ценность для образовательного процесса. Необходимость включения видеокурса в дополнение к учебному пособию подчеркнули 39% респондентов. Заметим, что наличие цифровых ресурсов и аудиовизуальных средств обучения напрямую коррелирует с трендом на мультимодальность предъявления материала, о котором говорилось ранее. Возможно, что студенты, находясь ближе к поколению современных школьников, лучше осознают важность задействования нескольких каналов восприятия.

Также 63% студентов посчитали, что УМК следует дополнить игровыми материалами, в том числе ролевыми, карточными и настольными играми. Следует отметить, что последнее время геймификация и игровые методики приобретают огромную популярность. Считается, что в скором времени в сфере образования появятся такие профессии, как игропедагог и игромастер [16], в задачи которых будут входить разработка и организация обучающих игр, в том числе компьютерных, что вновь говорит о важности изучения информационных технологий.

Чуть больше половины респондентов указали на нехватку аутентичных материалов, доступных для школьного понимания. Здесь мы видим более глубокую проблему, которая кроется в необходимости тщательной методической проработки аутентичных материалов со стороны

учителя для того, чтобы сделать их максимально полезными для обучающихся. Иными словами, истинная потребность заключается в умении адаптировать оригинальные тексты, аудио- или видеоматериалы под уровень учеников, а также выстраивать работу с ними.

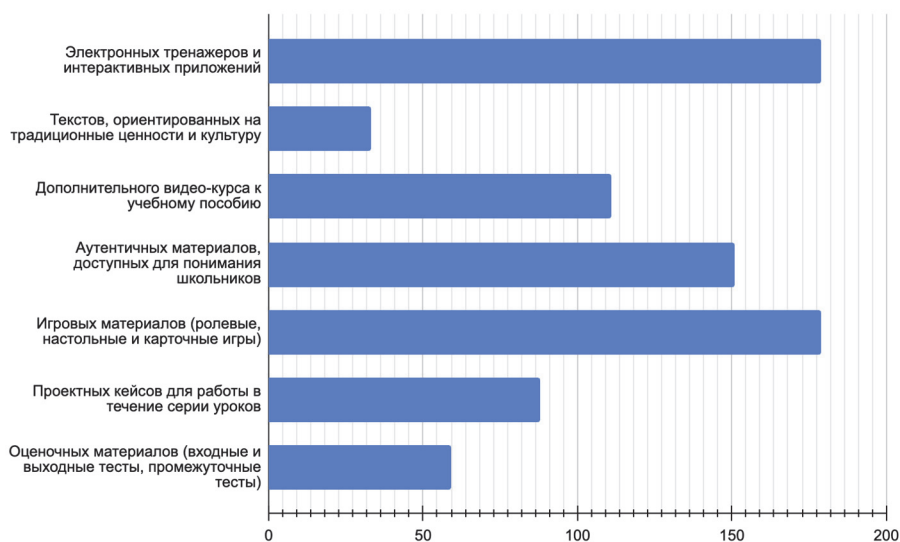


Рис. 3. Результаты ответа на вопрос «Каких материалов не хватает современным российским УМК?»

Второй блок вопросов в анкетировании был нацелен на то, чтобы выяснить, имеют ли студенты какое-либо представление о педагогическом дизайне, его инструментах и моделях. Так, 55,6% респондентов никогда не сталкивались с педагогическим дизайном, 37,3% слышали о нем, но не применяли и только 7% знают о нем и используют на практике (рис. 4). Среди тех, кто знает и применяет педагогический дизайн 30%, приходится на студентов из классических университетов, тогда как 70% – на студентов педагогического вуза.

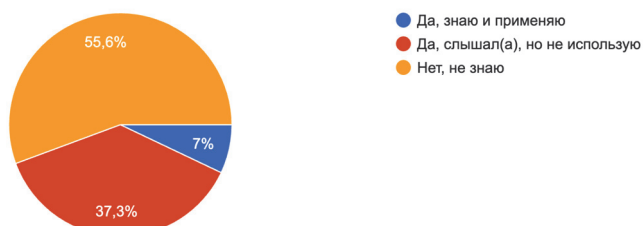


Рис. 4. Результаты ответа на вопрос «Знаете ли вы, что такое педагогический дизайн и как его применять на практике?»

Высокий процент респондентов, которые не знакомы с педагогическим дизайном, может свидетельствовать о том, что студенты не имели данной дисциплины в вузе, а следовательно, не проходили специального обучения. Вследствие этого лишь 13% студентов применяют таксономию Б. Блума при подготовке к уроку, тогда как она является одной из основ построения моделей образовательных результатов и применяется повсеместно в разработке как единичных заданий, так и полноценных курсов. Более 80% респондентов отметили, что не используют формулу результата обучения ABCD, хотя она наравне с вышеупомянутой таксономией составляет основу проектирования занятий и напрямую связана с педагогическим дизайном. Немного лучше обстоят дела с умением рассчитывать когнитивную нагрузку урока – 33,5% студентов отметили, что знают, как это делать.

Что касается знания таких популярных моделей педагогического дизайна, как ADDIE, SAM, UbD, 4D/ID и Dick&Carey, то 77,5% респондентов не знают ни одной из перечисленных. Так, 47 студентов из 284 ответили, что им знакома модель ADDIE, однако скорее всего это связано с тем, что данная модель широко обсуждается и о ней говорят чаще, чем о других. В разрезе университетов именно среди студентов педагогического вуза больше всего тех, кто слышал о той или иной модели, тогда как обучающиеся классических университетов значительно уступают в этом вопросе.

Последний вопрос в анкетировании был открытым и сформулирован следующим образом: «Расскажите, какие дополнительные навыки, необходимые для вашей будущей профессиональной деятельности в логике преподавания иностранных языков, вы хотели бы получить во время обучения в вузе?» Примечательно, что развернутые ответы дали 222 студента из 284, кроме того, еще 52 ответа не содержали в себе информации, релевантной проводимому исследованию. Таким образом, было проанализировано 170 комментариев и выявлено, что обучающиеся хотели бы получить дополнительные педагогические, психологические, методические, цифровые, языковые навыки, а также навыки педагогического дизайна (рис. 5). Любопытно, что наибольшее количество студентов заинтересовано в получении и совершенствовании методических навыков. При этом 20 респондентов из 55, или каждый второй в этой категории, отметили необходимость развития именно практических навыков в планировании уроков и разработке учебных материалов под различные потребности учащихся.

Стоит также отметить интерес студентов к прикладной психологии и педагогике – по 37 и 25 ответов соответственно. Среди прочего респондентов заботит то, как мотивировать учащихся на изучение иностранных языков, работать с детьми с особыми образовательными

потребностями, создавать благоприятную образовательную среду. Особую важность представляет тот факт, что многие студенты перечисляли через запятую проблемы, которые решают разные дисциплины, что говорит о существовании запроса на интегративный характер получаемых навыков. Можно предположить, что студенты хотят уметь решать образовательные задачи урока, основываясь не только на методических компетенциях, но обладая обширным педагогическим и психологическим инструментарием.

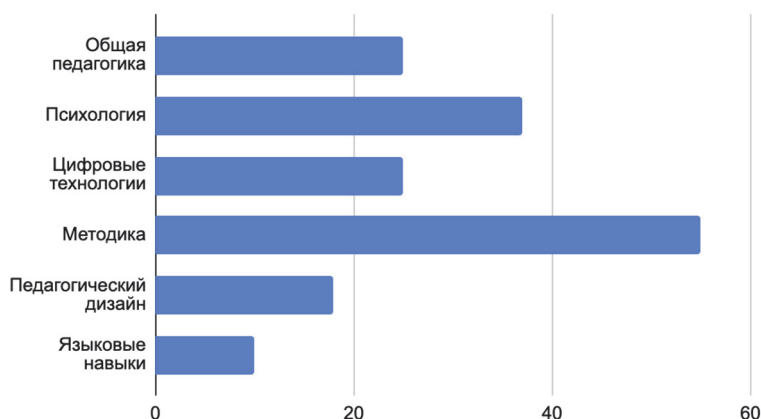


Рис. 5. Категории навыков, которые вызывали интерес у студентов

Выводы, сделанные при детальном анализе ответов в категории «Цифровые технологии», подтверждают необходимость интеграции. Студентов интересуют цифровые навыки вкупе с методическими, педагогическими и психологическими. Например, создание электронных ресурсов для обучения языкам, проектирование интерактивных заданий с целью заинтересовать учащихся, внедрение новых технологий в учебный процесс. В ответах часто встречаются такие слова, как «грамотно», «правильно», «эффективно», следовательно, студенты понимают, что использование цифровых технологий как таковых не является гарантом достижения поставленных целей. Необходим не просто теоретический базис, но и сформированные междисциплинарные связи, которые бы помогали отвечать на вопрос «Как применять цифровые технологии?»

Количество комментариев студентов, касающихся педагогического дизайна, составляют всего 11% от общего числа. Респонденты признавали, что мало знакомы с педагогическим дизайном в целом и его отдельными элементами: инструментами, моделями, формулами. Такой низкий показатель можно связать с тем, что большинство опрошенных не осваивали данную дисциплину в вузе и не знают, что проблемы разработки электронных образовательных ресурсов, подготовки планов

уроков, создания образовательной среды и прочее могут быть решены средствами педагогического дизайна.

Таким образом, анализ анкетирования среди студентов – будущих учителей иностранных языков позволил выявить сильные и слабые стороны в их профессиональной подготовке. Для большинства участников опроса на первом месте стоят методические навыки, связанные с планированием уроков, поэтому методика преподавания иностранных языков видится респондентам наиболее важной для освоения дисциплиной. Примечательно, что наибольшую сложность будущие учителя видят в разработке дополнительных материалов к уроку, особенно для учеников с разным уровнем языковой подготовки. Однако респонденты отметили пробел в преподавании такой дисциплины, как педагогический дизайн. Хотя именно сейчас существует особый спрос на педагогических дизайнеров в области иностранных языков, учителей-технологов, способных не только пользоваться готовыми разработками, но и решать проблемы нехватки электронных тренажеров и интерактивных приложений в современных УМК, а также отсутствия игровых обучающих материалов. Средствами педагогического дизайна возможно разрабатывать отдельные материалы и целые курсы в различных форматах: в традиционном, онлайн и в смешанном. Находясь на стыке различных дисциплин, педагогический дизайн является максимально универсальным и интегративным инструментом, с помощью которого будущие учителя иностранных языков смогут справляться с профессиональными вызовами намного эффективнее.

Заключение

Полученные в ходе исследования данные позволили сформулировать ряд выводов. Во-первых, студенты как классических вузов, так и педагогического одинаково приоритезируют изучение методики преподавания иностранных языков над всеми другими дисциплинами. Лейт-мотивом в большинстве ответов является желание студентов получать больше практических навыков, необходимых для грамотной подготовки к уроку, разработки дополнительных материалов и эффективного внедрения цифровых технологий.

Во-вторых, обучающиеся одинаково высоко оценили потребность в углубленном изучении психологии и педагогики. Студенты описали проблемы, для решения которых необходимы интегрированные практические компетенции. Так, респонденты часто упоминали необходимость мотивировать школьников на изучение иностранных языков, поддерживать дисциплину и работать с учащимися, чьи образовательные потребности отличаются от большинства. Очевидно, что для преодоления перечисленных трудностей недостаточно теоретических знаний из одной

конкретной области. Видится, что умение составлять качественные мультимодальные уроки может значительно помочь будущему учителю справиться с рядом подобных проблем.

В-третьих, студенты понимают, что ни один из существующих УМК не может покрыть все потребности учащихся и быть единственным инструментом педагога. Будущие учителя столкнутся с задачей поиска и адаптации дополнительных упражнений, а также с созданием совершенно новых, подходящих конкретным ученикам. Здесь прослеживается явная связь с положениями, представленными выше, поскольку для проектирования понадобятся более глубокие знания в методике, психологии и педагогике, а также практический опыт разработки учебных материалов.

В-четвертых, лишь 7% студентов знают и применяют педагогический дизайн в своей практике, несмотря на то, что его средствами можно решить множество задач профессиональной деятельности, которые на данный момент вызывают сложности. Респонденты также имеют очень слабое представление о моделях и инструментах, которыми располагает педагогический дизайн. Это позволяет сделать вывод о том, что данная дисциплина или ее элементы не включена в основную профессиональную образовательную программу. Тем не менее, судя по открытым ответам, студенты проявляют интерес к педагогическому дизайну и хотели бы осваивать указанную дисциплину в вузе.

С учетом вышеизложенного очевидно существующее противоречие между потребностями студентов, требованиями школы к современному педагогу и программ подготовки будущих учителей иностранных языков как в классических университетах, так и в педагогических. В качестве возможного решения данного противоречия видится включение практического изучения инструментов педагогического дизайна в процесс профессиональной подготовки педагогических кадров.

Список источников

1. **Постановление** Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1 642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования”» (2019–2025). URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (дата обращения: 09.02.2024).
2. **Распоряжение** Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_420869/ (дата обращения 10.02.2024).
3. **Сысоев П.В.** Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 90–97.
4. **Прохорова А.А., Безукладников В.К., Чечеткина А.И.** Особенности обучения мультимедийных преподавателей эпохи цифровизации // Язык и культура. 2021. № 56. С. 234–253. doi: 10.17223/19996195/56/14
5. **Коновалов А.А.** Профессионально-педагогическое образование: современные тенденции и пути развития // Инсайт. 2020. № 1 (1). С. 7–14.

6. **Круподерова Е.П., Круподерова К.Р.** Подготовка будущих учителей к организации обучения в образовательной среде // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-1. С. 136–138.
7. **Певзнер М.Н., Петряков П.А., Ширин А.Г.** Педагогическое образование в университете: от единого стандарта к методическому многообразию // ЧиО. 2022. № 2 (71). С. 142–154.
8. **Безукладников К.Э., Безукладников В.К., Прохорова А.А.** Исследование лингвоцифровой компетенции в контексте общей функциональной грамотности // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 2. С. 105–121. doi: 10.15593/2224-9389/2022.2.9
9. **Бердичевский А.Л., Тарева Е.Г., Языкова Н.В.** Профессиограмма современного учителя иностранного языка. М. : Флинта, 2021. 48 с.
10. **Прохорова А.А., Безукладников В.К., Лизунова Л.Р.** Исследование понятия и структуры лингвоцифровой компетенции студента // Язык и культура. 2022. № 58. С. 236–260. doi: 10.17223/19996195/58/14
11. **Созачева А.С.** Специфика лингводидактической подготовки учителей иностранных языков в России // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2023. № 1. С. 106–128.
12. **Тимова С.В.** Цифровая методика обучения иностранным языкам : учебник для вузов. М. : Юрайт, 2024. 248 с.
13. **Заир-Бек С.И., Мерцалова Т.А., Анчиков К.М.** Готовность российских школ и семей к обучению в условиях карантина: оценка базовых показателей. М. : НИУ ВШЭ, 2020. 32 с.
14. **Назаров В.Л., Жердев Д.В., Авербух Н.В.** Шоковая цифровизация образования: восприятие участников образовательного процесса // Образование и наука. 2021. № 1. С. 156–201.
15. **Тимова С.В.** Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2022. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/karta-kompetentsiy-prepodavatelya-inostrannyh-yazykov-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 04.03.2024).
16. **Мировые** тренды образования в российском контексте-2024. М. : НИУ ВШЭ, 2024. URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2024/#trend1 (дата обращения: 13.02.2024).
17. **Колесников А.А.** Как обучать иностранному языку студентов педагогического вуза: актуальные проблемы и возможные решения // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 462. С. 202–208.
18. **Bloom B.S.** Taxonomy of Education Objectives: Handbook I: Cognitive Domain. N.Y. : David McKay Company, Inc. 1956. 403 p.
19. **Skinner B.F.** The Technology of Teaching (Official B. F. Skinner Foundation Reprint Series / paperback edition). Copley Publishing Group, 2003. 271 p.
20. **Gagne R.** The Conditions of Learning. 4th Ed. New York : Holt, Rinehart & Winston, 1985. 361 p.
21. **Mager R.** Preparing Instructional Objectives. Palo Alto, California : Fearon Press, 1962. 136 p.
22. **Scriven M.** The methodology of evaluation // Perspectives of curriculum evaluation. 1967. Vol. 1. P. 39–83.
23. **Merrill M.D., Drake L., Lacy M.J., Pratt J., & the ID2 Research Group.** Reclaiming instructional design // Educational Technology. 1966. № 36 (5). P. 5–7.
24. **Абызова Е.В.** Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Вестник Вятского государственного университета. 2010. Т. 3, № 3. С. 12–16.
25. **Клепикова А.Г.** Подготовка будущего учителя к использованию педагогического дизайна в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2009. 226 с.

26. **Чернобай Е.В., Корешникова Ю.Н.** Дидактика и педагогический дизайн: что общего и что особенного? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 5. С. 177–190.
27. **Шалашова М.М., Шевченко Н.И.** Педагогический дизайнер: место и роль в образовании // Педагогический дизайн: программы, среда, технологии: Периодический сборник научных и методических материалов. Т. 1. М. : А-Приор, 2020. С. 5–13.
28. **Кочурина Т.С.** «Педагогический дизайн»: сущность и структура // Преподаватель XXI век. 2022. № 1-1. С. 21–29.

References

1. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 26.12.2017 No. 1642 'Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy Rossiyskoy Federatsii "Razvitie obrazovaniya"' [Government Resolution of the Russian Federation dated December 26, 2017 No. 1642 "On Approval of the State Program of the Russian Federation 'Education Development'"]. (2019–2025). URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (Accessed: 09.02.24).
2. Rasporiazheniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 24.06.2022 No. 1688-r 'Ob utverzhdenii Kontseptsii podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda' [Government Order of the Russian Federation dated June 24, 2022 No. 1688-r "On Approval of the Concept of Training Pedagogical Personnel for the Education System for the Period up to 2030"]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_420869/ (Accessed: 10.02.24).
3. Sysoev P.V. (2013) Napravleniya i perspektivy informatizatsii yazykovogo obrazovaniya [Directions and prospects of informatization of language education]. Vysshee obrazovaniye v Rossii. 10. pp. 90–97.
4. Prohorova A.A., Bezukladnikov V.K., Chechetkina A.I. (2021) Osobennosti obucheniya multilingval'nykh prepodavateley epohi cifrovizatsii [Picularities of training multilingual teachers in the digitalization era]. Yazyk i kul'tura. 56. pp. 234–253. doi: 10.17223/19996195/56/14
5. Kononov A.A. (2020) Professionalno-pedagogicheskoe obrazovanie: sovremennyye tendentsii i puti razvitiya [Professional-pedagogical education: modern trends and development paths]. Insight. 1 (1). pp. 7–14.
6. Krupoderova E.P., Krupoderova K.R. (2022) Podgotovka budushchikh uchiteley k organizatsii obucheniya v obrazovatel'noy srede [Training of future teachers for organizing learning in the educational environment] Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 74 (1). pp. 136–138.
7. Pevzner M.N., Petryakov P.A., Shirin A.G. (2022) Pedagogicheskoye obrazovaniye v universitete: ot yedinogo standart k metodicheskomy mnogoobraziyu [Pedagogical education in the university: from a single standard to methodological diversity] ChiO. 2 (71). pp. 142–154.
8. Bezukladnikov K.E. (2022) Issledovanie lingvocifrovoy kompetentsii v kontekste obshchey funktsional'noy gramotnosti [Linguo-digital literacy or competence? Functional literacy problem study]. Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 2. pp. 105–121. doi: 10.15593/2224-9389/2022.2.9. EDN CSPLQK.
9. Berdichevsky A.L., Tareva E.G., Yazikova N.V. (2021) Professigramma sovremennogo uchitelya inostrannogo yazyka [Professiogram of a Modern Foreign Language Teacher]. M.: Flinta. 48 p.
10. Prohorova A.A., Bezukladnikov V.K., Lizunova L.R. (2022) Issledovanie ponyatiya i struktury lingvocifrovoy kompetentsii studenta [Exploring the concept and structure of the student's linguo-digital competence]. Yazyk i kul'tura. 58. pp. 236–260. doi: 10.17223/19996195/58/14
11. Sogacheva A.S. (2023) Spetsifika lingvodidakticheskoy podgotovki uchiteley inostrannykh yazykov v Rossii [Specifics of linguodidactic training of foreign language teachers in

- Russia]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoye obrazovaniye. 1. pp. 106–128.
12. Titova S.V. (2024) Tsifrovaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: uchebnik dlya vuzov [Digital methodology of teaching foreign languages: textbook for universities]. M. Izdatelstvo Yurayt. 248 p.
 13. Zair-Bek S.I., Mertsalova T.A., Anchikov K.M. (2020) Gotovnost' rossiyskikh shkol i semyey k obucheniyu v usloviyakh karantina: otsenka bazovykh pokazateley [Readiness of Russian schools and families for learning under quarantine conditions: assessment of basic indicators]. M.: HSE. 32 p.
 14. Nazarov V.L., Zherdev D.V., Averbukh N.V. (2021) Shokovaya tsifrovizatsiya obrazovaniya: vospriyatiye uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa [Shock digitalization of education: perception of educational process participants]. Obrazovaniye i nauka. 1. pp. 156–201.
 15. Titova S.V. (2022) Karta kompetentsiy prepodavatelya inostrannykh yazykov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [Competency map of foreign language teacher in the conditions of education digitalization]. Vysshee obrazovaniye v Rossii. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/karta-kompetentsiy-prepodavatelya-inostrannyh-yazykov-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya> (Accessed: 04.03.2024).
 16. Issledovanie "Mirovye trendy obrazovaniya v rossiyskom kontekste-2024" [Research "Global Trends in Education in the Russian Context-2024"] (2024). M.: National Research University Higher School of Economics. URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2024/#trend1 (Accessed: 13.02.24).
 17. Kolesnikov A.A. (2021) Kak obuchat' inostrannomu yazyku studentov pedagogicheskogo vuza: aktual'nyye problemy i vozmozhnye resheniya [How to teach foreign language to pedagogical university students: current issues and possible solutions] Vestn. Tom. gos. un-ta. 462. pp. 202–208.
 18. Bloom B.S. (1956) Taxonomy of Education Objectives: Handbook I: Cognitive Domain, N.Y., David McKay Company, Inc. 403 p.
 19. Skinner B.F. (2003) The Technology of Teaching (Official B.F. Skinner Foundation Reprint Series / paperback edition). Copley Publishing Group. 271 p.
 20. Gagne R. (1985) The Conditions of Learning (4th Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston. 361 p.
 21. Mager R. (1962) Preparing Instructional Objectives, Palo Alto, California, Fearon Press. 136 p.
 22. Scriven M. (1967) The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagné & M. Scriven (Eds.), Perspectives of curriculum evaluation, 1. pp. 39–83.
 23. Merrill M.D., Drake L., Lacy M.J., Pratt J., the ID2 Research Group (1966) Reclaiming instructional design // Educational Technology. 36 (5). pp. 5–7.
 24. Abyzova E.V. (2010) Pedagogicheskiy dizayn: ponyatie, predmet, osnovnye kategorii [Instructional Design: Concept, Subject, Basic Categories.] Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. 3 (3). pp. 12–16.
 25. Klepikova A.G. (2009) Podgotovka budushchego uchitelya k ispolzovaniyu pedagogicheskogo dizayna v professionalnoy deyatel'nosti [Preparing future teachers for using instructional design in professional activities]. Pedagogics cand. dis. Belgorod. 226 p.
 26. Chernobay E.V., Koreshnikova Y.N. (2021) Didaktika i pedagogicheskiy dizayn: chto obshchego i chto osobennogo? [Didactics and instructional design: what is common and what is special?]. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 5. pp. 177–190.
 27. Shalashova M.M., Shevchenko N.I. (2020) Pedagogicheskiy dizayner: mesto i rol' v obrazovanii [Instructional designer: place and role in education]. Pedagogicheskiy dizayn: programmy, sreda, tekhnologii: Periodicheskiy sbornik nauchnykh i metodicheskikh materialov. 1. M.: OOO A-Prior. pp. 5–13.

28. Kochurina T.S. (2022) 'Pedagogicheskiy dizayn': sushchnost' i struktura ["Instructional design": essence and structure]. *Prepodavatel' 21 vek.* 1 (1). pp. 21-29.

Информация об авторах:

Никитюк Н.А. – аспирант кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет (Иваново, Россия). E-mail: nzhyo@yandex.ru

Прохорова А.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет (Иваново, Россия); профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: prohanna@yandex.ru

Безукладников В.К. – преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия); аспирант направления подготовки «Образование и педагогические науки», Ивановский государственный университет (Иваново, Россия). E-mail: valerious.bezukladnikov@gmail.com

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Nkityuk N.A., Postgraduate student of Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia). E-mail: nzhyo@yandex.ru

Prokhorova A.A., D.Sc. (Education), Professor of the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia); Professor of the Department for Foreign Language Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). Email: prohanna@yandex.ru

Bezukladnikov V.K., Lecturer of the Department for Foreign Language Education of Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia); postgraduate student in the field of Education and Pedagogical Sciences, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia). E-mail: valerious.bezukladnikov@gmail.com

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 19.03.2024; принята к публикации 07.11.2024

Received 19.03.2024; accepted for publication 07.11.2024

Научная статья
УДК 378.016:811.111
doi: 10.17223/19996195/68/15

Обучение лексике иностранного языка в системе среднего профессионального образования: анализ методической действительности

Наталья Викторовна Потапова¹, Наталья Николаевна Сергеева²

¹ *Уральский технологический колледж – филиал
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»,
Заречный, Россия, potapova_natalya@mail.ru*

² *Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург, Россия, snatalia2016@mail.ru*

Аннотация. Рассматриваются ключевые стратегии формирования иноязычных лексических навыков у обучающихся среднего профессионального образования. По результатам анализа методической литературы, работ ученых в области методики обучения иностранному языку, педагогики, психологии, в том числе обучающихся подросткового возраста, сформулированы понятия стратегии, тактики формирования иноязычных лексических навыков, направленных на преодоление трудностей обучающихся при овладении лексикой иностранного языка, основанных на страхе обучающегося ошибиться; низкой учебной мотивации при выполнении упражнений традиционного типа; отсутствии знаний о стратегиях овладения иноязычной лексикой; влиянии отрицательного опыта изучения дисциплины, полученного в школе; исходном низком уровне языковых навыков, коммуникативных умений и компетенций студентов; сложившемся у отдельных студентов стереотипе «двоечника»; нежелании и неумении обучающихся работать активно на занятиях; отсутствии/недостатке лексических упражнений, учитывающих возрастные и индивидуальные характеристики студентов, в том числе особенности работы с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Сформулированы понятия «стратегии формирования иноязычных лексических навыков», «тактики формирования иноязычных лексических навыков», в соответствии с которыми определены методические основы формирования данных навыков, разработано учебное пособие для студентов электротехнических специальностей, а также комплекс упражнений, позволяющие обучающимся применять предложенные стратегии и тактики формирования иноязычных лексических навыков.

Выделены принципы реализации предложенных авторами стратегий: нацеленность на преодоление трудностей, действие в зоне ближайшего развития обучающегося, следование этапам формирования иноязычных лексических навыков, опора на успешный опыт изучения иностранного языка.

Предложенные в исследовании стратегии и тактики формирования иноязычных лексических навыков обучающихся определены изменениями, которые происходят в системе среднего профессионального образования (новые требования потенциальных работодателей к уровню подготовки выпускников). Выпускники

электротехнических специальностей, согласно стратегическим целям корпорации «Росатом», к 2030 г. должны обладать навыками командной работы, следовать принципу непрерывного образования сотрудников атомной отрасли, быть клиентоориентированными, работать в системе взаимодействия иностранных и российских компаний.

Таким образом, содержание разработанного учебного пособия для студентов первого курса электротехнических специальностей среднего профессионального образования, применение представленных в исследовании стратегий и тактик соответствуют требованиям федеральных государственных образовательных стандартов по специальностям 13.02.03 «Электрические станции, сети и системы», 14.02.01 «Атомные электрические станции и установки», 15.02.14 «Оснащение средствами автоматизации технологических процессов и производств (по отраслям)», примерной основной образовательной программы среднего общего образования; позволяют реализовать преподавателю стоящие перед ним задачи: сформировать у обучающихся умения: проектной и командной работы; коммуникативные и языковые; применения стратегий и тактик по овладению иноязычной лексикой, повышению уровня мотивации обучающихся.

Преодоление трудностей в овладении лексикой иностранного языка является обязательным условием для достижения высокого уровня образовательных результатов. Представленная авторами классификация трудностей (при овладении лексикой иностранного языка, обучении иноязычной лексике) позволяет обеспечить практическое применение на основе соответствующих методов, подходов обучения иностранному языку, стратегий и тактик формирования иноязычных лексических навыков обучающихся среднего профессионального образования. Намеченные в исследовании способы преодоления трудностей в овладении иноязычной лексикой позволяют обучающимся преодолеть страх ошибиться, повысить учебную мотивацию, уровень сформированности иноязычных лексических навыков.

Применялись следующие методы: обобщение научной литературы по педагогике, психологии, методике формирования иноязычных лексических навыков, теоретический анализ по проблематике исследования; анализ практических результатов формирования иноязычных лексических навыков обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений; сравнение и систематизация положений и теорий, изученного опыта; тестирование, беседа, экспериментальное обучение, педагогическое наблюдение; методы статистической обработки образовательных результатов обучающихся. Исследование проводилось на базе Уральского технологического колледжа – филиала Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ».

Ключевые слова: стратегии и тактики, приемы формирования иноязычных лексических навыков, требования к уровню сформированности языковых навыков обучающихся среднего профессионального образования

Для цитирования: Потапова Н.В., Сергеева Н.Н. Обучение лексике иностранного языка в системе среднего профессионального образования: анализ методической действительности // Язык и культура. 2024. № 68. С. 267–283. doi: 10.17223/19996195/68/15

Original article

doi: 10.17223/19996195/68/15

Teaching foreign language vocabulary in the system of secondary vocational education: analysis of methodological validity

Natalia V. Potapova¹, Natalia N. Sergeeva²

¹ *Ural College of Technology is a branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "National Research Nuclear University "MEPhI",
Zarechny, Russia, potapova_natalya@mail.ru*

² *Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, snatalia2016@mail.ru*

Abstract. The article discusses the key strategies for developing foreign language lexical skills among students of secondary vocational education. Based on the results of the analysis of methodological literature, the work of scientists in the field of methods of teaching a foreign language, pedagogy, psychology, including teenage children, the concept of strategy and tactics for the formation of foreign language lexical skills aimed at overcoming the difficulties of students in mastering the vocabulary of a foreign language are formulated, based on: student's fear of making mistakes; low educational motivation of students when performing traditional exercises; lack of knowledge about strategies for mastering foreign language vocabulary; the influence of negative experience in studying discipline gained at school; initial low level of language skills, communication skills and competencies of students; the stereotype of a "low student" that has developed among individual students; reluctance and inability of students to work actively in class; lack/lack of lexical exercises that take into account the age and individual characteristics of students, incl. Features of working with students with disabilities.

The concept of "strategies for the formation of foreign language lexical skills", "tactics for the formation of foreign language lexical skills" is formulated, according to which the methodological foundations for the formation of these skills are determined, a textbook is developed for students of electrical engineering specialties, a set of exercises is defined that allows students to apply the proposed strategies and tactics for the formation of foreign language skills. lexical skills.

The principles of application of the strategies proposed by the authors are highlighted: focus on overcoming difficulties, action in the zone of proximal development of the student, following the stages of formation of foreign language lexical skills, based on creating a successful experience in learning a foreign language.

The strategies and tactics for developing foreign language lexical skills of students proposed in the study are based on changes that are taking place in the system of secondary vocational education, including in terms of putting forward new requirements for the level of training of graduates of potential employers. Graduates of electrical engineering specialties, according to the strategic goals of the Rosatom Corporation, by 2030 must have teamwork skills, follow the principle of continuous education of nuclear industry employees, be customer-oriented, and work in a system of interaction between foreign and Russian companies.

Thus, the content of the developed textbook for first-year students of electrical engineering specialties of secondary vocational education, the application of the strategies and tactics presented in the study, meets the requirements of federal state educational standards for specialties 13.02.03 "Power stations, networks and systems", 14.02.01 "Nuclear electrical stations and installations", 15.02.14 "Equipment with automation equipment for technological processes and production (by industry)", approximate

basic educational program of secondary general education; allows the teacher to realize the tasks facing him: to develop students' skills in project and team work; communication and language skills for the possibility of interaction with foreign organizations, skills in using strategies and tactics for mastering foreign language vocabulary, increasing the level of motivation of students.

Overcoming difficulties in mastering the vocabulary of a foreign language is a prerequisite for achieving a high level of educational results. The classification of difficulties presented by the authors (when mastering the vocabulary of a foreign language, when teaching foreign language vocabulary) allows for practical application based on appropriate methods, approaches to teaching a foreign language, strategies and tactics for developing foreign language lexical skills in secondary vocational education students. While the methods of overcoming difficulties in mastering foreign language vocabulary described in the study allow students to overcome the fear of making mistakes, increase learning motivation, and the level of development of students' foreign language lexical skills.

The following methods were used: generalization of literature on methods of developing foreign language lexical skills, pedagogy, psychology, theoretical analysis on the research topic; analysis of the practical results of the formation of foreign language lexical skills of students in secondary vocational educational institutions; comparison and systematization of provisions and theories, studied experience; testing, conversation, experimental learning, pedagogical observation; methods for processing students' educational results. The study was conducted on the basis of the Ural Technological College - a branch of the federal state autonomous educational institution of higher education "National Research Nuclear University "MEPhI".

Keywords: strategies and tactics, techniques for developing foreign language lexical skills, requirements for the level of development of language skills of secondary vocational education students

For citation: Potapova N.V., Sergeeva N.N. Teaching foreign language vocabulary in the system of secondary vocational education: analysis of methodological validity. *Language and Culture*, 2024, 68, pp. 267-283. doi: 10.17223/19996195/68/15

Введение

Обучение иностранному языку в системе среднего профессионального образования в настоящее время претерпевает значительные изменения. Потенциальные работодатели выдвигают новые требования к уровню подготовки выпускников. Уральский технологический колледж – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» – входит в состав корпорации «Росатом». По итогам достижения стратегических целей «Росатом» к 2030 г. предполагает наличие в энергетической отрасли следующих результатов: умение работать в команде, в том числе в рамках проектной деятельности, создание экосистемы взаимодействия российских и иностранных компаний, клиентоориентированность, непрерывное образование работников отрасли в целях раскрытия их потенциала [1]. Поэтому задачами современного преподавателя среднего профессионального образования является формирование у обучающихся соответствующих навыков: работы в команде

(навык определения целей, задач, распределения ролей и ответственности); создания и презентации проектов (планирование работы, работа с источниками, навыки устной и письменной презентации результатов проекта); а также сформированность языковых навыков и коммуникативных умений в целях эффективного взаимодействия с иностранными партнерами в сфере атомной энергетики, знание стратегий самостоятельного овладения иноязычной лексикой, понимание значимости иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

Перечисленные выше задачи коррелируются с требованиями к планируемому образовательным результатам выпускников среднего профессионального образования по дисциплинам федерального государственного образовательного стандарта 13.02.03 «Электрические станции, сети и системы» [2], 14.02.01 «Атомные электрические станции и установки» [3], 15.02.14 «Оснащение средствами автоматизации технологических процессов и производств (по отраслям)» [4], примерной основной образовательной программы среднего общего образования [5].

Однако обучение студентов иностранному языку связано с необходимостью преодоления связанных с этим процессом трудностей в овладении иноязычной лексикой обучающимся.

Исследование вопроса о применении стратегий изучения иностранного языка является актуальным ввиду общего низкого уровня владения иностранным языком обучающихся среднего профессионального образования, учебной мотивации, с которыми студенты приходят из школы. Период ограничений, связанных с COVID-19, современное информационное пространство, в котором подростки оказываются с раннего возраста, выработавшиеся привычки (преобладание развлекательного контента, видео с быстрой сменяемостью кадров, зависимость от гаджетов и т.п.) повлекли последствия, связанные со значительным образовательным дефицитом у обучающихся на уровне среднего общего образования, низкой учебной мотивацией, отсутствием умения самостоятельно овладевать иностранным языком.

Формирование лексических навыков у обучающихся на занятиях иностранным языком реализуется через ключевые стратегии, приемы и тактики. Сформулировано понятие *«стратегии формирования иноязычных лексических навыков»* – последовательные учебные действия обучающихся, направленные на эффективное овладение лексикой иностранного языка, реализуемые на основе дидактически организованных действий (тактик) по формированию иноязычных лексических навыков.

Исходный низкий уровень сформированности иноязычных лексических навыков студентов, поступающих в колледж, чаще всего связан с их недостаточной учебной мотивацией. О.И. Коваль отмечает, что указание педагогом различных возможностей использования иностранного языка в будущем, свобода выбора учебной деятельности на занятии

(формы выражения, индивидуальной или групповой формы работы, постановки цели и задачи, способа и метода решения проблемной ситуации и т.п.) способствуют повышению уровня мотивации студента к изучению иностранного языка [6. С. 13].

Предложена классификация трудностей, которые необходимо преодолеть с помощью методов, подходов обучения иностранному языку, стратегий, приемов и тактик формирования иноязычных лексических навыков обучающихся среднего профессионального образования: *трудности обучающихся при овладении лексикой иностранного языка*, основанные на страхе студента ошибиться, низкой учебной мотивации обучающихся при выполнении упражнений традиционного типа, отсутствии знаний о приемах запоминания иноязычных лексических единиц, влиянии отрицательного опыта изучения дисциплины, полученного в школе; исходном низком уровне языковых навыков и компетенций студентов; *трудности при обучении лексике иностранного языка*: сниженная мотивация к изучению иностранного языка студентов колледжа; сложившийся у некоторых студентов стереотип «двоечника» и сложности в его преодолении, нежелание и неумение обучающихся работать активно на занятиях; отсутствие, недостаток лексических упражнений, учитывающих возрастные и индивидуальные характеристики студентов, в том числе особенности работы с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Стратегии, приемы и тактики формирования иноязычных лексических навыков студентов среднего профессионального образования сформулированы с учетом их возрастных особенностей, реализуются через *способы преодоления трудностей в овладении иноязычной лексикой обучающихся* (страх ошибиться снимается через конструктивность критики ответа, а не обучающегося; акцентуация на позитивных моментах в ответе студента, следование четким и понятным студенту критериям оценивания результатов учебной деятельности; низкая учебная мотивация обучающихся преодолевается через введение нетрадиционных упражнений, поиск личной мотивации для каждого студента на вводных занятиях, эффективных стратегий, приемов и тактик формирования иноязычных лексических навыков; исключение влияния отрицательного опыта изучения иностранного языка происходит через выявление трудностей и работу обучающегося согласно индивидуальному плану их преодоления, корректировку предложенного плана с учетом динамики в формировании лексических навыков; исходный низкий уровень языковых навыков и компетенций студентов снимается через применение предложенных стратегий, приемов и тактик формирования иноязычных лексических навыков); *трудностей при обучении лексике иностранного языка* (сниженная мотивация к изучению иностранного языка студентов колледжа преодолевается через комплексное применение подходов и мето-

дик, приемов в обучении иностранному языку, включая проектный, игровой и системно-деятельностный, личностно ориентированный подходы, стратегий и тактик формирования иноязычных лексических навыков; преодоление сложившегося у некоторых студентов стереотипа «двоечника» снимается через проговаривание негативного школьного опыта обучающегося преподавателю; акцент педагога на новых требованиях к учебной деятельности, в том числе изложенных в индивидуальном учебном плане обучающегося, значимости следования данным требованиям для получения желаемого образовательного результата; нежелание и неумение студентов работать активно на занятиях исключаются за счет постепенного введения различных форм работы, предъявления педагогом правил работы на занятиях, учета возрастных и индивидуальных характеристик обучающихся при предъявлении учебного материала, выборе предъявляемого продукта по итогу проектной деятельности; особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья учитываются при работе с ними через совместную работу с куратором группы, их родителями, привлечение специалистов колледжа, дополнительные консультации со студентами).

Методология исследования

Вопросы обучения иностранным языкам являются актуальными на протяжении многих десятилетий. Российские и зарубежные ученые (И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, А.А. Прохорова, Е.И. Пассов и др.) предлагают эффективные методы, подходы, техники овладения иноязычной лексикой. Современные условия жизни ставят перед учеными, преподавателями иностранного языка новые вызовы, на которые требуется дать соответствующий ответ. Актуальной остается цель обучения иностранному языку – свободное участие в коммуникации на иностранном языке, эффективное взаимодействие с носителями языка в профессиональной сфере.

Теоретическую основу применения стратегий формирования иноязычных лексических навыков составляют базовые положения исследований ученых в области педагогики (Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, Е.Н. Ильин, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В.Ф. Шаталов), психологии (Ю.К. Бабанский, Б. Блум, В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Н.Г. Морозова, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин, Т.В. Черниговская), ученых в области методики обучения иностранному языку (И.Л. Бим, В.А. Бухбиндер, Н.Д. Гальскова, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, М.А. Петренко, И.В. Рахманов, С.Ф. Шатилов, Л.В. Щерба, А.Н. Щукин и др.), характерных черт психофизического формирования подростков в возрасте 15–17 лет (Д. Бокум, Г Крайг, В.С. Мухина).

Методологической основой работы выступают следующие подходы: компетентностный (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, Дж. Равен, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Г.С. Трофимова, Н. Хомский, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, В.А. Якунин и др.), системно-деятельностный (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, М.Н. Скаткин, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.), личностный (И.Л. Бим, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, И.С. Якиманская), коммуникативный (Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, С.Е. Зайцева), когнитивный (Дж. Брунер, Г. Лозанов, У. Риверс); коммуникативный метод в обучении иностранным языкам (Дж. Брунер, У. Риверс, Г.В. Колшанский, Г. Лозанов, О.И. Москальская, К. Гаттенхо, К. Роджерс); интенсивные методы обучения иностранному языку (Г. Лозанов, Г.В. Китайгородская, В.В. Петрусинский).

Представленные методические основы исследования определяют содержание организации образовательной деятельности преподавателей иностранного языка среднего профессионального образования: практическое применение изучаемой иноязычной лексики в профессиональной деятельности, моделирование ситуаций, сходных с теми, с которыми обучающиеся столкнутся в качестве молодых специалистов на производстве; формирование профессиональных компетенций студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования, в том числе на основе междисциплинарных связей, применения CLIL-подхода в изучении иностранной лексики по специальности, личностно ориентированный подход в части обеспечения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Методы исследования включают анализ и обобщение литературы по теме исследования; практические результаты формирования иноязычных лексических навыков обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений; сравнение и систематизацию положений и теорий, изученного опыта; тестирование, беседу, экспериментальное обучение, педагогическое наблюдение; методы статистической обработки образовательных результатов.

В эмпирическом этапе исследования принимали участие 173 студента электротехнических специальностей Уральского технологического колледжа – филиала Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ». Материалом представленной работы явились исследование стратегий формирования иноязычных лексических навыков у обучающихся профессионального колледжа, методические рекомендации по организации опытного обучения, результаты анкетирования студентов колледжа, выполненных практических работ.

Анализ учебно-дидактического материала, литературы по теме исследования на всех этапах обучения иностранному языку позволяет выработать эффективные методические основы формирования лексиче-

ских навыков иностранного языка у студентов среднего профессионального образования. Ввиду изменений, обусловленных экономическими, политическими и социально-культурными факторами, студенты первого курса обнаруживают всё менее низкий уровень сформированности иноязычных лексических навыков (итог основного общего образования). В методике, педагогике отсутствует единое понятие «учебная стратегия».

В исследовании проанализированы существующие в научно-методической литературе понятия учебной стратегии, тактики, классификации учебных стратегий в зависимости от направленности на реализацию образовательных задач, достижения образовательных результатов.

Определение стратегий в зависимости от запроса предприятий работодателей, требований федеральных образовательных стандартов по электротехническим специальностям, индивидуальных потребностей обучающегося обусловлено значимыми интегрирующими и воспитательными задачами обучения иностранному языку в системе среднего профессионального образования. Применение предложенных стратегий и тактик формирования иноязычных лексических навыков позволяет студентам колледжа повысить эффективность овладения лексикой иностранного языка, поддерживать интерес к изучению иностранного языка. Отметим, что формирование иноязычных лексических навыков происходит во всех видах речевой деятельности обучающихся (чтение, письмо, говорение и аудирование), что согласуется с общепризнанными положениями обучения иностранному языку.

Исследование и результаты

Необходимость повышения качества среднего профессионального образования, основанная на запросе потенциальных работодателей, государственном заказе корпорации «Росатом», ставит перед педагогом иностранного языка соответствующие задачи: подготовку выпускников, владеющих иноязычными лексическими навыками на достаточном для профессиональной деятельности уровне, формирование у обучающихся навыков работы в команде и проектной деятельности, самостоятельной работе, непрерывному повышению квалификации [1]. Данные требования к планируемым результатам, направленные на реализацию запросов рынка труда в образовательных учреждениях, изложены в примерной основной образовательной программе среднего общего образования [5], федеральных государственных образовательных стандартах по электротехническим специальностям [2, 3, 5]: у обучающихся должна быть сформирована общая компетенция: «пользоваться профессиональной документацией на государственном и иностранных языках», а также умения по смысловому различению в акте коммуникации на общие и профессиональные темы, в том числе по итогам прочтения текстов с использованием профессиональной

лексики; вести диалоги, строить несложные высказывания на профессиональные и общие темы; давать объяснения своим настоящим и будущим действиям; излагать в письменной форме сообщения по изучаемым темам. Также ФГОС по специальностям содержит требования к знаниям иностранного языка, среди которых можно выделить: знание бытовой и профессиональной лексики, включая глаголы. Содержание лексического минимума для студентов 1-го курса изложено в примерной основной образовательной программе среднего общего образования. Среди языковых навыков выделены в том числе лексическая сторона речи: использование и узнавание в речи коллокаций, фразовых глаголов [5]. Поставленные задачи педагог может осуществлять и посредством электронных образовательных ресурсов [7].

Вслед за учеными в области методики обучения иностранному языку в примерной основной образовательной программе среднего общего образования содержится положение о том, что иностранный язык одновременно выступает как цель и средство обучения, отмечается интегративный характер дисциплины [5. С. 253]. При этом выделенные трудности в обучении и овладении иноязычными лексическими навыками требуют от педагога подбора методик, которые позволят преодолеть существующие трудности. Возрастным особенностям обучающихся среднего профессионального образования соответствуют интенсивные методики в обучении иностранному языку, так как быстрота восприятия информации свойственна подросткам в возрасте 15–17 лет. М.А. Петренко, М.С. Романенко выделяют следующие принципы современного интенсивного обучения: коммуникативность, в том числе коммуникативная активность, функциональность, ситуативность (общие принципы), личностно-ролевой принцип, принцип поэтапной концентрации предмета и процесса обучения (специальные принципы) [8. С. 167].

В качестве методических основ формирования иноязычных лексических навыков у обучающихся среднего профессионального образования выступают стратегии. Е.Н. Лузикова говорит о том, что в целях эффективности запоминания иностранного слова необходимо выбирать наименее механистичную стратегию [9. С. 184]. В методической литературе существует множество понятий учебной стратегии. Так, О.А. Долгина, И.Л. Колесникова под учебной стратегией понимают совокупность операций и действий, применяемых обучающимся для оптимизации процесса получения, хранения информации, извлечения ее из памяти, дальнейшего его применения в процессе коммуникации [10. С. 224]. Р.К. Миньяр-Белоручев дает следующее определение учебной стратегии – это способ, который направляет когнитивную деятельность обучающегося по обработке, приобретению, хранению и использованию учебного материала (информации), направленный на достижение образовательных результатов [11. С. 114]. И.Р. Гальперин отмечает, что учебная

стратегия направлена на увеличение скорости учения, оптимизацию учебного процесса, когда учитываются его характерные черты и структурные компоненты [12].

В методической литературе среди классификаций учебных стратегий можно выделить основные и вспомогательные [13. С. 47]. Среди основных стратегий выделяют: связанные с запоминанием информации (повторение, построение ментальных связей и т.п.), когнитивные (анализ, соотнесение, дополнение), компенсаторные (языковая догадка, паралингвистические и лингвистические, в том числе описательные стратегии) [13. С. 47]. К вспомогательным стратегиям относят: мотивирующие, метакогнитивные (связанные с организацией образовательного процесса); мнемотехнические, социальные (коммуникативные), вероятностного прогнозирования («чувство языка») [14. С. 119].

Р.К. Миньяр-Белоручев в целях организации структурных связей в лексическом материале предлагает опираться на модель дерева, ассоциативную диаграмму, кластер, диаграмму и матрицу [11. С. 114]. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин отмечают репрезентативность, наглядность, мобильность, системный характер взаимосвязей лексического материала при использовании названных графических организаторов [15. С. 72].

В результате анализа методической действительности в исследовании выделены *принципы* применения стратегий формирования иноязычных лексических навыков на занятиях иностранным языком: действие в зоне ближайшего развития студента, нацеленность на преодоление трудностей в овладении им иноязычной лексикой, в обучении иноязычной лексике; основанность на создании успешного опыта изучения иностранного языка, следование этапам формирования иноязычных лексических навыков.

Стратегии овладения иноязычной лексикой обучающимся и обучения иноязычной лексике преподавателем предлагается классифицировать на обеспечивающие создание условий для эффективного формирования иноязычных лексических навыков и реализующие этапы формирования: введения, тренировки иноязычной лексики и применения ее в коммуникативной ситуации.

Учебные стратегии определяются целью обучения, в то время как тактики обучения – его задачами. С.С. Куikliна отмечает, что тактика «обслуживает» стратегию, занимает подчиненное положение [16. С. 138]. Таким образом, задача выступает в качестве этапа реализации цели обучения. Поэтому *тактика формирования иноязычных лексических навыков* – это наименьшая единица стратегии, применяемой преподавателем, обучающимся для овладения лексическим минимумом на занятиях иностранным языком.

Прием формирования иноязычных лексических навыков реализуется в рамках применяемых преподавателем методов и подходов обуче-

ния иностранному языку и является элементарной единицей метода обучения, позволяющей решать задачи, стоящие на определенном этапе занятия. Так, коммуникативный метод обучения, по мнению Е.И. Пассова, обеспечивает организацию обучения иностранному языку в условиях общения [17. С. 36]. Данный метод может быть реализован через следующие приемы обучения: монолог, диалог обучающихся, ролевое общение, систематизацию иноязычных лексических единиц, интенсификацию самостоятельной работы обучающихся, стимулирование речемыслительной деятельности через различный раздаточный материал, технические средства обучения и другие. С.К. Гураль и соавт. отмечают значимость междисциплинарного подхода в обучении иностранному языку в сложившихся экономических, социокультурных и информационных условиях развития общества [18. С. 180; 19. С. 116], а также значимость следования концепции духовно-нравственного развития и воспитания российских обучающихся [20. С. 197].

Реализация тактик происходит в рамках стратегий формирования иноязычных навыков; приемов – в рамках соответствующих методов, подходов обучения иностранному языку, в том числе на основе упражнений, предложенных на занятиях английским языком и для самостоятельной работы студентов. Применение стратегий и тактик формирования иноязычных лексических навыков позволяет интенсифицировать образовательный процесс, обеспечить его большую эффективность, а также необходимый уровень коммуникативной компетенции обучающихся [21. С. 22], овладение профессиональной лексикой [22], формирование навыков автономного обучения [23. С. 144].

Заключение

В связи необходимостью преодоления трудностей в обучении иноязычной лексике предлагаются стратегии формирования иноязычных лексических навыков, направленные на снятие возникающих трудностей. Стратегии, направленные на создание условий для эффективного изучения иностранного языка, формирование иноязычных лексических навыков *на этапе введения иноязычной лексики* (стратегии: понимания денотативного значения лексики реализуются через тактики: повторения вслух лексики за педагогом, поиска значения слова в словаре, подбор антонима, синонима слова, понимания значения лексической единицы из контекста, «языковой догадки», тактики, основанные на игровых технологиях; запоминания фонетической, графической формы слова и денотативного значения реализуются через тактики: озвучания лексической единицы, визуальной презентации значения иноязычной лексики и др.); *применяемые при тренировке иноязычной лексики* (стратегии: тренировки лексики иностранного языка осуществляются посредством так-

тик: дополнения словосочетаний, трансформации, имитации, соотнесения, группировки лексики, построения ассоциативных рядов, рифмовок, лексических игр, создания опор (фреймов); тактики, реализуемые через нетрадиционные упражнения: *emotional listening, emotional writing, learning with colours, associating writing, association pronunciation* и т.п.); формирования коллокационных связей между изучаемыми лексическими единицами (тактики: озвучания, визуальной презентации лексических коллокаций и др.); контроля уровня сформированности иноязычных лексических навыков при ее тренировке (тактики: подсчета освоенных лексических единиц, обращения к словарю, работы с тестовыми заданиями для контроля уровня английского языка); *стратегии применения иноязычной лексики в коммуникативной ситуации*: включение освоенной иноязычной лексики в коммуникативную ситуацию при отсутствии необходимого словарного запаса по теме (тактики: использование знакомой лексики в акте коммуникации; описание незнакомого слова; дополнение высказывания компонентами невербальной коммуникации при обнаружении языковой лакуны; переспрос; использование шаблонов диалогов, монологов, писем по темам); преодоления страха ошибки в процессе коммуникации, снижения количества ошибок (тактики: основанность на шаблонах соответствующего акта коммуникации, подготовка плана ответа, запись ответа обучающегося на диктофон, проработка ошибок, повторное произнесение ответа без ошибок; работа в парах, малых группах; выбор варианта выполнения задания, способа реализации образовательной задачи).

Реализация тактик происходит в рамках стратегий формирования иноязычных навыков; приемов в рамках соответствующих методов, подходов обучения иностранному языку, в том числе на основе упражнений, предложенных на занятиях английским языком и для самостоятельной работы студентов (монолог, диалог обучающихся, ролевое общение, систематизация иноязычных лексических единиц, интенсификация самостоятельной работы обучающихся, стимулирование речемыслительной деятельности через различный раздаточный материал, технические средства обучения и др.). Сформулированный аппарат позволяет определить методические основы, которые предлагается реализовывать посредством упражнений учебно-методического комплекса для обучающихся первого курса. В *первом* упражнении студенты проговаривают изучаемую лексику с разной громкостью, скоростью, эмоциональной окраской, под ритмы музыки, друг за другом и т.п.; во *втором* упражнении происходит актуализация лексики через органы чувств студентов (зрительный, аудиальный, осязание) на основе игровых техник в обучении иностранному языку; *третье* упражнение – на соотнесение – направлено на задействование максимального количества органов чувств студентов; в *четвертом* упражнении обучающиеся выполняют задание на дополнение,

создаются когнитивные, коллокационные связи в долговременной памяти; *пятое* упражнение направлено на применение изученной лексики в коммуникативной ситуации; создание семантических полей обучающимися; актуализацию учебного материала; *шестое* упражнение дает возможность обучающимся выполнить творческие задания, выбрать форму презентации продукта проекта по теме, создает прочные когнитивные, коллокационные связи.

Список источников

1. **Стратегические** цели корпорации «Росатом» 2030. URL: <https://rosenergoatom.ru/upload/iblock/6ed/6ed2bf2ebcc47a6ab581f46c48ea044e.pdf> / (дата обращения: 17.07.2023).
2. **Приказ** Минобрнауки России от 20.12.2017 № 1248 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 13.02.03 “Электрические станции, сети и системы”» (в ред. от 01.09.2022). URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 17.07.2023).
3. **Приказ** Минобрнауки России от 25.08.2021 № 602 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 14.02.01 “Атомные электрические станции и установки”». URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 17.07.2023).
4. **Приказ** Минобрнауки России от 09.12.2016 №1582 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 15.02.14 “Оснащение средствами автоматизации технологических процессов и производств (по отраслям)”». URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 17.07.2023).
5. **Примерная** основная образовательная программа среднего общего образования, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 28.06.2016 № 2/16-з). URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 17.07.2023).
6. **Коваль О.И.** Мотивационные стратегии при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Всероссийские педагогические чтения 2023 : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Петрозаводск, 2023. С. 10–14.
7. **Безукладников К.Э.** Обучение английскому языку студентов вуза с использованием лингвистической образовательной платформы для участия в международном добровольческом движении. Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2023. 208 с.
8. **Петренко М.А., Романенко М.С.** Интенсивные методы обучения иностранным языкам // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2016. № 1 (7). С. 165–169.
9. **Лузикова Е.Н.** Обучение стратегиям запоминания на занятиях по иностранному языку в неязыковом ВУЗе как фактор повышения успеваемости студентов // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Чебоксары, 2023. С. 182–186.
10. **Колесникова И.Л., Долгина О.А.** Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Из-во Блиц, Cambridge University Press, 2001. 24 с.
11. **Миньяр-Белоручев Р.К.** Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М. : Стелла, 2006. 144 с.
12. **Гальперин П.Я.** Опыт изучения формирования умственных действий // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2017. № 4. С. 3–20.

13. **Каспарова М.Г.** Развитие иноязычных способностей как основа индивидуализации обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2008. № 5. С. 43–47.
14. **Петров В.В., Герасимов В.И.** На пути к когнитивной модели языка // Новое в зарубежной лингвистике. М. : Прогресс, 2008. С. 119–130.
15. **Азимов Э.Г., Шукин А.Н.** Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб. : Златауст, 2000. 72 с.
16. **Куклина С.С.** Стратегии иноязычного образования в общеобразовательных учебных заведениях // Вестник Вятского государственного университета. 2022. № 3. С. 137–140.
17. **Пассов Е.И.** Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования 5–11 классы. М. : Просвещение, 2000. 173 с.
18. **Гураль С.К., Краснопеева Т.О., Смокотин В.М., Сорокоумова С.Н.** Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий с учетом латентных характеристик студентов // Язык и культура. 2019. № 47. С. 179–196.
19. **Гураль С.К., Подьянова Т.О.** Повышение уровня коммуникативной компетенции студентов через оценку результативности входного тестирования // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 103–118. doi: 10.15593/2224-9389/2018.1.9
20. **Вербицкий А.А., Гураль С.К.** Духовно-нравственное развитие личности в компетентностном формате // Перспективы науки. 2019. № 2 (113). С. 197–200.
21. **Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Просвещение, 1991. 287 с.
22. **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.
23. **Безукладников К.Э., Крузе А., Мерзляков С.В.** Обучение английской грамматике в автономном режиме // Язык и культура. 2019. № 45. С. 142–160.

References

1. Strategicheskie celi korporacii Rosatom 2030 [Strategic Goals of Rosatom Corporation 2030]. URL: <https://rosenergoatom.ru/upload/iblock/6ed/6ed2bf2ebcc47a6ab581f46c48ea044e.pdf> (Accessed: 17.07.2023).
2. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 20.12.2017 No. 1248 ‘Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 13.02.03 Jelektricheskie stancii, seti i sistemy’ (v red. ot 01.09.2022) [Order of the Ministry of Education and Science of Russia from 20.12.2017 No. 1248 “On approval of the federal state educational standard of secondary vocational education in the specialty 13.02.03 Electric power stations, networks and systems” (in the edition of 01.09.2022)]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (Accessed: 17.07.2023).
3. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 25.08.2021 No. 602 ‘Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 14.02.01 ‘Atomnye jelektricheskie stancii i ustanovki’ [Order of the Ministry of Education and Science of Russia from 25.08.2021 No. 602 “On Approval of the Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education in the specialty 14.02.01 ‘Nuclear Power Plants and Installations’]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (Accessed: 17.07.2023).
4. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 09.12.2016 No. 1582 ‘Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po

- special'nosti 15.02.14 'Osnashhenie sredstvami avtomatizacii tehnologicheskikh processov i proizvodstv (po otrasljam)' [Order of the Ministry of Education and Science of Russia from 09.12.2016 No. 1582 "On approval of the federal state educational standard of secondary vocational education in the specialty 15.02.14 'Equipment of means of automation of technological processes and productions (by branches)']. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (Accessed: 17.07.2023).
5. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma srednego obshhego obrazovaniya, odobrennaja resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo objedinenija po obshhemu obrazovaniju (protokol ot 28.06.2016 g. No. 2/16-z) [Sample basic educational program of secondary general education, approved by the decision of the federal educational and methodological association for general education (Record as of 28.06.2016 No. 2/16-z)]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (Accessed: 17.07.2023).
 6. Koval' O.I. (2023) Motivacionnye strategii pri obuchenii inostrannomu jazyku studentov nejazykovogo VUZa [Motivational strategies in teaching a foreign language to students of a non-language university] // Vserossijskie pedagogicheskie chtenija 2023: materialy Vseross. nauchn.-prakt. konf. Petrozavodsk. pp. 10–14.
 7. Bezukladnikov K.E. (2023) Obuchenie anglijskomu jazyku studentov vuza s ispol'zovaniem lingvisticheskoy obrazovatel'noj platformy dlja uchastija v mezhdunarodnom dobrovol'cheskom dvizhenii [Teaching English to university students using the linguistic educational platform for participation in the international volunteer movement]. Perm': Federal'noe gosudarstvennoe bjudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya 'Permskij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet'. 208 p.
 8. Petrenko M.A. (2016) Intensivnye metody obuchenija inostrannym jazykam [Intensive methods of teaching foreign languages] // Razvitie sovremennogo obrazovaniya: teorija, metodika i praktika. 1 (7). pp. 165–169.
 9. Luzikova E.N. (2023) Obuchenie strategijam zapominaniya na zanjatijah po inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze kak faktor povyshenija uspevaemosti studentov [Teaching memorization strategies in foreign language classes at a non-language university as a factor in improving student performance] // Aktual'nye voprosy gumanitarnyh i social'nyh nauk: ot teorii k praktike: materialy vseross. nauchn.-prakt. konf. s mezhdunarodnym uchastiem. Cheboksary. pp. 182–186.
 10. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. (2001) Anglo-russkij terminologicheskij spravocnik po metodike prepodavaniya inostrannyh jazykov [English-Russian terminological reference book on the methodology of teaching foreign languages]. SPb.: Iz-vo Blic, Cambridge University Press. 224 p.
 11. Min'jar-Beloručev R.K. (2006) Metodicheskij slovník. Tolkovyj slovar' terminov metodiki obuchenija jazykam [Metodological thesaurus. Explanatory Dictionary of Terms of Language Teaching Methodology]. M.: Stella. 144 p.
 12. Gal'perin P.Ya. (2017) Opyt izučeniya formirovaniya umstvennyh dejstvij [Experience of studying the formation of mental actions] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija. 4. pp. 3–20.
 13. Kasparova M.G. (2008) Razvitie inojazychnyh sposobnostej kak osnova individualizacii obuchenija inostrannomu jazyku [Development of foreign language abilities as a basis for individualization of foreign language teaching] // Inostrannye jazyki v shkole. 5. pp. 43–47.
 14. Petrov V.V., Gerasimov V.I. (2008) Na puti k kognitivnoj modeli jazyka [On the way to the cognitive model of language] // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. M.: Progress. pp. 119–130.
 15. Azimov E.G., Shhukin A.N. (2000) Slovar' metodicheskikh terminov (teorija i praktika prepodavaniya jazykov) [Dictionary of methodological terms (theory and practice of language teaching)]. SPb.: Zlataust. 72 p.
 16. Kuklina S.S. (2022) Strategii inojazychnogo obrazovaniya v obshheobrazovatel'nyh uchebnyh zavedenijah [Strategies of foreign-language education in general educational institutions] // Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta. 3. pp. 137–140.

17. Passov E.I. (2000) Programma–konceptija kommunikativnogo inozazychnogo obrazovanija 5–11 klassy [Program–concept of communicative foreign language education 5–11 classes]. M.: Prosveshhenie. 173 p.
18. Gural' S.K., Krasnopeeveva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. (2019) Celi, zadachi, principy i sodержanie individual'nyh inozazychnyh obrazovatel'nyh traektorij s uchedom latentnyh harakteristik studentov [Goals, tasks, principles and content of individual foreign language educational trajectories taking into account latent characteristics of students] // Yazyk i kul'tura. 47. pp. 179–196.
19. Gural' S.K., Podjanova T.O. (2018) Povyshenie urovnja kommunikativnoj kompetencii studentov cherez ocenku rezul'tativnosti vhodnogo testirovanija [Increasing the level of students' communicative competence through the assessment of the input testing performance] // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznanija i pedagogiki. 1. pp. 103–118. doi: 10.15593/2224-9389/2018.1.9
20. Verbickij A.A., Gural' S.K. (2019) Duhovno-nravstvennoe razvitie lichnosti v kompetentnostnom formate [Spiritual and moral development of personality in the competent format] // Perspektivy nauki. 2 (113). pp. 197–200.
21. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Saharova T.E. (1991) Metodika obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole [Methodology of teaching foreign languages at secondary school]. M.: Prosveshhenie. 287 p.
22. Serova T.S., Kovalenko M.P., Goreva T.A., Tulieva K.V. (2022) Tehnologija ovladenija budushhimi inzhenerami bilingval'nym ponjatijnym terminologicheskim leksikonom v neftegazovoj sfere [Methodology of teaching foreign languages at secondary school] // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznanija i pedagogiki. 1. pp. 68–85.
23. Bezukladnikov, K.E., Kruze A., Merzljakov S.V. (2019) Obuchenie anglijskoj grammatike v avtonomnom rezhime [Teaching English grammar autonomously] // Yazyk i kul'tura. 45. pp. 142–160.

Информация об авторах:

Потапова Н.В. – преподаватель, Уральский технологический колледж – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (Заречный, Свердловская область, Россия). E-mail: potapova_natalya@mail.ru

Сергеева Н.Н. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: snatalia2016@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Potapova N.V., Lecturer, Ural College of Technology is a branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “National Research Nuclear University “MEPhI” (Zarechny, Russia). E-mail: potapova_natalya@mail.ru

Sergeeva N.N., D.Sc. (Education), Professor, the Head of the Department of Professionally Oriented Language Education, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: snatalia2016@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 30.05.2024; принята к публикации 07.11.2024

Received 30.05.2024; accepted for publication 07.11.2024

Научный журнал

Язык и культура

№ 68 2024

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 07.11.2024 г.
Формат 70×108^{1/16}. Печ. л. 17,7. Усл. печ. л. 23. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 6131. Цена свободная.

Дата выхода в свет 12.12.2024 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