Язык и культура

№ 69 2025

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» 44063

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

16+

Томск
2025

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
Головко Оксана Станиславовна, кандидат педагогических наук, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:
Александров Олег Анатольевич, доктор филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

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

Безукладников Константин Эдуардович, доктор педагогических наук, профессор, Московская академия корпоративного обучения (Россия).

Гиллеспи Дэвид, доктор философии, профессор, Московский городской педагогический университет (Россия).

Голубева Надежда Александровна, доктор филологических наук, профессор, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова (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, советник ректора Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова (Россия).

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

Карасик Владимир Ильич, доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (Россия).

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

Ким 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, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Макшанцева Наталия Вениаминовна, доктор педагогических наук, профессор, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова (Россия).

Митчелл Пётр Джонович, доктор педагогики, глава факультета английского языка, Университетский колледж Маджан, Султанат Оман.

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, Московский государственный психолого-педагогический университет (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).

Прохорова Анна Александровна, доктор педагогических наук, доцент, Ивановский государственный университет (Россия).

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

Сергеева Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет (Россия).

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

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

Тарева Елена Генриховна, доктор педагогических наук, профессор, директор Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет (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, доктор педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

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

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

Founder – TOMSK STATE UNIVERSITY

Editor-in-Chief, chairman of editorial board
Svetlana K. Gural, D.Sc. (Education), professor, honourary worker of higher professional education, distinguished worker of higher education, distinguished dean of Tomsk State University (Russia).

Deputy Editor-in-Chief
Artyom S. Zhilyakov, Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Associate Editor
Oksana S. Golovko, Ph.D. (Education), National Research Tomsk State University (Russia).

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:
Oleg A. Aleksandrov, D.Sc. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

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

Konstantin E. Bezukladnikov, D.Sc. (Education), Professor, Moscow Corporate Training Academy (Russia).

David Gillespie, D.Sc. (Philology), Professor, Moscow City Pedagogical University (Russia).

Nadezhda A. Golubeva, D.Sc. (Philology), Professor, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Russia).

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

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

Boris A. Zhigalev, D.Sc. (Education), Professor, Rector`s Advisor, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Russia).

Nikolai N. Kazansky, D.Sc. (Philology), Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg State University (Russia).

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

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

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

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

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

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

Natalia V. Makshantseva, D.Sc. (Philology), Professor, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Russia).

Peter J. Mitchell, D. Sc. (Education), Head of the English Language Faculty, Majan University College (Oman).

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

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

Nikolay N. Nechaev, D.Sc. (Psychology), Professor, Academician of Russian Academy of Education, Moscow State University of Psychology and Education (Russia).

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

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

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

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

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

Natalia N. Sergeeva, D.Sc. (Education), Professor, Ural State Pedagogical University (Russia).

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

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

Elena G. Tareva, D.Sc. (Education), Professor, Head of the Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University.

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, D.Sc. (Education), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

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

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

Баранова И.И., Барышникова Е.Н., Иванова А.С. Коммуникативно-речевые ситуации: традиционные подходы – новые задачи (русский язык как иностранный) …… 8
Кушнина Л.В., Хабибрахманова Ф.Р., Погорелая Н.Г. Дискурс переводческого портретирования …… 29
Леонтович О.А. Лингвоэтические аспекты политической корректности …… 59
Петрова М.В. Поэтри-слэм как феномен литературной сцены Швейцарии …….. 83

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Ариян М.А., Погодина А.А. Развертывание сюжетных линий как действенная стратегия обучения старших школьников иноязычной монологической речи …….. 105
Дрожбина А.И., Поршнева Е.Р. Модель обучения иноязычной коммуникации средствами развития эмоционального интеллекта …… 119
Комарова Э.П., Склярова О.Н. Цифровая трансформация лингво-профессиональной подготовки будущих военных специалистов инженерного профиля …….. 136
Милованова О.И., Гураль С.К. Реализация технологии кейс-стади метода в обучении иноязычному дискурсу студентов юридических специальностей …… 153
Попова Н.В., Алмазова Н.И. Основные этапы, принципы и тенденции развития дополнительного образования в Российской Федерации …….. 176
Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка …… 204
Титова С.В., Харламенко И.В. Структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта …… 220
Федоров И.Е., Прохорова А.А., Лазарева А.С. Аналитический подход к типологии проблем обучения иностранному языку студентов аграрного вуза …… 247

CONTENTS

PHILOLOGY

Baranova I.I., Baryshnikova E.N., Ivanova A.S. Communicative-speech situations: traditional approaches – new tasks (Russian as a foreign language) ……..…. 8
Kushnin L.V., Khabibrakhmanova F.R., Pogorelaya N.G. The discourse of translation portraiture …… 29
Leontovich O.A. Linguistic and ethical aspects of political correctness …… 59
Petrova M.V. Poetry slam as a phenomenon of the Switzerland literary scene ……..... 83

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Ariyan M.A., Pogodina A.A. Storyline development as an efficient strategy for teaching foreign language monological speech skills to high school students ……. 105
Drozhbina A.I., Porshneva E.R. The model of teaching a foreign language by means of the development of emotional intelligence …… 119
Komarova E.P., Sklyarova O.N. Digital transformation linguistic and professional training of future military specialists engineering profile ……... 136
Milovanova O.I., Gural S.K. Case study method in teaching foreign language discourse to law students ……..….. 153
Popova N.V., Almazova N.I. Main stages, principles and trends of additional education development in the Russian Federation …….. 176
Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. Integration of artificial intelligence technologies in language and methodological pre-service teachers' training …… 204
Titova S.V., Kharlamenko I.V. The framework of professional competence for foreign language teachers utilizing artificial intelligence …….. 220
Fedorov I.E., Prokhorova A.A., Lazareva A.S. Analytical approach to the typology of problems of teaching foreign language to agrarian university students …… 247

Язык и культура. 2025. № 69. С. 8–28 / Language and Culture. 2025;69: 8-28

Филология

Научная статья
УДК 378.016:811.161.1
doi: 10.17223/19996195/69/1

Коммуникативно-речевые ситуации: традиционные подходы – новые задачи (русский язык как иностранный)

Ирина Ивановна Баранова[1], Елена Николаевна Барышникова[2], Анна Сергеевна Иванова[3]

[1] Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия
[2, 3] Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия
[1] baranova_ii@spbstu.ru
[2] baryshnikova-en@rudn.ru
[3] ivanova-as@rudn.ru

Аннотация. Целью изучения любого иностранного языка является формирование умений, обеспечивающих участие в естественной коммуникации на изучаемом языке. Одним из важнейших принципов коммуникативно ориентированного обучения является ситуативность. Обучение речевому общению происходит на основе ситуаций общения. Изменение параметров реальной социокультурной коммуникации вызывает необходимость анализа ситуаций общения на современном этапе с целью корректировки существующих регламентирующих документов, учебных и контролирующих материалов по русскому языку как иностранному (РКИ).

Цель исследования – определение актуальности использования в современных социокультурных условиях ситуаций общения, представленных в регламентирующих документах и обязательных для усвоения при достижении иностранными гражданами первого сертификационного уровня владения русским языком (В1). Для достижения данной цели были использованы следующие методы: метод наблюдения, анкетирования, сравнительного анализа, систематизации и обобщения. В анкетировании участвовали 48 иностранных студентов Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы и Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

Проведенное анкетирование позволило выявить, какие коммуникативные задачи были актуальны для иностранных учащихся в непосредственном речевом общении, какие решались ими редко и какие в представленных ситуациях общения респонденты практически не затрагивали в реальной устной коммуникации в связи с использованием ресурсов Интернета.

Результаты анкетирования показали, что респонденты использовали весь набор интенций, однако частотность использования набора коммуникативных задач в ситуациях была различной. Наиболее активно студенты участвовали в коммуникации в ситуациях общения, связанных с их образовательной деятельностью. Так, ситуацию «На занятиях» в качестве частотной отметили в среднем 98% респондентов, при этом необходимость решения отдельных коммуникативных задач в данной ситуации отметили 100% учащихся. Актуальным остается общение иностранных студентов в ситуациях, связанных со здоровьем («У врача»,

© И.И. Баранова, Е.Н. Барышникова, А.С. Иванова, 2025

«В аптеке»). В данных ситуациях иностранные граждане решали практически все коммуникативные задачи, причем преимущественно в личном общении.

Результаты анкетирования продемонстрировали, что возможности интернет-ресурсов активно используются при получении информации о культурных мероприятиях, об организации поездок по городу и на дальние расстояния (приобретение билетов на разные виды транспорта, поиск дешевых билетов, ориентация в городе, вызов такси и др.).

Опрос респондентов показал, что в некоторых ситуациях общения трансформировался набор коммуникативных задач в силу изменения параметров социокультурного контекста («В банке», «На почте»).

Результаты анкетирования позволили определить ситуации, в которых иностранные студенты осуществляли непосредственное речевое общение, и ситуации, в которых интернет-общение полностью или частично вытеснило личное речевое общение. Были определены изменения в наборе коммуникативных задач современного речевого общения, а также частотность обращения инофонов к ситуациям общения, выделенных в проведенном исследовании.

Полученные результаты анкетирования являются ориентировочной основой для корректировки набора ситуаций общения, представленных в регламентирующих документах по РКИ (уровень В1), лексического наполнения коммуникативных задач с учетом актуальности их функционирования в современном социуме.

Кроме того, результаты исследования позволят методистам осмыслить форму и способ предъявления языкового и речевого материала, обслуживающего ту или иную ситуацию, произвести коррекцию системы заданий, т.е. отнести определенную ситуацию в формат грамматических заданий или использовать ее как основу для обучения общению в реальной социокультурной ситуации.

Обучение русскому языку как иностранному на материалах, отражающих современную экстралингвистическую ситуацию, способствует успешности формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся, адаптации к новым условиям проживания и обучения, повышению мотивации к изучению.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, ситуация общения, уровень владения русским языком как иностранным (В1), коммуникативные задачи иностранного языка

Для цитирования: Баранова И.И., Барышникова Е.Н., Иванова А.С. Коммуникативно-речевые ситуации: традиционные подходы – новые задачи (русский язык как иностранный) // Язык и культура. 2025. № 69. С. 8–28. doi: 10.17223/19996195/69/1

Original article
doi: 10.17223/19996195/69/1

Communicative-speech situations: traditional approaches – new tasks (Russian as a foreign language)

Irina I. Baranova[1], Elena N. Baryshnikova[2], Anna S. Ivanova[3]

[1] St. Petersburg Peter the Great Polytechnic University, St. Petersburg, Russia
[2, 3] Peoples' Friendship University of Russia n. of Patrice Lumumba, Moscow, Russia
[1] baranova_ii@spbstu.ru
[2] baryshnikova-en@rudn.ru
[3] ivanova-as@rudn.ru

Abstract. The purpose of learning any foreign language is the formation of skills that ensure participation in natural communication in the language being studied. Situational orientation is one of the most important principles of communication-oriented

learning. Speech communication training takes place on the basis of communication situations. Changing the parameters of real socio-cultural communication makes it necessary to analyze communication situations at the present stage in order to adjust existing regulatory documents, educational and control materials on Russian as a foreign language.

The purpose of the study is to determine the relevance of using communication situations in modern socio-cultural conditions, presented in regulatory documents and mandatory for assimilation when foreign citizens reach the first certification level of proficiency in Russian (B1). To achieve this goal, the authors used the following methods: the method of observation, questioning, comparative analysis, systematization and generalization. The survey involved 48 foreign students of the Peoples' Friendship University of Russia and Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.

The survey made it possible to identify which communicative tasks were relevant for foreign students in direct speech communication, which communicative tasks were rarely solved by them, and which communicative tasks in the presented communication situations they practically did not solve in real oral communication due to the use of Internet resources.

The results of the survey showed that the respondents used the entire set of intentions, however, the frequency of using a set of communicative tasks in situations was different. The most active respondents participated in communication in communication situations related to their educational activities. Thus, an average of 98% of respondents noted the situation “In the classroom” as a frequency, while 100% of students noted the need to solve certain communicative tasks in this situation. Communication of foreign students in health-related situations (“At the doctor”, “At the pharmacy”) remains relevant. In these situations, foreign citizens solved almost all the communicative tasks and mainly in personal communication.

The results of the survey demonstrated in which communication situations foreign students actively use the possibilities of Internet resources. Thus, the tasks of obtaining information about cultural events (place and time of the event), information necessary for traveling around the city and over long distances (buying tickets for different types of transport, finding cheap tickets, orientation in the city, calling a taxi, etc.) are solved by foreign phones using various electronic applications, and not in direct communication.

The survey of respondents showed that in some communication situations, the set of communicative tasks has changed due to changes in the parameters of the socio-cultural context. So, in the situation “In the bank” there is an expansion of the set of communicative tasks, and in the situation “At the post office” there is a reduction in them. The results of the survey are an indicative basis for adjusting the set of communication situations presented in the regulatory documents on Russian as a foreign language (level B1), lexical content of communicative tasks, taking into account the relevance of their functioning in modern society.

The results of the survey made it possible to identify situations in which foreign students carried out direct communication and situations in which Internet communication completely or partially displaces personal speech communication. Changes in the set of communicative tasks of modern speech communication were determined, as well as the frequency of foreign speakers addressing communication situations highlighted in the study.

In addition, the results of the study will allow methodologists to comprehend the form and method of presentation of language and speech material serving a particular situation, to correct the system of tasks, that is, to attribute a certain situation to the format of grammatical tasks or use it as a basis for teaching communication in a real socio-cultural situation.

Russian as a foreign language based on materials reflecting the current extralinguistic situation contributes to the success of the formation of the communicative competence of foreign students, adaptation to new living and learning conditions, and increased motivation to learn Russian.

Keywords: Russian as a foreign language, the situation of communication, the level of proficiency in Russian as a foreign language (B1), communicative tasks of a foreign language

***For citation*:** Baranova I.I., Baryshnikova E.N., Ivanova A.S. Communicative-speech situations: traditional approaches – new tasks (Russian as a foreign language). *Language and Culture*, 2025, 69, pp. 8-28. doi: 10.17223/19996195/69/1

Введение

Современный процесс обучения иностранному языку ориентируется на формирование умений и навыков, обеспечивающих участие в естественной коммуникации. Именно иноязычное общение является мотивацией и целеполаганием для участников данного образовательного процесса. Активное речевое взаимодействие в учебном процессе возникает при общении преподавателя и студента или студентов друг с другом. Таким образом, в первую очередь именно на занятии моделируются различные ситуации общения, вследствие чего отбор учебно-речевых ситуаций имеет большое значение в системе преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

Моделируемые учебно-речевые ситуации в современной методике рассматриваются как упражнения открытого типа, так как они предполагают вариативность ответов при выполнении задания и направлены, прежде всего, на решение коммуникативных задач. Очевидно, что ориентация преподавания РКИ на ситуативность не случайна, так как именно ситуативность является одним из эффективных средств обучения общению на иностранном языке. Овладение языковыми средствами и речевыми моделями и их активизация происходят в процессе речевой деятельности, позволяя обучаемому решать различные отвечающие его потребностям коммуникативные задачи, при этом осознавая успешность своих действий и оценивая уровень своих возможностей. Речемыслительная деятельность учащихся направлена, прежде всего, на содержание высказывания, при этом происходит отбор необходимых языковых средств, позволяющих адекватно вступать в коммуникацию и поддерживать её в рамках той или иной ситуации общения.

Само понятие «речевая ситуация» рассматривается различными исследователями: психологами, психолингвистами, педагогами. Существуют различные толкования и определения данного понятия.

А.А. Леонтьев, определяя речевую ситуацию, рассматривал ее как совокупность определённых факторов, в частности, таких как мотив речевой деятельности, условия выбора речевого действия, вероятностное

прогнозирование речевой деятельности. «Речевая ситуация – это совокупность условий речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному нами плану – будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем в классе» [1. С. 21].

Д.И Изаренков определяет речевую ситуацию как диалектическое единство исходных и новых условий и обстоятельств, взятых в их отношении к говорящему лицу, чьи интересы порождают потребность «выяснить степень реальности этих обстоятельств, сообщить о них другому лицу, дать оценку этим условиям и обстоятельствам, сделать вывод из этих условий и обстоятельств, разрешить конфликт между ними, что достигается посредством определенного речевого действия» [2. С. 49].

Е.И. Пассов рассматривает ситуацию как «динамичную систему взаимоотношений обучающихся, которая благодаря ее отраженности в сознании порождает личную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность» [3. С. 95]. М.Л. Вайсбурд считает, что под речевой ситуацией понимается «ситуация общения, определяемая как совокупность обстоятельств, вызывающая необходимость обращения к речи в целях воздействия человека на других людей в процессе деятельности» [4. С. 15].

Понятие речевой ситуации всесторонне анализируется в исследованиях в области теории коммуникации. Так, Д. Хаймс определяет ситуацию как общий социальный контекст, в котором происходит общение, и выделяет такое понятие, как «речевое событие», которое будет ограниченно действиями или аспектами деятельности, регулируемыми правилами или нормами использования речи [5].

В ряде исследований ситуация рассматривается как компонент речевого акта, когда язык выступает как инструмент для совершения социальных действий [6–8].

Исследователи теории массовой коммуникации считают, что для успешного общения необходимо взаимопонимание между коммуникантами, что возможно при использовании собеседниками одного и того же лингвистического кода при отсутствии блокировки канала связи, а коммуникаторы имеют возможность правильно кодировать и декодировать информацию, т.е. имеют одинаковую систему кодирования и декодирования речевых знаков и сигналов. Таким образом, процессы вербализации и понимания играют ведущую роль в реализации коммуникативного акта и являются доминирующими компонентами в его структуре [9, 10].

Методическая интерпретация данного подхода позволила преподавателям-практикам разработать модели обучения речевому поведению в ситуациях разных сфер общения. Такие модели рассматривают межличностное общение как коммуникативный континуум, в который

входят коммуникативные переменные разной силы (авторитет, социальные роли, образ себя и т.д.) и влияют на вербальные и невербальные средства общения. Практическая реализация данных моделей состоит в определенном порядке предъявления языкового материала, его закрепления и активизации в речи [11, 12].

Анализируя данные положения, можно сказать, что естественная ситуация общения представляет собой процесс речевого взаимодействия коммуникантов в условиях определённой социальной сферы, в ходе которого участники коммуникации реализуют различные интенции (передача информации, выражение просьбы, пожелания, сочувствия и т.п.) и играют различные социальные роли.

С целью формирования устойчивых навыков диалогической речи в процессе обучения общению на иностранном языке используются параметры реальных речевых ситуаций, которые находят отражение в особых типах упражнений – учебно-речевых ситуациях. Их содержание, объем и языковое наполнение коррелируют с уровнем обученности иностранного учащегося. Учебно-речевые ситуации имеют коммуникативную направленность и одинаковую структуру с реальными ситуациями общения.

Исследователи В.Л. Скалкин, Г.А. Рубинштейн и другие выделяют следующие особенности учебно-речевых ситуаций, отличающие их от естественно-речевых:

1. Учебно-речевые ситуации всегда воображаемы.

2. Обстоятельства действительности в учебных ситуациях всегда должны быть детализированы.

3. Учебные ситуации должны иметь речевой стимул в словесной форме.

4. Одна и та же учебная ситуация может быть «разыграна» учащимися несколько раз.

5. При создании учебно-речевой ситуации отсутствует естественность в отношениях между говорящими.

6. В учебно-речевых ситуациях обучаемым «навязывается» сразу какой-то комплекс условий, которые они должны сознавать и запомнить, поставить себя в воображаемые условия, «войти» в них [13–15].

Учащийся может реализовать ситуацию с помощью ограниченных/неограниченных языковых средств, поэтому в практике работы особое внимание обращается на объем языковых знаний инофона, необходимых для реализации той или иной учебно-речевой ситуации, а не на реальное представление данной ситуации в определенной сфере общения [16–18].

Вопросы описания параметров ситуаций как формы общения находились в фокусе внимания исследователей в период становления и развития коммуникативного метода обучения. Результаты теоретиче-

ских исследований нашли свое воплощение в учебниках и учебных пособиях для разных групп пользователей. В настоящее время количество публикаций по данной тематике сократилось в связи с изменением вектора исследований в области РКИ. Однако в связи с изменением параметров реальной социокультурной коммуникации возникла необходимость проанализировать их на современном этапе с целью корректировки существующих учебных и контролирующих материалов.

В регламентирующих документах уровня В1 представлены набор и характеристики ситуаций общения для Первого сертификационного уровня [19, 20].

Отметим, что набор и количество ситуаций варьируется в зависимости от уровня владения русским языком как иностранным. Так, для низших уровней владения РКИ, в частности для уровней А1 и А2, набор и количество ситуаций меньше, чем для уровня В1, так как языковая компетенция данных уровней позволяет пользователям понимать и участвовать в ограниченном наборе ситуаций. Естественно и то, что ситуации «переходят» из одного уровня в другой, расширяясь за счет увеличения количества лексических единиц и грамматической составляющей.

В регламентирующих документах представлены следующие ситуации общения: в административной службе, в деканате, в офисе, в дирекции; в магазине (в киоске, на рынке); в аэропорту, на вокзале; на почте, в интернет-центре; в банке; в столовой, в буфете, в кафе, в ресторане, в библиотеке; на занятиях; в городе, в транспорте; в театре, в кинотеатре, в музее, на экскурсии; в поликлинике, в аптеке; разговор по телефону. В каждой ситуации представлен перечень коммуникативных намерений, которые иностранные учащиеся должны уметь реализовывать средствами русского языка (сообщить, узнать, попросить).

Следует отметить, что данные ситуации общения и коммуникативные намерения содержатся и в контролирующих (тестовых) материалах, подтверждающих уровень владения русским языком иностранных граждан. Таким образом, актуальной является задача корректного представления ситуаций общения и коммуникативных намерений как в закрытых тестовых материалах, так и в учебных материалах, предназначенных для подготовки к тестированию на уровни владения русским языком как иностранным.

Изменения общественных явлений неизбежно влекут за собой и изменения в коммуникативных задачах ситуаций общения. Так, ситуация «В интернет-центре» в настоящее время потеряла свою частотность и социальную востребованность.

Однако в учебных пособиях для подготовки к выполнению заданий в рамках субтеста «Говорение» соискателю предлагается ответить на реплику собеседника: «Настя, я знаю, что ты часто ходишь в интернет-кафе. Скажи, пожалуйста, сколько там стоит час работы?» [21. С. 49]. Задание, которое утратило свою актуальность и не опирается на

фоновые знания инофона, может вызвать затруднение и привести к коммуникативной неудаче при его выполнении, так как в процессе тестирования оно выполняются без подготовки.

Изменения в общественной сфере повлияли и на ряд других ситуаций общения. В частности, ограниченность задач, которые решаются пользователем на почте, влечет за собой изменение набора языковых средств и коммуникативных задач. Например, почта совмещает функции почты и киоска (магазина), а иностранные учащие обращаются на почту в основном за получением или отправкой посылок. Таким образом, ситуация «На почте» в существующих учебных пособиях иллюстрирует коммуникативные задачи, которые практически не используются инофоном в реальной коммуникации (покупка конвертов, марок, отправление факса), однако, актуальной остается коммуникативная задача «попросить заполнить бланк для посылки».

Подобную картину мы наблюдаем и в ситуации «В аэропорту, на вокзале» при решении следующих коммуникативных задач: сообщить о намерении приобрести билет в определенный населенный пункт, о количестве билетов; узнать о наличии билетов на нужную дату и на определенный рейс, об их стоимости, о времени отправления и прибытия самолета, поезда и пр.; попросить оформить билет. В данной речевой ситуации изменяется востребованность в решении перечисленных задач в устной коммуникации, так как пользователи обращаются к услугам интернет-ресурсов. Тем не менее в настоящее время офисы продаж билетов на транспорт существуют, и иностранные граждане должны быть готовы вступить в реальную коммуникацию с работниками офисов. Появление электронных приложений в мобильных телефонах (Google Карты, навигатор и др.) влияет на объем и перечень коммуникативных задач в ситуации «В городе, в транспорте», так как информация о маршруте движения предоставляется пользователю на родном языке.

Развитие различных сервисов, связанных с заказом билетов в театр, музей, на стадион, покупкой вещей и продуктов, также не требует личного общения, понимания коммуникативных намерений собеседника, поскольку вся информация представлена в письменном виде.

Но в то же время в социуме носителей языка возникают и новые ситуации, которых нет в указанных регламентирующих документах [19, 20], например заказ такси через диспетчера. Эта услуга активно развивается, существует многообразие способов заказа, у всех агрегаторов есть услуга «Связь с оператором», поэтому данная ситуация должна быть выделена в отдельную ситуацию, когда иностранец должен:

– сообщить о намерении заказать машину, указать адрес и время подачи машины, а также назвать конечный пункт движения, ответить на вопросы оператора (необходимость детского кресла, класс машины, форма оплаты, количество багажа, количество пассажиров);

– подтвердить правильности переданной информации;

– уточнить у водителя место нахождения.

Использование традиционного набора ситуаций общения, без учета их изменения в реальной жизни, приводит к росту искусственности учебно-коммуникативных ситуаций, когда модели диалогов, предлагаемые в учебных пособиях, служат для введения, тренировки и закрепления грамматического материала. Лексическое наполнение ситуаций общения, представленное в Лексических минимумах соответствующих уровней владения РКИ, также требует корректировки и дополнения с учетом изменяющихся параметров сфер общения.

Методология исследования

Объектом данного исследования является процесс обучения иностранных учащихся русскому языку для достижения ими первого сертификационного уровня владения русским языком (В1).

Предметом исследования является выявление степени актуальности для иностранных учащихся ситуаций общения, представленных в регламентирующих документах [19, 20], в Типовых тестах и открытых тестовых материалах, в современных социокультурных условиях.

При проведении исследования были использованы следующие методы: изучение научной и научно-методической литературы по теме, метод наблюдения, анкетирования, сравнительного анализа, систематизации и обобщения.

В сентябре 2020 г. было проведено анкетирование среди студентов первого курса Российского университета дружбы народов (РУДН) и Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ). В анкетировании участвовали 48 студентов из 10 стран мира. Вопросы были представлены в Google Форме и содержали варианты ответов [22]. Анкетирование проводилось среди иностранных учащихся, которые осуществляли свою образовательную деятельность на этапе предвузовской подготовки в очном формате в условиях языковой среды.

Отбор ситуаций проводился на основе пилотного исследования, в ходе которого респондентам было предложено выбрать из списка наиболее востребованные коммуникативные ситуации. На основе полученных данных была составлена анкета, в которую вошли как ситуации общения, представленные в регламентирующих документах, так и ситуации общения, выбранные респондентами, но не нашедшие отражения в Требованиях и Лингводидактической программе. Так, в анкету была включена ситуация «В парикмахерской», «Вызов врача по телефону» и исключены ситуации «На почте», «В интернет-центре».

Изменения в организации образовательного процесса в российских вузах, вызванные пандемией COVID-19, привели к тому, что иностранные

учащиеся реализовывали свою учебную деятельность в дистанционном формате. Это привело к невозможности подключения к процессу обучения реальных сфер коммуникации (социально-бытовой, социально-культурной, административной и др.). Проведение анкетирования в сентябре 2021 г. исказило бы реальную картину использования ситуаций общения инофонами.

Целью анкетирования было выяснение мнения учащихся об актуальности (частотности) использования в реальной жизни ситуаций общения, представленных в регламентирующих документах и обязательных для усвоения при достижении первого сертификационного уровня владения русским языком. В результате анкетирования предполагалось определить:

– частотность использования ситуаций в условиях реальной социокультурной коммуникации;

– набор коммуникативных задач, которые иностранным учащимся приходилось решать в реальном общении;

– набор коммуникативных задач, которые иностранным учащимся приходилось решать через Интернет;

– актуальность ситуаций общения для иностранных учащихся в современных реалиях российской действительности;

– коммуникативные задачи, содержащиеся в регламентирующих документах, которые требуют корректировки;

– коммуникативные задачи, которые должны быть представлены в закрытых тестовых материалах и в учебных материалах, предназначенных для подготовки к тестированию на уровень В1.

Исследование и результаты

В анкетировании приняли участие 48 иностранных студентов РУДН и СПбПУ, которые начали изучать русский язык в рамках программы предвузовской подготовки в очном формате в условиях языковой среды с целью получения высшего профессионального образования в вузах Российской Федерации. Иностранные граждане, которые изучают русский язык самостоятельно или на языковых курсах для достижения первого уровня владения русским языком с другими целями (не для получения высшего профессионального образования в России), не участвовали в анкетировании.

В результате анкетирования планировалось получить данные о том, какие коммуникативные задачи иностранные учащиеся решали часто в непосредственном речевом общении, какие – редко и какие они практически не затрагивали в реальной устной коммуникации в связи с использованием ресурсов Интернета.

Респондентам была предложена анкета, в которой нашли отражение ситуации общения и коммуникативные задачи, необходимые для решения в рамках данных ситуаций. Набор ситуаций определялся в соответствии с нормативными документами [20] и данными пилотного исследования (таблица).

Ситуации общения и соответствующие им коммуникативные задачи

Ситуация	Коммуникативные задачи
В учебном отделе (деканате)	Уточнить свою специальность; изменить группу; изменить профиль обучения; получить информацию о досрочной сдаче экзаменов
Покупки (в магазине)	Узнать о наличии товара; узнать стоимость товара; узнать о наличии товара нужного размера, цвета; узнать, где находится примерочная; узнать, где можно заплатить за покупку; сообщить, что вы хотите купить; сообщить, что вещь не подходит; попросить заменить вещь
Покупки (на продовольственном рынке)	Узнать о наличии товара; узнать стоимость товара; сообщить, что и сколько вы хотите купить; попросить определённое количество продуктов; спросить. как можно заплатить
В банке	Оформить карту; открыть счет; перевести деньги на счет; снять деньги со счета
В кафе	Попросить меню на английском языке; сделать заказ блюд; уточнить информацию о блюде (из чего блюдо); попросить счёт; попросить принести заказанное блюдо побыстрее; заменить блюдо на другое
В библиотеке	Узнать о наличии нужной книги (журнала); сообщить, что вы потеряли книгу; попросить продлить книгу; попросить сделать копии; попросить помочь найти в каталоге информацию; узнать о возможности работы в Интернете; узнать о возможности доступа в электронную систему библиотеки
В городе	Сообщить, какой объект нужен (какая улица, площадь и т.д.); узнать, где находится нужное место (объект); узнать, как лучше доехать до нужного места; узнать, идёт ли данный вид транспорта в нужное место; сказать кому-либо, до какого объекта нужно доехать
В транспорте	Попросить передать деньги водителю; попросить разрешения выйти/пройти; узнать, выходят ли пассажиры на остановке; узнать, идёт ли данный транспорт в нужное вам место; узнать, какая следующая остановка
В театре	Узнать, где и когда идёт спектакль; узнать, где можно купить билеты; узнать, когда начинается спектакль; узнать стоимость билета; узнать, есть ли билеты в кассе; купить программу; уточнить, где находится ваше место; узнать, где находится буфет/гардероб и пр.
В кинотеатре	Узнать, где и когда идёт фильм; узнать, где можно купить билеты; узнать, когда начинается фильм; узнать стоимость билета; узнать, есть ли билеты в кассе; купить билет; попросить билет на определённый сеанс

Ситуация	Коммуникативные задачи
В музее	Узнать, когда работает музей; узнать, сколько стоит билет; купить билет в кассе; узнать о скидках для студентов; заказать экскурсию; узнать о стоимости экскурсии
В парикмахерской	Узнать о предоставляемых услугах; уточнить стоимость конкретной услуги; узнать о времени, когда можно получить услугу; сообщить нужною информацию о себе для записи
У врача	Сообщить информацию о себе; сообщить о проблемах со здоровьем; уточнить информацию о приёме лекарства; уточнить время следующего приёма; попросить выписать рецепт; попросить выписать справку для занятий спортом/ в деканат
В аптеке	Узнать о наличии нужного лекарства; узнать стоимость лекарства; сообщить о проблеме и спросить совета работника аптеки, какое лекарство нужно принять
Разговор по телефону	Сообщить о цели звонка; уточнить что-либо; узнать о присутствии на месте нужного лица; попросить соединить с нужным лицом; сообщить о плохом качестве связи; сообщить, что человек, который звонит вам, ошибся номером; сообщить, что вы ошиблись номером
Разговор по телефону (вызов врача)	Назвать причину вызова врача (описать симптомы болезни); сообщить адрес проживания; уточнить время прихода врача
На занятиях	Сообщить о месте и времени занятий/экзамена; сообщить о причине опоздания на занятия/отсутствия на занятии; узнать, когда и где будут занятия; узнать, где находится деканат/библиотека/компьютерный класс/спортзал; попросить повторить сказанное; попросить объяснить что-либо/написать что-то

Результаты анкетирования показали, что наиболее активно респонденты участвовали в коммуникации в ситуациях общения, связанных с их образовательной деятельностью. Так, ситуацию «На занятиях» в качестве частотной отметили в среднем 98% респондентов, при этом необходимость решения отдельных коммуникативных задач в данной ситуации отметили 100% учащихся (к этим задачам относятся: сообщение о месте и времени занятий/экзамена, необходимость попросить повторить сказанное и выражение просьбы объяснить/написать что-либо). Интересны, на наш взгляд, данные, связанные с общением иностранных учащихся с административными службами учебного подразделения (Ситуация «В учебном отделе (деканате)». Так, 54,5% опрошенных часто вступали в коммуникацию с целью уточнения своей будущей специальности; 27,2% решали данную коммуникативную задачу, используя ресурсы информационно-коммуникационной среды учебного заведения. В настоящее время информационно-коммуникационная среда вуза включает в себя широкий круг возможностей для решения различных задач,

связанных не только с образовательной деятельностью, но и с рядом бытовых проблем (например, запись к врачу университетской поликлиники).

Академическая деятельность всех студентов высших учебных заведений, в том числе и иностранных граждан, тесно связана с использованием библиотечного фонда. Так, 72% опрошенных вступали в коммуникацию с целью узнать о возможности доступа в электронную систему библиотеки, 63,6% осуществляли коммуникацию с целью попросить продлить книгу, сделать копии, попросить помочь найти информацию в каталоге.

Актуальным остается общение иностранных студентов в ситуациях, связанных со здоровьем. Так, в ситуации «У врача» иностранные граждане решали все коммуникативные задачи, представленные в таблице. Результаты анкетирования показали, что в ситуации «В аптеке» иностранные учащиеся решают коммуникативные задачи преимущественно в личном общении. Только 9% респондентов указали, что используют Интернет для поиска нужного лекарства.

Анализ социального опыта показывает, что в настоящее время покупка продуктов в супермаркетах требует минимального речевого участия иностранных граждан, так как практически вся информация визуализирована. Таким образом, в анкетирование была включена ситуация покупок на продовольственном рынке, так как в ней реализуется непосредственное речевое общение. Результаты анкетирования показали, что в этой ситуации 81% респондентов узнавали о стоимости товара, 96% сообщали, что и в каком количестве они хотят приобрести, а 69% опрошенных обращались с вопросом о форме оплаты, что объясняется активным использованием пластиковых карт в местах торговли.

В процессе речевого общения в магазине при покупке одежды, обуви и других товаров иностранными студентами решаются дополнительные коммуникативные задачи, связанные с выяснением стоимости изделия (93%), ассортимента (91%), нахождения примерочных и касс (73%). Коммуникативные задачи «просьба заменить вещь», «сообщить, что вещь не подходит» решали, соответственно, 18 и 27% опрошенных. Данные роказатели связаны, на наш взгляд, с тем, что в современных торговых центрах покупатели, как правило, самостоятельно выбирают нужные им вещи.

К сфере социально-бытового общения относятся также ситуации «В столовой, в буфете, в кафе, в ресторане», «В парикмахерской». Результаты анкетирования показали, что наиболее частотными являются следующие коммуникативные задачи: «сделать заказ блюд» – 100% респондентов, «попросить счет» – 100%, «уточнить информацию о блюде» – 62% опрошенных. В числе нечастотных коммуникативных задач оказались следу-

ющие: «попросить меню на английском языке» – 23% респондентов, «попросить принести блюдо побыстрее» – 17%, «заменить блюдо на другое» – 10% опрошенных.

Следует отметить, что в регламентирующих документах по РКИ не нашла отражения ситуация общения «В парикмахерской». Однако, как показали результаты анкетирования, общение в данной ситуации является актуальным для иностранных студентов. В процессе речевой коммуникации студентами решаются следующие коммуникативные задачи: «узнать о предоставляемых услугах» – 76% респондентов, «уточнить стоимость конкретной услуги» – 89%, «узнать о времени, когда можно получить услугу» – 72%, «сообщить нужную информацию о себе для записи» – 74% опрошенных. В учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному (уровень В1) ситуация общения «В парикмахерской» также практически не представлена, поэтому методистами разрабатываются материалы практического характера для использования на занятиях с учетом запроса пользователей [23].

В настоящее время в связи с изменением финансовой политики российских банков в отношении иностранных студентов изменился набор коммуникативных задач в сфере банковских услуг, которые должен решать иностранный учащийся. Так, при решении коммуникативных задач в ситуации «В банке» необходимо знать, как выразить следующие интенции: открыть карту (для получения зарплаты, стипендии), получить карту (выпуск карты, перевыпуск карты, потеря карты) и др. Перечисленные интенции не нашли своего отражения в Лингводидактической программе и не представлены в учебниках и учебных пособиях по РКИ (общее владение). Результаты анкетирования показали, что именно данные коммуникативные задачи являются наиболее частотными в практике речевого общения иностранных студентов (84%). В связи с развитием интернет-услуг и банковских приложений реальная коммуникация в ситуации «Перевести деньги на счет и снять деньги со счета» становится менее частотной, но, тем не менее, 53% респондентов осуществляли банковские операции перевода денег со счета на счет в офисе банка, т.е. в реальной ситуации общения.

Традиционно актуальными для иностранных граждан, приезжающих в Россию, являются ситуации «В городе (ориентация в городе)» и «В транспорте».

Результаты анкетирования показали, что несмотря на стремительное внедрение приложений с навигацией по городу, коммуникативные задачи, связанные с ориентацией в городе, не потеряли своей актуальности и востребованности в межличностном общении. Так, коммуникативную задачу «сообщить, какой объект нужен» решали 86% респондентов, «узнать, где находится нужный объект» – 84% опрошенных. Интересно, что только 53% респондентов решают коммуникативную задачу

«узнать, как лучше доехать до нужного места» и «идет ли данный вид транспорта в нужное место», что объясняется, на наш взгляд, использованием иностранными учащимися электронных приложений.

Результаты анкетирования подтвердили, что в ситуации «В транспорте» инофонами решаются следующие коммуникативные задачи: «попросить разрешения выйти/пройти» – 92% респондентов, «узнать, идет ли данный транспорт в нужное место» – 76%. Коммуникативную задачу «попросить передать деньги водителю» решают 56% опрошенных. Как правило, пассажиры обращаются друг к другу с такой просьбой в маршрутном такси. В настоящее время данную коммуникативную задачу решают иностранные студенты, проживающие в Санкт-Петербурге, так как в Москве маршрутное такси как вид общественного транспорта практически отсутствует.

Современные реалии оказывают значительное влияние на набор коммуникативных задач, решаемых инофонами в ситуации «Разговор по телефону». В настоящее время мобильная связь все больше вытесняет использование стационарного телефона, особенно в рамках неформального общения. Общение по стационарному телефону прочно связано с официально-деловой сферой коммуникации, что подтверждается результатами проведенного анкетирования. Так, 52% респондентов узнавали о присутствии на месте нужного им лица, а 83% опрошенных просили соединить их с нужным лицом. На процент полученных ответов, безусловно, повлияла ситуация пандемии COVID-19, когда студенты не могли лично решить вопросы в административных службах учебного заведения. В коммуникативной ситуации «Разговор по телефону» универсальными задачами остаются: сообщение о цели звонка (96% респондентов решали данную задачу), уточнение чего-либо (94%), сообщение о плохом качестве связи (95%), сообщение об ошибке выбора адресата (93% респондентов). Следует отметить, что в современных учебных пособиях по РКИ ситуация «Разговор по телефону» представлена на ограниченном числе примеров и не разграничивается по способу коммуникации (мобильная связь или разговор с использованием стационарного телефона), что приводит к дисбалансу в использовании языковых средств в речи инофона в реальной социокультурной коммуникации.

В анкете была отдельно представлена ситуация «Разговор по телефону. Вызов врача» как жизненно необходимая для иностранцев, проживающих в России. Из предложенных коммуникативных задач 83% респондентов активно решали следующие задачи: объяснение причины вызова врача, описание симптомов заболевания, сообщение адреса проживания, уточнение времени визита врача.

Организация культурного досуга является важной составляющей жизни молодых людей. Для иностранных граждан востребованными яв-

ляются ситуации общения «В театре, в кинотеатре, в музее, на экскурсии». В данных ситуациях участники общения решают одинаковые задачи, например, запрос информации о наличии и стоимости билетов.

Результаты опросы показали, что информацию о месте и времени театрального спектакля 54% респондентов получали из Интернета. Такой же процент опрошенных получал из Интернета информацию о стоимости билетов. Покупку театральных билетов 84% респондентов осуществляли в непосредственном общении. Коммуникативные задачи покупки программы, уточнения места в зрительном зале и запроса информации о нахождении гардероба, буфета решали в среднем 68% опрошенных.

Данные анкетирования показали, что в ситуации посещения кинотеатра иностранные студенты решают практически все коммуникативные задачи в реальном языковом взаимодействии. Так, 93% респондентов приобретали билеты, 76% запрашивали информацию о наличии билетов, 72% просили билеты на определенный сеанс. При посещении музея 98% опрошенных вступали в реальную коммуникацию с целью получения информации о скидках для студентов и при покупке билета.

Проведенное исследование показывает, что необходимо скорректировать набор ситуаций общения, представленный в Требованиях к Первому уровню владения русским языком как иностранным (В1). Кроме того, результаты позволят методистам определить форму использования ситуаций, т.е. отнести определенную ситуацию в формат грамматических заданий или использовать ее как основу для обучения общению в реальной социокультурной ситуации.

Таким образом, результаты анкетирования могут быть использованы:

– при коррекции содержания регламентирующих документов (Требований, программ для преподавателей и студентов);

– корректировке содержания контрольно-измерительных материалов (уровни А1, А2, В1);

– разработке новых учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному (общее владение);

– организации взаимосвязанного обучения аспектам языка и видам речевой деятельности на разных этапах обучения РКИ;

– организации повышения квалификации тесторов и разработчиков учебных пособий по русскому языку как иностранному.

Результаты проведенного исследования позволили определить:

– ситуации, в которых иностранные студенты осуществляли непосредственное речевое общение;

– частотность обращения инофонов к данным ситуациям;

– ситуации, где интернет-общение вытесняет полностью или частично реальное речевое общение;

– изменения в наборе коммуникативных задач в современных условиях общения;

– вектор методической интерпретации полученных результатов.

Результаты анкетирования позволили уточнить лексическое наполнение коммуникативных задач различных ситуаций общения современного социума.

Изменения языкового состава коммуникативных задач и ситуаций, а также их актуального представления в социуме ставят перед методистами задачу тщательного отбора учебного материала для работы с иностранными студентами. Безусловно, у современного молодого человека вызовет недоумение задание «Позвоните в справочную службу вокзала. Узнайте, какие поезда ходят в Монголию (Лаос, Вьетнам, Перу и др.)» [18. С. 138]. В современных условиях данная коммуникативная задача решается с помощью интернет-ресурсов, минуя личное общение, что подтвердили результаты проведенного исследования. Подобное представление коммуникативной задачи не является актуальным в процессе обучения даже в формате грамматического тренинга, поскольку не соответствует современной реальности. В случае если ситуация общения в той или иной форме сохраняется в реальной коммуникации, то тогда она должна быть представлена в учебно-методических материалах в составе условно-речевых и речевых упражнений. Презентация заданий, их методическая направленность должны формировать навыки и умения в инициативном и респонсивном диалогах. Правильность подобного подхода доказана рядом исследователей [24].

Заключение

Одним из эффективных средств обучения общению на иностранном языке является ситуативность. Умение решать коммуникативные задачи в различных ситуациях общения в значительной степени влияет на успешное участие иностранных граждан в естественной коммуникации на русском языке.

В регламентирующих документах, отражающих требования к уровню владения русским языком как иностранным (уровень В1) [19, 20], представлены набор и характеристики ситуаций общения. Решение коммуникативных задач в ситуациях общения является также важной составляющей тестового контроля в системе обучения русскому языку как иностранному.

Изменения общественных явлений и общественной деятельности неизбежно влекут за собой изменения как в коммуникативных задачах ситуаций общения, так и в их языковом оформлении.

С целью выяснения мнения учащихся о частотности использования в реальной жизни ситуаций общения, обязательных для усвоения при достижении Первого сертификационного уровня владения русским языком как иностранным (В1), было проведено анкетирование иностран-

ных студентов Российского университета дружбы народов и Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, которые прошли этап предвузовской подготовки в очном формате в условиях языковой среды. В содержание анкеты были включены ситуации общения, заявленные в Требованиях [20]. Авторы сочли необходимым включить в анкету ситуацию «В парикмахерской» в силу ее востребованности в реальной коммуникации.

Результаты анкетирования показали, что респонденты использовали весь набор интенций, однако, частотность использования набора коммуникативных задач в ситуациях была различной. Так, задачи получения информации о культурных мероприятиях (место и время проведения), информации, необходимой для поездок по городу и на дальние расстояния (приобретение билетов на разные виды транспорта, поиск дешевых билетов, ориентация в городе, вызов такси и др.), решаются инофонами с помощью различных электронных приложений, а не в непосредственной коммуникации.

Опрос респондентов показал, что в некоторых ситуациях общения изменился набор коммуникативных задач в силу изменения параметров социокультурного контекста. Так, в ситуации «В банке» идет расширение набора коммуникативных задач, а в ситуации «На почте» наблюдается их сокращение.

Изменения характеристик ситуаций общения в социально-бытовой и социально-культурной сферах требуют корректировки содержания и самого набора ситуаций, представленных в настоящее время в регламентирующих документах, в текстовом корпусе учебников и учебных пособий, в контрольно-измерительных материалах уровня В1.

Обучение русскому языку как иностранному на материалах, отражающих современную экстралингвистическую ситуацию, способствует успешности формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся, адаптации к новым условиям проживания и обучения, повышению мотивации к изучению русского языка.

Список источников

1. ***Леонтьев А.А.*** О речевой ситуации и принципе речевых действий // Русский язык за рубежом. 1968. № 2.
2. ***Изаренков Д.И.*** Речевые ситуации. Функциональные типы речевого действия // Русский язык за рубежом. 1974. № 2.
3. ***Пассов Е.И.*** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Русский язык, 1989.
4. ***Вайсбурд М.Л.*** Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. Обнинск, 2001. 128 с.
5. ***Hymes D.H.*** On Communicative Competence // Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.
6. ***Austin L.*** How To Do Things With Words. Oxford University Press, 1975.
7. ***Holtgraves T.*** Language as Social Action: Social Psychology and Language Use. Mahwah, N. J. : Erlbaum, 2002. P. 22–33.

8. ***Touria Drid.*** Language as Action Fundamentals of the Speech Act Theory // Praxis International Journal of Social Science and Literature. 2018. Vol. 1, Is. 10.
9. ***Bihunov Dmytro.*** Communicative Situations: The Standard and the Conflict Ones // Psychological Journal. 2018. № 15 (5). P. 9–23.
10. ***McQuail D.*** Mass Communication Theory. London : Sage, 2010. 632 p.
11. ***Pčolinská A., Metruk R.*** Development of Foreign Language Speaking Skills through the Application of the Dynamic Model of Speech Production and Activating Methods // Journal of Language and Cultural Education. 2018. № 6 (1). P. 17–36.
12. ***Голубева А.В.*** Аутентичные речевые ситуации как основа для коммуникативного преподавания РКИ // Мир русского слова. 2015. № 4. С. 94–100.
13. ***Скалкин В.Л., Рубинштейн Г.А.*** Речевая ситуация как средство развития неподготовленной речи // Иностранные языки в школе. 1966. № 4. С. 3–4.
14. ***Изаренков Д.И.*** Обучение диалогической речи. М. : Русский язык, 1986. 154 с.
15. ***Бирюкова А.Б.*** Моделирование коммуникативно-речевых ситуаций при обучении русскому языку как иностранному в условиях неродной языковой среды // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 4 (34) : В 3 ч. Ч. III. С. 34–37.
16. ***Агеева Ю.В.*** Принцип ситуативности в обучении русскому языку как иностранному // Речевая коммуникация в современной России : материалы III Междунар. конф. : В 2 т. Омск, 2013. С. 413–421.
17. ***Володина Д.Н., Дроздова О.А., Замятина Е.В., Оглезнева Е.А.*** Использование речевых ситуаций общения на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=24772 (дата обращения: 12.03.2022).
18. ***Штехман Е.А., Мельник Ю.А.*** Речевое общение на занятиях по русскому языку как иностранному с использованием ситуационных задач // Филология и культура. 2017. № 1 (47). С. 136–141.
19. ***Есина З.И., Иванова А.С., Соболева Н.И., Сорокина Е.В., Шустикова Т.В., Нахабина М.М., Степаненко В.А., Артемьева Г.В., Дубинская Е.В., Баранова И.И., Стародуб В.В.*** Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень (А1), Базовый уровень (А2), Первый сертификационный уровень (В1) : учеб. пособие. М. : РУДН, 2017. 186 с.
20. ***Требования*** к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н.П. Андрюшина и др. СПб. : Златоуст, 2020. 64 с.
21. ***Румянцева Н.М., Костина С.Г., Жиндаева А.Г., Гусева И.С.*** Готовимся к тесту по русскому языку. Первый сертификационный уровень. Общее владение. СПб. : Златоуст, 2019. С. 49.
22. ***Анкета*** «Русский язык глазами иностранных студентов». URL: https://docs.google.com/forms/d/1-zlKvSUpbq6qsyf_pqs89Fyx8aCRO1AoZOfGz5kJ-P8/edit?usp=sharing
23. ***Доценко М.Ю., Ильина Н.О.*** В салоне красоты (практическая разработка урока РКИ для студентов подготовительного факультета. Уровни А2, В1) // Русский язык за рубежом. 2017. № 4. С. 107–122.
24. ***Битехтина Г.А., Иванова А.С., Клобукова Л.П., Нахабина М.М., Соболева Н.И.*** Современные подходы к лингводидактическому описанию ситуации как компонента содержания обучения на элементарном уровне общего владения русским языком как иностранным. // Сборник научно-методических статей «Иноязычное образование в современном мире». Ч. 1. М. : МГУ, 2014. С. 52–54.

Reference

1. Leontiev A.A. (1968) O rechevoj situacii i principe rechevyh dejstvij [On the speech situation and the principle of speech actions]. Russkij yazyk za rubezhom. 2.

2. Izarenkov D.I. (1974) Rechevye situacii. Funkcional'nye tipy rechevogo dejstviya [Speech situations. Functional types of speech action] // Russkij yazyk za rubezhom. 2.
3. Passov E.I. (1989) Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication]. M.: Russkij yazyk.
4. Vaisburd M.L. (2001) Ispol'zovanie uchebno-rechevyh situacij pri obuchenii ustnoj rechi na inostrannom yazyke [The use of educational and speech situations in teaching oral speech in a foreign language]. Obninsk. 128 p.
5. Hymes D.H. (1972) On Communicative Competence // Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin. pp. 269-293. (Part 2).
6. Austin L. (1975) How To Do Things With Words. Oxford University Press.
7. Holtgraves T. (2002) Language as Social Action: Social Psychology and Language Use. Mahwah, N. J.: Erlbaum. pp. 22-33.
8. Touria D. (2018) Language as Action Fundamentals of the Speech Act Theory // Praxis International Journal of Social Science and Literature. Vol. 1 (10).
9. Bihunov D. (2018) Communicative Situations: The Standard and the Conflict Ones // Psychological Journal. 15 (5). pp. 9-23.
10. McQuail D. (2010) Mass Communication Theory. London, Sage. 632 p.
11. Pčolinská A., Metruk R. (2018) Development of Foreign Language Speaking Skills through the Application of the Dynamic Model of Speech Production and Activating Methods. // Journal of Language and Cultural Education. 6 (1). pp. 17-36.
12. Golubeva A.V. (2015) Autentichnye rechevye situacii kak osnova dlya kommunikativnogo prepodavaniya RKI [Authentic speech situations as a basis for communicative teaching of Russian language] // Mir russkogo slova. 4. pp. 94-100.
13. Skalkin V.L., Rubinstein G.A. (1966) Rechevaya situaciya kak sredstvo razvitiya nepodgotovlennoj rechi [Speech situation as a means of developing unprepared speech] // Foreign languages at school. 4. pp. 3-4.
14. Izarenkov D.I. (1986) [Teaching dialogic speech]. M.: Russkij yazyk. 154 p.
15. Biryukova A.B. (2014) Modelirovanie kommunikativno-rechevyh situacij pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu v usloviyah nerodnoj yazykovoj sredy [Modeling of communicative-speech situations when teaching Russian as a foreign language in a non-native language environment] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 4 (34). pp. 34-37.
16. Ageeva Yu.V. (2013) Princip situativnosti v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [The principle of situativeness in teaching Russian as a foreign language] // // Rechevaya kommunikaciya v sovremennoj Rossii: materialy III mezhdunarodnoj konferencii: v 2 t. Omsk. pp. 413-421.
17. Volodina D.N., Drozdova O.A., Zamyatina E.V., Oglezneva E.A. (2016) Ispol'zovanie rechevyh situacij obshcheniya na nachal'nom etape obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v tekhnicheskom vuze [The use of speech communication situations at the initial stage of teaching Russian as a foreign language in a technical university] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 3: URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=24772 (Accessed: 12.03.2022).
18. Shtekhman E.A., Melnik Yu.A. (2017) Rechevoe obshchenie na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu s ispol'zovaniem situacionnyh zadach [Speech communication in the classroom in Russian as a foreign language using situational tasks] // Filologiya i kul'tura. 1 (47). pp. 136-141.
19. Esina Z.I., Ivanova A.S., Soboleva N.I., Sorokina E.V., Shustikova T.V., Nakhabina M.M., Stepanenko V.A., Artemyeva G.V., Dubinskaya E.V., Baranova I.I., Starodub V.V. (2017) Lingvodidakticheskaya programma po russkomu yazyku kak inostrannomu: Elementarnyj uroven' (A1), Bazovyj uroven' (A2), Pervyj sertifikacionnyj uroven' (B1) : ucheb. posobie [Linguodidactic program in Russian as a foreign language: Elementary level (A1), Basic level (A2), First certification level (B1): textbook]. M.: RUDN. 186 p.

20. Andryushina N.P., et al (2020) Trebovaniya k Pervomu sertifikacionnomu urovnyu vladeniya russkim yazykom kak inostrannym. Obshchee vladenie. Professional'nyj modul' [Requirements for the First certification level of proficiency in Russian as a foreign language. General level. Professional module. SPb.: Zlatoust. 64 p.
21. Rumyantseva N.M., Kostina S.G., Zhindaeva A.G., Guseva I.S. (2019) Gotovimsya k testu po russkomu yazyku. Pervyj sertifikacionnyj uroven'. Obshchee vladenie [Getting ready for the Russian language test. The first certification level. General level]. SPb.: Zlatoust. p. 49.
22. Anketa 'Russkij yazyk – glazami inostrannyh studentov' [Questionnaire "Russian language – through the eyes of international students"]. URL: https://docs.google.com/forms/d/1-zlKvSUpbq6qsyf_pqs89Fyx8aCRO1AoZOfGz5kJ-P8/edit?usp=sharing
23. Dotsenko M.Yu., Ilyina N.O. (2017) V salone krasoty (prakticheskaya razrabotka uroka RKI dlya studentov podgotovitel'nogo fakul'teta. Urovni A2, B1) // [In the beauty salon (practical development of the RCT lesson for students of the preparatory faculty. Levels A2, B1)] // Russkij yazyk za rubezhom. 4. pp. 107-122.
24. Bitekhtina G.A., Ivanova A.S., Klobukova L.P., Nakhabina M.M., Soboleva N.I. (2014) Sovremennye podhody k lingvodidakticheskomu opisaniyu situacii kak komponenta soderzhaniya obucheniya na elementarnom urovne obshchego vladeniya russkim yazykom kak inostrannym [Modern approaches to the linguodidactic description of the situation as a component of the content of teaching at the elementary level of general proficiency in Russian as a foreign language] // Sbornik nauchno-metodicheskih statej "Inoyazychnoe obrazovanie v sovremennom mire". Ch. 1. M.: MGU. pp. 52-54.

Информация об авторах:

Баранова И.И. – кандидат филологических наук, доцент, доцент Высшей школы международных образовательных программ, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: baranova_ii@spbstu.ru, ira7799@mail.ru; ORCID ID: 0000-0002-5532-2125; Researcher ID*:* G-2240-2015; Scopus ID: 57213195053

Барышникова Е.Н. – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (Москва, Россия). E-mail: baryshnikova-en@rudn.ru; ORCID ID: 0000-0003-4228-1763

Иванова А.С. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка № 2 Института русского языка, Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы (Москва, Россия). E-mail: ivanova-as@rudn.ru; ORCID ID: 0000-0002-5100-0305

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Baranova I.I., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Associate Professor of Higher School of International Educational Programs, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (Saint-Petersburg, Russia). E-mail: baranova_ii@spbstu.ru, ira7799@mail.ru; ORCID ID: 0000-0002-5532-2125; Researcher ID: G-2240-2015; Scopus ID: 57213195053

Baryshnikova E.N., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Associate Professor of Department of Russian Language and Teaching Methods The Philological Faculty Peoples' Friendship University of Russia n. of Patrice Lumumba (Moscow, Russia). E-mail: baryshnikova-en@rudn.ru; ORCID ID: 0000-0003-4228-1763

Ivanova A.S., Ph.D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of Department of Russian language No. 2 Institute of Russian Language Peoples' Friendship University of Russia n. of Patrice Lumumba (Moscow, Russia). E-mail: ivanova-as@rudn.ru; ORCID ID: 0000-0002-5100-0305

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.03.2024; принята к публикации 28.02.2025
Received 27.03.2024; accepted for publication 28.02.2025

Научная статья
УДК 37.026:378.1
doi: 10.17223/19996195/69/2

Дискурс переводческого портретирования

Людмила Вениаминовна Кушнина[1], Фарида Рафиковна Хабибрахманова[2], Нина Григорьевна Погорелая[3]

[1, 2, 3]Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Пермь, Россия
[1] lkushnina@yandex.ru
[2] faridhin@mail.ru
[3] npogorelaia@yandex.ru

Аннотация. Вводится новая разновидность специального дискурса – дискурс переводческого портретирования, трактуемый авторами как когнитивно-коммуникативное событие, осуществляемое в переводческом и метапереводческом пространстве, формируемом в сознании переводчика как активного, мыслящего, творческого субъекта. Профессиональная деятельность переводчика как элитарной языковой личности, обладающей гармоничным мировоззрением и порождающей качественные тексты, направлена на установление межъязыковых и межкультурных контактов, взаимопонимание и взаимодействие коммуникантов, принадлежащих различным лингвокультурам. В основу исследования положена идея создания портретов переводчиков, впервые реализованная канадским ученым Ж. Делилем. В качестве объекта исследования выступает персонологическое пространство языка и культуры. Предметом исследования является языковая личность переводчика. Основная цель состоит в обосновании необходимости теоретического осмысления и практического воплощения дискурса переводческого портретирования. Для достижения поставленной цели были решены следующие исследовательские задачи: выявление роли и места дискурса переводческого портретирования в современной дискурсологии, разработка алгоритма описания портретов российских переводчиков, создание портрета выдающегося российского писателя и поэта, лауреата Нобелевской премии по литературе Бориса Леонидовича Пастернака, который оставил богатое переводческое наследие.

Обобщены и систематизированы научные предпосылки разработки дискурса переводческого портретирования, образующие самостоятельные направления переводоведческого дискурса в трудах отечественных исследователей. Материалом для анализа выступали тексты о российских переводчиках, посвященные описанию их жизненного и творческого пути, профессиональной деятельности в различных областях, включая переводческую деятельность: выбор переводческих стратегий, типов текста, переводимых языков; характер переводческой рефлексии; мемуарные исследования, интервью и пр. В связи с тем, что нас интересует языковая личность Б.Л. Пастернака, материалом исследования послужило его литературное и переводческое творчество, которое представляет лучшие образцы XX в. В настоящее время формируется самостоятельное направление исследований – дискурс переводческого портретирования: происходит накопление теоретической и эмпирической информации, создаются портреты других российских переводчиков, выявляется их роль в национальной и мировой литературе и куль-

© Л.В. Кушнина, Ф.Р. Хабибрахманова, Н.Г. Погорелая, 2025

туре. В рамках данного исследования сформулирована гипотеза, согласно которой дискурс переводческого портретирования является гибридным типом дискурса, так как он возникает на пересечении различных научных концепций: дискурсологии, лингвоперсонологии, теории языковой личности переводчика, теории перевода, критики перевода и др. Основным методологическим инструментом выступает концепция переводческого пространства Л.В. Кушниной, согласно которой перевод понимается как синергетическая система транспонирования гетерогенных смыслов из одной лингвокультуры в другую. Опираясь на понятие эпистемической ситуации, введенной М.П. Котюровой, ранее нами было обосновано понятие «эпистема перевода», включающее онтологию, методологию, аксиологию. Онтология переводческой деятельности зиждется на когнитивных усилиях переводчика, методология основана на синергетическом приращении культурно обусловленных смыслов в переводном дискурсе, аксиология определяется порождением гармоничного дискурса перевода, смыслы которого соразмерны смыслам дискурса оригинала. В результате были созданы «штрихи» к портрету Пастернака-переводчика, так как создание полноценного портрета переводчика, выдающегося представителя российской словесности, требует проведения масштабных исследований. Сделаны выводы о том, что предложенный авторами алгоритм создания портрета переводчика может быть использован для описания портретов других выдающихся российских переводчиков.

Ключевые слова: языковая личность переводчика, портрет переводчика, дискурс портретирования, переводческое пространство, синергия, гармония, когниция

Для цитирования: Кушнина Л.В., Хабибрахманова Ф.Р., Погорелая Н.Г. Дискурс переводческого портретирования // Язык и культура. 2025. № 69. С. 29–58. doi: 10.17223/19996195/69/2

Original article
doi: 10.17223/19996195/69/2

The discourse of translation portraiture

Lyudmila V. Kushnina[1], Farida R. Khabibrakhmanova[2], Nina G. Pogorelaya[3]

[1, 2, 3] Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia
[1] lkushnina@yandex.ru
[2] faridhin@mail.ru
[3] npogorelaia@yandex.ru

Abstract. The article introduces a new kind of special discourse – the discourse of translation portraiture, interpreted by the authors as a cognitive-communicative event that takes place in the translation and meta-translation space formed in the mind of the translator as an active, thinking, creative subject. The professional activity of a translator as an elite linguistic personality with a harmonious worldview and generating quality texts is aimed at establishing interlingual and intercultural contacts, mutual understanding and interaction of communicators belonging to different linguocultures. The research is based on the idea of creating portraits of translators, first realised by the Canadian scientist J. Delille. The object of the study is the personological space of language and culture. The subject of the study is the linguistic personality of the translator. The main aim of the article is to substantiate the necessity of theoretical comprehension and practical realisation of the discourse of translation portraiture. In order to achieve

this goal, the following research tasks were solved: identification of the role and place of the discourse of translation portraiture in modern discourseology, development of an algorithm for describing portraits of Russian translators, creation of a portrait of an outstanding Russian writer and poet, Nobel Prize winner in Literature Boris Leonidovich Pasternak, who left a rich translation heritage.

The paper summarises and systematises the scientific prerequisites for the development of the discourse of translation portraiture, which form independent areas of translation discourse in the works of Russian researchers. The material for the analysis is texts about Russian translators, devoted to the description of their life and creative path, professional activity in various fields, including translation activity: the choice of translation strategies, text types, translated languages; the nature of translation reflection; memoir studies, interviews, etc. Due to the fact that we are interested in the linguistic personality of B.L. Pasternak, his literary and translation work, which represents the best examples of the twentieth century, serves as the material of the research within the framework of this article. At present, an independent area of research is being formed – the discourse of translation portraiture: theoretical and empirical information is being accumulated, portraits of other Russian translators are being created, their role in national and world literature and culture is being revealed. The hypothesis formulated for this study is that the discourse of translation portraiture is a hybrid type of discourse, as it emerges at the intersection of various scientific concepts: discourse studies, linguopersonology, the theory of translator's linguistic personality, translation theory, translation criticism and others. The main methodological tool is L.V. Kushnina's concept of translation space, according to which translation is understood as a synergetic system of transposing heterogeneous meanings from one linguoculture to another. Based on the concept of epistemic situation introduced by M.P. Kotyurova, in the previous works we substantiated the concept of translation episteme, including ontology, methodology, and axiology. The ontology of translation activity is based on the translator's cognitive efforts, the methodology is based on the synergetic increment of culturally determined meanings in the translation discourse, and the axiology is determined by the generation of a harmonious translation discourse, the meanings of which are commensurate with the meanings of the original discourse. The research resulted in the creation of 'touches' to the portrait of Pasternak the translator, as the creation of a full-fledged portrait of the translator, an outstanding representative of Russian literature, requires extensive research. It was concluded that the algorithm proposed by the authors for creating a portrait of a translator can be used to describe portraits of other outstanding Russian translators.

Keywords: linguistic personality of the translator, portrait of the translator, portrait discourse, translation space, synergy, harmony, cognition

***For citation*:** Kushnin L.V., Khabibrakhmanova F.R., Pogorelaya N.G. The discourse of translation portraiture. *Language and Culture*, 2025, 69, pp. 29-58. doi: 10.17223/19996195/69/2

Введение

Идея создания дискурса портретирования возникла у нас в результате знакомства с работами крупнейшего канадского переводоведа XX в. Жана Делиля, по инициативе и под руководством которого было издано два монографических исследования: «Портреты переводчиков» и «Портреты переводчиц» (Portraits des traducteurs, 1999; Portraits des traductrices, 2002).

Опубликованные монографии посвящены описанию профессиональной деятельности европейских переводчиков [1, 2]. Позднее Ж. Делиль дал интервью главному редактору румынского научного журнала М. Константинеску, где поделился идеей создания портретов переводчиков. Так в журнале *Atelier de traduction* появилась новая рубрика, посвященная портретам переводчиков. Эти статьи также послужили источником наших размышлений [3].

В отечественной науке мы не встречали работ, посвященных портретам переводчиков. Этот аспект деятельности «рассеян», главным образом, в метапереводческих исследованиях, представленных мемуарами переводчиков, критикой перевода, анкетированием переводчиков и пр.

Изучая переводческое творчество выдающихся русских писателей и поэтов, мы обращаемся не только к анализу их переводов, но также к рефлексии о переводе, отражающей их отношение к переводу. Так, И. Бродский, лауреат Нобелевской премии по литературе за 1987 г., сформулировал жесткие требования к переводчикам своих произведений. Как пишет один из его биографов В.Г. Бондаренко, И. Бродский считал, что «лучше быть непереведенным, чем переведенным ложно… Я профессионал, и хочу, чтобы со мной обращались профессионально» [4. С. 366]. И. Бродский, будучи с детства очарованным китайской культурой, в эмиграции в Америке переводил по подстрочнику китайскую поэзию. Сложность перевода с китайского состоит в том, содержание одного иероглифа гораздо больше, чем содержание одного русского слова, при этом слова китайского языка воспринимаются русским ухом как очень короткие. И переводы И. Бродского оказались очень удачными. Оценивая его переводы с китайского, В.Г. Бондаренко пишет: «…это уже было соединение привычной длинной строфы Бродского с китайской саморазвивающейся строфой. Бродский легко и непринужденно отменил все штампованные короткие строфы официальных переводчиков и предложил свой стиль» [4. С. 303].

Вполне очевидно, что, создавая портреты выдающихся переводчиков, мы изучаем и то, как они переводили, и то, как их переводили. Но эта идея для будущих исследований. В настоящее время мы изучаем переводческое наследие тех писателей, поэтов, ученых, которые в определенные периоды своей жизни становились профессиональными переводчиками, сближая культуры и народы.

Мы приступили к созданию портретов российских переводчиков, которые нашли отражение в предыдущих публикациях: в статье [5] и в главе коллективной монографии [6], что привело нас к следующему убеждению: портрет переводчика – это культурный феномен. В настоящее время авторский коллектив готовится к изданию монографии «Портреты российских переводчиков»: разрабатывается концепция, выстраивается алгоритм описания, изучается переводческое наследие.

В рамках данной статьи мы намерены обсудить теоретические проблемы создания портретов переводчиков, что потребовало введения нового термина: «дискурс переводческого портретирования», и проиллюстрировать данную разновидность дискурса созданием портрета другого лауреата Нобелевской премии по литературе за 1958 г., выдающегося русского писателя, поэта, переводчика Бориса Леонидовича Пастернака.

В статье мы впервые вводим понятия *переводческая персонология* и *дискурс переводческого портретирования*, которых не было в предыдущих публикациях. Это объясняется тем, что к настоящему времени концепция создания портретов переводчиков приобрела отчетливые формы, а сам процесс был представлен в виде алгоритма, который не является достаточно жестким, но дает возможность последовательно и логично описать основные вехи личной и профессиональной деятельности, а также сконцентрировать особое внимание на различных аспектах переводческой деятельности. Мы отдаем себе отчет, что создание портрета творческой личности требует творческого простора и для самого создающего, поэтому каждый портрет содержит уникальные черты индивидуальности не только переводчика, но и исследователя.

Важнейшим исходным постулатом нашего исследования является положение об элитарности языковой личности переводчика, которого характеризует элитарный тип речевой культуры. В ситуации художественного перевода мы наблюдаем создание текстов высокой эстетической ценности, которые обогащают принимающую культуру, продолжая существование текста в новой языковой, культурной, коммуникативной среде, придавая ему новую жизнь.

Можно сказать, что художественные прозаические и поэтические переводы Б.Л. Пастернака не только подарили русским читателям зарубежных классиков, но также подарили самим авторам возможность «заговорить» на русском языке, быть понятыми и почитаемыми.

Рассматривая данный тип дискурса с позиций переводческой рефлексии, приведем высказывание советской и российской переводчицы Лилианны Лунгиной, автора перевода с шведского языка на русский произведения Астрид Линдгрен «Малыш и Карлсон», раскрывающее эмоциональное восприятие переводческой деятельности самим переводчиком: «Переводить – огромное счастье. Искусство перевода я бы сравнила только с музыкальным исполнением. Это интерпретация» [7. С. 259].

Методология исследования

В методологическом отношении разработка дискурса портретирования основана на следующих теоретических положениях и концепциях. Во-первых, мы опираемся на понимание дискурса, предложенное

В.Е. Чернявской, как «совокупности тематически соотнесенных текстов…» [8. С. 112]. В данном случае речь идет о текстах, освещающих портреты переводчиков, т.е. мы придерживаемся идеи о тематическом единстве. Во-вторых, в центре наших интересов – языковая личность в целом и языковая личность переводчика в частности. Фундаментальные работы в этом направлении принадлежат Ю.Н. Караулову, В.В. Красных, А.Б. Бушеву [9] и др. Особый интерес представляет градация, предложенная В.В. Красных, которая вычленяет человека говорящего, языковую личность, речевую личность, коммуникативную личность [10]. Согласно данной иерархии, переводчик – это, скорее, речевая личность. Но термин языковая личность прочно вошел в научный обиход. В своих работах мы также оперируем термином «языковая личность переводчика» и пытаемся показать принадлежность переводчика к элитарному типу речевой культуры [11]. В-третьих, мы опираемся на работы по лингвоперсонологии В.П. Нерознака, Н.Д. Голева и других исследователей, которые посвящены целенаправленно языковой личности. В-четвертых, мы опираемся на критику перевода в российском и зарубежном переводоведении, в рамках которой анализируются работы по созданию портретов переводчиков [3]. В-пятых, методология нашего исследования базируется на концепции одного из авторов данной статьи – переводческом пространстве, ключевыми понятиями которого выступают когниция, синергия, гармония [6].

Таким образом, приступая к созданию портретов переводчиков, мы предприняли попытку обобщения и систематизации тех научных предпосылок, которые были положены в основу решения поставленной исследовательской задачи. Каждая из этих предпосылок становилась этапом разработки дискурса переводческого портретирования.

Первый этап связан со знакомством с трудами современного канадского ученого Жана Делиля, который впервые сформулировал понятие «портрет переводчика» и под руководством которого были опубликованы две коллективные монографии: *Portraits des traducteurs* [1], *Portraits des traductrices* [2]. Заметим, что, как отмечает сам Ж. Делиль, его вдохновили работы Э. Кари, который в 1963 г. опубликовал монографию *Les grands traducteurs français* («Великие французские переводчики»).

Избранный Ж. Делилем жанр можно условно назвать мемуарно-литературным, т.е. он рассматривает портрет переводчика как литературное произведение, цель которого состоит в описании человеческой глубины переводчика. В основе описания лежат воспоминания самих переводчиков, их отношение к процессу и задачам переводческой деятельности, оценка собственных переводов и переводов коллег.

Вместе с тем речь не идет о чисто литературном тексте: автор идеи создания портрета переводчика находится на перекрестке разных дисци-

плин: истории, литературы, теории перевода. Его интересуют такие аспекты, как эпоха, в которую жил переводчик, научные и художественные школы, к которым он принадлежал, языки, с которых и на которые он переводил, а также сами тексты переводов в их сопоставлении с подлинниками, т.е. качество переводного дискурса.

Второй этап мы соотносим с открытием специальной рубрики «Портрет переводчика» в румынском научном журнале на французском языке *Atelier de traduction*, главным редактором которого является М. Константинеску. В одном из номеров она бзяла интервью у Ж. Делиля, с тех пор было опубликовано несколько статей, посвященных портретам европейских переводчиков, которые были нами изучены и проанализированы, что помогло выстроить алгоритм создания портрета переводчика. Разумеется, мы добавили новые рубрики.

Третий этап (не хронологически, а по существу) связан с изучением работ российских ученых в разных областях: в лингвистике речь идет о теории языковой личности и о лингвоперсонологии; в переводоведении – о теории языковой, речевой, коммуникативной личности переводчика, об элитарной языковой личности переводчика. Лингвоперсонологический анализ коммуникативного поведения профессиональной личности опирается на методы структурного моделирования и портретирования [12]. Мы используем данный метод для описания портрета переводчика, но в нашем исследовании мы опираемся, преимущественно, на концепцию переводческого пространства. Что касается элитарной языковой личности переводчика, в одной из предыдущих работ мы писали: «…переводчик, создающий текст для другой языковой личности, сам приобретает черты элитарной языковой личности, преобразуя и совершенствуя себя и окружающий мир, окружающих людей» [11. С. 74]. Вполне очевидно, что не каждый переводчик является элитарной личностью, но он может к этому стремиться и достичь успеха в профессиональной деятельности. Однако те переводчики, портреты которых мы намерены создавать, могут быть, безусловно, отнесены к элитарному типу языковой личности. Приступая к созданию портрета Б.Л. Пастернака, мы описываем элитарную личность переводчика.

Четвертый этап представлен критикой перевода, которая является, на наш взгляд, неотъемлемым компонентом описания портрета переводчика ввиду естественной субъективности как самой переводческой деятельности, так и ее интерпретации другими переводчиками или исследователями. На этом этапе особое значение мы придаем метапереводческой деятельности, исследованию метакогнитивных механизмов перевода, объясняющих процессы создания переводческого метатекста или метаперевода. Здесь мы опираемся на исследования В.Б. Кашкина, который объединил в одном термине различные виды деятельности перевод-

чика, представляющих собой «зеркальное отражение» собственно перевода: метаперевод [13]. В этом же направлении выполнены исследования Н.А. Пластининой, посвященные одному виду метаперевода: переводческим предисловиям/послесловиям, в которых были выявлены типичные кванты смысла и функциональные параметры [14].

В настоящее время мы находимся на пятом этапе, когда формируется самостоятельное направление исследований – дискурс переводческого портретирования. В рамках этого этапа происходит накопление теоретической и эмпирической информации, создаются портреты российских переводчиков, выявляется их роль в национальной и мировой литературе и культуре. На данном этапе исследования мы сформулировали гипотезу, согласно которой в настоящее время происходит формирование самостоятельного типа дискурса – дискурса переводческого портретирования. Он возникает на пересечении различных научных направлений и концепций, и его изучение открывает широкий диапазон исследований в области создания портретов российских переводчиков, которых можно отнести к элитарному типу полиглоссной языковой личности.

Исходя из общенаучного положения о двух противоположных процессах в развитии науки – интеграции и дифференциации, можно предположить, что дискурс переводческого портретирования переходит от стадии интеграции, когда его исследование находилось на этапе аккумулирования научных знаний, к стадии дифференциации, когда накопленный теоретический фундамент позволяет изучать его с новых позиций, что мы намерены продемонстрировать в данной статье.

Введение понятия «дискурс переводческого портретирования» требует определения объекта, предмета, цели, задач и материала исследования.

В качестве объекта исследования выступает персонологическое пространство языка и культуры. Предметом исследования является языковая личность переводчика. Основная цель статьи состоит в обосновании необходимости теоретического осмысления и практического воплощения дискурса переводческого портретирования. Для достижения поставленной цели были поставлены следующие исследовательские задачи: выявление места дискурса переводческого портретирования в современной дискурсологии, разработка алгоритма описания портретов российских переводчиков, создание портрета выдающегося российского писателя и поэта, лауреата Нобелевской премии по литературе Бориса Леонидовича Пастернака, который оставил богатое переводческое наследие.

Материалом для анализа выступают тексты (письменные и устные) о российских переводчиках, посвященные описанию их жизненного пути; описанию эпохи, в которой творил автор; характеристика научных школ, которые нашли отражение в переводе; их профессио-

нальная деятельность в различных областях; непосредственно переводческой деятельности: выбор переводческих стратегий, типов текста для перевода, выбор переводимых языков, личностное отношение к переводу; переводческая рефлексия; мемуарные исследования различных жанров: от художественного до документального; интервью и пр.

Как показал наш анализ, термин «портретирование» существует, начиная с 1960 г., и первоначально относился к литературоведческому анализу, в котором рассматривался как способ создания художественного образа. В лингвистических исследованиях сначала было введено понятие «языковая личность», и затем исследователи перешли к изучению речевых портретов языковой личности.

Эти исследования представлены в рамках речевого жанра портретирования, т.е. имеет место описание речевого портрета реальной языковой личности, а не только персонажа художественного текста.

В диссертационном исследовании О.И. Асташевой «Речевой портрет политика как динамический феномен» представлено современное состояние данной проблемы [15]. В центре исследования – лингвопортретное варьирование языковой личности политика, изучаемое в трех аспектах: лингвокогнитивном, коммуникативном, индивидуально-речевом. Лингвокогнитивный аспект раскрывает базовые ценности личности, коммуникативный аспект рассматривает социальные роли политика и выбранные в связи с этими ролями стратегии и тактики речевого поведения, индивидуально-речевой аспект анализирует речевую манеру личности.

В широком смысле речевое портретирование представляет собой систематическое описание особенностей коммуникативного поведения языковой личности, которое проявляется в языке.

Наряду с изучением речевого портретирования в современной лингвистике развивается лингвоперсонология. Введенный в 1996 г. В.П. Нерознаком термин получил дальнейшее развитие в работах Н.Д. Голева [12], который выдвинул гипотезу о существовании коррелятивных отношений между языком и персонологическим пространством языкового коллектива. В своей работе ученый ввел понятие «антропотекст», отражающее разнообразие языковых личностей, обеспечивающих вариативность текста.

Прежде чем приступить к созданию портрета переводчика, нами был разработан алгоритм анализа его личности. Подчеркнем, что создание портрета переводчика – творческий процесс, поэтому компоненты алгоритма являются ориентиром, этапом, вехой для описания, и каждый составитель избирает собственную траекторию исследования и изложения. В качестве основных компонентов алгоритма при создании портрета переводчика как воплощение дискурса портретирования, мы предлагаем следующие:

– биографические сведения;

− профессиональная деятельность (литературное наследие, научное наследие);

− переводческая деятельность: принципы перевода и переводческие предпочтения;

− лингвопереводческий анализ фрагментов перевода;

− метапереводческая деятельность (переводческие метатексты в виде размышлений о переводе, о выборе текстов для перевода, о выборе методов перевода; записки переводчика, переводческие предисловия и послесловия, комментарии, ссылки и сноски, мемуары и др.);

− роль языковой личности переводчика в национальной и мировой культуре.

Как видим, термины «портретирование» и «лингвоперсонологическое пространство» широко представлены в современной лингвистике. Но в работе мы вводим новое понятие «дискурс переводческого портретирования», которое ранее не рассматривалось специалистами.

Дискурс переводческого портретирования – это когнитивно-коммуникативное событие, осуществляемое в лингвоперсонологическом пространстве элитарной языковой личности переводчика художественного или научного текста, включающее в себя освещение его личностных, профессиональных, переводческих, метапереводческих качеств и свойств, которые отражены в переводческом наследии национальных и мировых культур.

Исследование и результаты

В рамках данной статьи эмпирическое исследование основывается на создании портрета выдающегося российского переводчика, одного из крупных российских поэтов и прозаиков XX в., лауреата Нобелевской премии по литературе за 1958 г. Бориса Леонидовича Пастернака. Мы акцентируем внимание на следующих вопросах: биографические сведения, литературная деятельность, переводческая деятельность и ее критическое осмысление, метапереводческая деятельность, роль Б.Л. Пастернака в мировой переводной литературе.

Жизнь Б. Пастернака, его литературное и переводческое творчество пронизаны героическими, трагическими и радостными событиями как в стране, так и в семье.

Б.Л. Пастернак родился в 1890 г. в Москве. Его родители – художник, академик Петербургской академии художеств Леонид Осипович Пастернак и пианистка Розалия Исидоровна Пастернак (Кауфман) – были радушными, гостеприимными хозяевами, и с детства Борис видел в своем доме выдающихся писателей, художников, композиторов. Он получил образование на историко-филологическом факультете Москов-

ского университета. Учился также на композиторском отделении Московской консерватории и изучал философию в Германии. Но он не стал ни композитором, ни философом, а посвятил себя литературному творчеству и художественному переводу.

Литературная слава пришла к нему в 1922 г. с публикацией сборника стихов «Сестра моя жизнь».

Начиная с 1930-х гг. Пастернак занимался и собственной литературной деятельностью, и переводами.

В течение 10 лет, с 1945 по 1955 г., он писал главный роман своей жизни «Доктор Живаго», который был с восторгом встречен за границей, но не был опубликован при жизни писателя в России. Он был вынужден отказаться от Нобелевской премии за этот роман ввиду травли властей и чиновников от литературы. Лишь в период перестройки в 1988 г. роман был опубликован в России, а в 1989 г. его сын Евгений получил премию и медаль.

Выбор произведений для перевода показал величие личности Б. Пастернака, который переводил с английского Шекспира, Шелли, Байрона, с немецкого – Гёте, Рильке, с французского – Верлена, Верхарна, с испанского – Альберти, Кальдерона. Он переводил также с польского, чешского, венгерского, грузинского языков.

Что касается переводов Шекспира, которыми занимались многие его предшественники и современники, когда речь шла о сценической постановке или экранизации, мнение режиссеров было однозначно: переводы Пастернака лучшие. Благодаря Пастернаку произошло открытие нового русского Шекспира.

Лишь ознакомившись с биографическими фактами жизни Б. Пастернака, начинаешь задумываться о самой природе его Личности, о подводной части «айсберга» его души и творчества, через которые он передавал свои переживания, описывал исторические события, простые житейские обстоятельства и необъяснимые явления.

С детства окруженный лучшими представителями живописи, музыки и литературы (Лев Толстой, Василий Поленов, Исаак Левитан, Сергей Рахманинов, Александр Скрябин и др.), Борис не мог не впитать в себя особый аромат искусства, а годы учебы в университете повлияли на широту его мысли и особое видение событий сквозь призму личностных переживаний человека – непосредственного участника или свидетеля этих событий. Не случайно Пастернак пришел к поэзии, через строки которой проявляются и проникают в мир эмоции, ассоциации и переживания автора, насыщая читателей новым пониманием как простых, так и сложных явлений жизни.

Многогранность и глубина творчества Пастернака, вероятно, складываются благодаря его путешествиям по Европе, поездке в Грузию, эвакуации семьи в Чистополь, случайной поездке в Пермскую губернию,

где он наполнялся новыми ощущениями, опытом, пониманием и восприятием окружения, природы, событий, самой жизни. Позднее в романе «Доктор Живаго» Пастернак опишет Пермь, дав ему название «Юрятин». Находясь в Грузии (1931 г.), под впечатлением Кавказа писатель не только пишет цикл стихов, но и работает над переводами с грузинского языка, а также обращается к переводу таких зарубежных классиков, как Шекспир, Шиллер, Гёте и др.

Пастернак начинал с поэзии. Его пейзажные стихи можно было бы сравнить с импрессионизмом в поэзии: в стихах он запечатлевает мгновение. Его стихи называют поэзией ассоциаций, в которых события и чувства слиты в единое целое: *деревья спорят с человеком о ветре, сад бьется в зеркале* и пр. Кажется, что природа вдохновляет поэта на творчество, что создает глубокое ощущение неразрывности человека и природы.

Одно из первых стихотворений, созданное в 1912 г., открывает цикл пейзажной поэзии, где переплетены описания природы и чувства лирического героя. Ниже приведены две первые строфы этого стихотворения и их перевод на французский язык, выполненный Анри Абрилем (Henri Abril):

Февраль. Достать чернил и плакать!	*Février. De l'encre et des larmes !*
Писать о феврале навзрыд,	*Dire à grands sanglots février*
Пока грохочущая слякоть.	*Tant que la boue et le vacarme*
Весною черною горит.	*En printemps noir viennent flamber.*
Достать пролетку. За шесть гривен,	*Prendre un fiacre. Et pour quelques sous,*
Чрез благовест, чрез крик колес	*Passant carillons et rumeurs,*
Перенестись туда, где ливень	*Aller ou l'averse à tout coup*
Еще шумней чернил и слез…	*Eteint le bruit d'encre et* de *pleurs...*

В этом стихотворении Пастернак описал период весеннего пробуждения природы, которая вдохновляет человека и вызывает пробуждение его души. Написанное четырехстопным ямбом, это стихотворение отражает творческие искания поэта, которые представлены и в звуках (*крик колес, грохочущая слякоть*) и в цвете (*весною черною*), и в атмосфере тоски (*писать навзрыд, слагать навзрыд*). Пастернак неоднократно переписывал этот текст, что свидетельствует о его значимости для понимания внутреннего мира поэта.

Мы намеренно привели перевод этого известного стихотворения Пастернака, чтобы подчеркнуть, что шедевры литературного творчества сами становятся предметом перевода. Как было замечено выше, из соображений цензуры некоторые произведения публикуются в переводе раньше, чем в подлиннике. Об этом писал Ж. Делиль в своей классификации функций перевода, вычленив восемь функций перевода, а именно: перевод как источник вдохновения, перевод как школа стиля, трансгрес-

сивный перевод, паллиативный перевод, культуроформирующий перевод, перевод-барометр, идентифицирующий перевод, перевод как способ проявления литературных жанров [16. P. 37–60]. Когда речь идет о переводе некоторых произведений Пастернака, проявляется трансгрессивная функция перевода, характерная для ситуаций цензуры, когда автор не имеет возможности опубликовать свои произведения на родном языке. К данной функции примыкает паллиативная функция, которая возникает в тех случаях, когда автор, не имея возможности публикации собственных произведений, занимается переводами чужих произведений. Что касается переводов Пастернака, его переводческое творчество достигло таких художественных вершин, которые признаются научным сообществом наравне с его оригинальными текстами.

Золотым венцом литературного наследия является роман «Доктор Живаго», в котором мы ощущаем гармоничное переплетение прозы и поэзии, что создает особый литературный узор, который каждый читатель рассматривает по-своему. Многослойность и широта проблем, поднимаемых в произведении, заставляют страдать, метаться, принимать сложные решения, застывать в тупике и восставать из пепла его героев, через жизнь которых автор доносит до читателя свои мысли о нравственных ценностях человека, о власти, о революции и Гражданской войне, о личных переживаниях, о любви и ненависти, о расставаниях, о душевном кризисе, о муках творчества. Раздираемые противоречиями судьбы тысяч людей, живших в начале XX в., описываются через одну из них – судьбу интеллигента, который обладает способностью тонко видеть, чувствовать, воспринимать природу и вместе с тем погрязает в противоречиях суровой действительности. В плену своих сомнений и колебаний он не находит ответы на вопросы, будучи не в силах повлиять на события в жизни.

Как пишут В.М. Борисов и Е.Б. Пастернак, роман «Доктор Живаго», над которым писатель работал в течение десяти лет, с 1945 по 1955 г., требовал колоссальных сил, и по завершении романа он делится впечатлениями с В.Т. Шаламовым: «Я окончил роман, исполнил долг, завещанный от Бога» [17. С. 561].

Изучая литературное наследие Б. Пастернака, специалисты в области «пастернаковедения» единодушно признают его произведения как лучшие образцы литературы XX в. Отметим, что его переводческая деятельность оценивалась не так однозначно: от жесточайшей критики до восхваления. Очевидно, это объяснялось неприятием его переводческих принципов, которые отличали Пастернака от других переводчиков.

В центре нашего исследования – переводческие труды Пастернака. Их изучение позволит нам приблизиться к созданию портрета Пастернака-переводчика.

Творчество Б. Пастернака – это событие и в мире литературы, и в мире перевода. Как отмечал поэт И. Анненский, переводы для Пастернака – это часть его собственного творчества, так как он относился к переводам как к собственным произведениям.

Изучая переводческую деятельность Б. Пастернака, который в разные периоды своей жизни обращался к переводам, выясняем, что наиболее тесные узы связывают его творчество с немецкоязычными авторами, далее следуют переводы с английского языка, затем – с французского, грузинского, и эпизодически он обращается к переводам с чешского и польского языков. Пастернак предпочитал немецкую литературу, так как лично был знаком с Рильке, он переводил классиков Гёте и Шиллера, в молодости изучал философию в Германии, слушал и исполнял произведения немецких композиторов Л. ван Бетховена и др. Английская литература представлена переводами У. Шекспира, и, как вспоминает Г. Ратгауз, здесь сошлись двое великих людей: Шекспир в переводе Пастернака [18].

Известно, что многие классические произведения были переведены и до Пастернака, и после него. Но Пастернак иначе, чем другие, определял цель перевода: он ставил перевод в контекст родной культуры. В своих заметках о переводе он писал, что хороший переводчик смотрит в текст на иностранном языке, но думает по-русски, подчиняясь логике и эстетике родного языка. Пастернак не признавал сходство текстов оригинала и перевода, но его отличало свойство духовной близости с автором, при этом они отражали облик самого переводчика. По мысли Пастернака, перевод должен быть самостоятельным художественным произведением.

Исследуя творчество Пастернака, А.Н. Поздняков сформулировал основные принципы, которыми руководствовался Пастернак при переводе поэзии: внимание к сохранению национального колорита, передача поэтического рисунка, использование просторечных выражений, соответствие поэтическим нормам русского языка [19]. Автор исследования выдвигает идею о том, что переводной текст связан отношениями интертекстуальности с другими произведениями, переведенными поэтом. Солидаризуясь с этой идеей, отметим, что авторская интертекстуальность свидетельствует о редком даре переводчика вписать чужой текст, выступающий объектом перевода, в собственный поэтический контекст, создавая единое пространство творчества переводящей личности.

Обратимся к результатам переводческой деятельности Пастернака.

У Пастернака были глубокие связи с Германией, и первые переводы он выполнил именно в Германии, когда учился в Марбурге. Позднее он переводил Гёте, Гейне, Рильке. Когда в 1920-х гг. было решено издать Антологию немецкой поэзии, Пастернака также привлекли к этой деятельности. Хотя он осознавал творческое несовпадение с немецкой

поэзией, но относился к ней с уважением. Пастернак всегда рассматривал перевод как собственное творчество. Приступая к переводам немецких и австрийских экспрессионистов для данной Антологии, он использовал разные методы – от кальки до творческой интерпретации. В качестве примера обратимся к статье З.А. Чубраковой [20], которая представляет развернутый анализ перевода Пастернаком стихотворения Г. Гейма «Der Krieg», которое получило название «Призрак войны» что является адекватной языковой заменой. Текст написан шестистопным хореем, мужской рифмой и содержит 10 рифмованных четверостиший. Текст Г. Гейма посвящен войне как очищению и обладает силой художественного воздействия. Эта идея не была близка Пастернаку, но ему удалось воссоздать формальную организацию текста. Несмотря на некоторые семантические и аксиологические сдвиги, опорные элементы переданы, так как переводчик опирался на принцип эквиритмичности. Согласно нашей концепции, данный перевод мы признаем адекватным, но не гармоничным.

Пастернак создал непревзойденные по глубине и силе мысли переводы классиков немецкой литературы, что потребовало громадного напряжения его духовных сил: «Фауст» переведен кровью сердца», объяснил Пастернак своим друзьям.

Начиная с раннего творчества, и в зрелые годы Пастернак неоднократно обращался к переводам сонетов, в частности, сонетов У. Шекспира. Как пишет исследователь его творчества Е.А. Первушина, «в своих переложениях Шекспира на русский язык Пастернак всегда восставал против традиционного, трафаретного…» [21. С. 100]. Такая переводческая позиция объяснялось поэтом его стремлением обновить текст, придать ему свежесть первозданного звучания. Но взгляды Пастернака вызывали критику со стороны официально признанных авторов – М.Л. Гаспарова [22], Е.Г. Эткинда и др. Пастернак сохранял основной смысл произведения, но отступал от стилистического рисунка, от строгих канонов жанра сонета.

Особую роль в переводческом наследии Б. Пастернака сыграли драмы и трагедии У. Шекспира, он перевел большинство его произведений: «Ромео и Джульетта», «Гамлет», «Отелло», «Макбет», «Король Лир», «Антоний и Клеопатра» и др.

Приведем в качестве примера фрагменты его переводов «Гамлета», которые обрели звучание на русском языке благодаря многим талантливым переводчикам.

Благодаря Пастернаку, Набокову, Лозинскому, мы, живущие в XXI в., можем воскликнуть: «Быть или не быть – вот в чем вопрос!», даже не задумываясь о том, что именно Пастернак позволил нам с такой легкостью прикоснуться к творчеству Шекспира, вступить в незримое

общение с представителями разных времен и культур сквозь века и расстояния.

Фрагмент оригинала: William Shakespeare

To be, or not to be: that is the question:
Whether 'tis nobler in the mind to suffer
The slings and arrows of outrageous fortune
Or to take arms against a sea of troub
And by opposing end them? To die: to sleep;
No more; and by a sleep to say we end
The heart-ache and the thousand natural shocks
That flesh is heir to, 'tis a consummation
Devoutly to be wish'd. To die, to sleep;
To sleep: perchance to dream: ay, there's the rub…

Перевод Владимира Набокова

Быть иль не быть – вот в этом
Вопрос; что лучше для души – терпеть
Пращи и стрелы яростного рока
Или, на море бедствий ополчившись,
Покончить с ними? Умереть: уснуть
Не более, и если сон конча
Тоску души и тысячу тревог,
Нам свойственных, – такого завершенья
Нельзя не жаждать. Умереть, уснуть;
Уснуть: быть может, сны увидеть; да…

Перевод Михаила Лозинского

Быть или не быть, – таков вопрос;
Что благородней духом – покорять
Пращам и стрелам яростной судьбы
Иль, ополчась на море смут, сразить их
Противоборством? Умереть, уснуть, –
И только; и сказать, что сном кончаешь
Наследье плоти, – как такой развязки
Не жаждать? Умереть, уснуть. – Уснуть!
И видеть сны, быть может? Вот в чем трудность…

Перевод Бориса Пастернака

Быть или не быть, вот в чем вопрос.
Достойно ль
Смиряться под ударами судьбы,
Иль надо оказать сопротивленье
И в смертной схватке с целым морем бед
Покончить с ними? Умереть. Забыться
И знать, что этим обрываешь цепь
Сердечных мук и тысячи лишений,
Присущих телу. Это ли не цель
Желанная? Скончаться. Сном забыться.
Уснуть... и видеть сны? Вот и ответ...

Сопоставляя представленные выше варианты переводов, каждый читатель отдает предпочтение тому или другому. И каждый будет прав, так как критерии отбора субъективны. Мы остановились на таком факторе, как выбор текста для сценической постановки бессмертной трагедии У. Шекспира. Иными словами, в качестве критерия мы выбрали не межъязыковой, не межкультурный, а межсемиотический подход. Если крупнейшие режиссеры поставили спектакли и экранизировали фильмы, опираясь на текст Пастернака, значит этот текст стал действительно феноменом русской культуры и обогатил ее. Как писал Немирович-Данченко, Пастернаку удалось передать слово-действие. Сам Пастернак, который в тринадцатилетнем возрасте впервые попал в театр на постановки Станиславского, а позже ходил к Комиссаржевской и смотрел Чехова, признавался: «…в мыслимость этого искусства поверил» [23. С. 241].

Проанализируем другой фрагмент той же трагедии, представим оригинал и два варианта перевода.

Фрагмент оригинала: William Shakespeare

HAMLET. *Seems, madam! nay it is; I know not 'seems.'*
'Tis not alone my inky cloak, good mother,
Nor customary suits of solemn black,
Nor windy suspiration of forced breath,
No, nor the fruitful river in the eye,
Nor the dejected 'havior of the visage,
Together with all forms, moods, shapes of grief,
That can denote me truly: these indeed seem,
For they are actions that a man might play:
But I have that within which passeth show;
These but the trappings and the suits of woe.

«Гамлет» в переводе Б.Л. Пастернака:

Гамлет. *Не кажется, сударыня, а есть.*
Мне «кажется» неведомы. Ни мрачность
Плаща на мне, ни платья чернота,
Ни хриплая прерывистость дыханья,
Ни слезы в три ручья, ни худоба,
Ни прочие свидетельства страданья
Не в силах выразить моей души.
Вот способы казаться, ибо это
Лишь действия, и их легко сыграть,
Моя же скорбь чуждается прикрас
И их не выставляет напоказ.

«Гамлет» в переводе М.Л. Лозинского:

Гамлет. *Мне кажется? Нет, есть. Я не хочу*
Того, что кажется. Ни плащ мой темный,
Ни эти мрачные одежды, мать,

Ни бурный стон стесненного дыханья,
Нет, ни очей поток многообильный,
Ни горем удрученные черты
И все обличья, виды, знаки скорби
Не выразят меня; в них только то,
Что кажется и может быть игрою;
То, что во мне, правдивей, чем игра;
А это все – наряд и мишура.

Сравнивая данные варианты переводов, выполненные М.Л. Лозинским и Б.Л. Пастернаком, напомним высказывание М.М. Морозова, который отмечал: «Если Гамлет в трактовке Лозинского был “высеченный из камня барельеф”, то Гамлет в трактовке Пастернака – взволнованный, мечущийся человек [24]. М.М. Морозов подчеркивал также, что в своих переводах шекспировских пьес Пастернак стремился не к внешнему, а внутреннему сходству с героями и образами оригинала, он наделял их живыми эмоциями и ощущениями, передавал голос и речь персонажей так, что каждый из них представлял собой индивидуальность.

Приведем пример. Проанализируем первую строчку фрагмента. Не оспаривая истинность обоих вариантов перевода, обратим внимание на одну немаловажную деталь. У Пастернака читаем: *Не кажется, сударыня, а есть.* У Лозинского читаем*: Мне кажется? Нет, есть. Я не хочу.* Как видим, Пастернак вводит в текст исконно русское, на данный момент устаревшее, обращение*: сударыня.* Благодаря использованию этого обращения Пастернак максимально приближает текст к русскому читателю, ориентируя его на успешную ассимиляцию русскоязычным реципиентом.

В «Ромео и Джульетте» Пастернак также воссоздает живых людей, мы слышим голоса влюбленных.

Ниже представлено два фрагмента на языке оригинала и в переводе Б. Пастернака. В первом фрагменте мы слышим «голос» Джульетты, а во втором – «голос» Ромео [25].

Juliet. *Thou knowest the mask of night is on my face;*
Else would a maiden blush bepaint my cheek
For that which thou hast heard me speak to-night.
Fain would I dwell on form- fain, fain deny
What I have spoke; but farewell compliment!
Dost thou love me, I know thou wilt say 'Ay';
And I will take thy word. Yet, if thou swear'st,
Thou mayst prove false.

Джульетта. *Моё лицо спасает темнота,*
А то б я, знаешь, со стыда сгорела,
Что ты узнал так много обо мне.
Хотела б я восстановить приличье,
Да поздно, притворяться ни к чему.
Ты любишь ли меня? Я знаю, верю,
Что скажешь «да». Но ты не торопись.
Ведь ты обманешь…

Romeo. *It is my lady; O, it is my love!*
O that she knew she were!
She speaks, yet she says nothing. What of that?
Her eye discourses; I will answer it.
I am too bold; 'tis not to me she speaks.
Two of the fairest stars in all the heaven,
Having some business, do entreat her eyes
To twinkle in their spheres till they return.

Ромео. *…О милая! О жизнь моя! О радость!*
Стоит, сама не зная, кто она.
Губами шевелит, но слов не слышно.
Пустое, существует взглядов речь!
О, как я глуп! С ней говорят другие.
Две самых ярких звёздочки, спеша
По делу с неба отлучиться, просят
Её глаза покамест посверкать.

Можно сказать, что Пастернаку удалось передать своего рода «исповедь» двух влюбленных, выразить их сокровенные мысли и чувства, показать их искренность и настоящую любовь. Приведем примеры: *со стыда сгорела, я знаю, верю, что скажешь «да». О милая! О жизнь моя! О радость!*

Пастернаку удается передать юмор, каламбуры, создать новые каламбуры. Поясним, что Пастернак неоднократно обращался к одному и тому же тексту. Ниже представлены два варианта перевода, созданные Пастернаком в разные периоды его профессиональной переводческой деятельности. В обоих случаях переводчик воссоздает каламбуры, понятные русскоязычному читателю.

Samp. *Gregory, on my word, we'll not carry coals.*
Greg. *No, for then we should be colliers.*
Samp. *I mean, an we be in choler, we'll draw.*
Greg. *Ay, while you live, draw your neck out of collar.*
Samp. *I strike quickly, being moved.*
Greg. *But thou art not quickly moved to strike.*

Самсон. *Грегорио, уговор: перед ними не срамиться.*
Грегорио. *Что ты! Наоборот. Кого ни встречу, сам осрамлю.*
Самсон. *Зададим им баню!*
Грегорио. *Самим бы выйти сухими из воды.*
Самсон. *Я скор на руку, как раскипячусь.*
Грегорио. *Раскипятить-то тебя – не скорое дело.*

Самсон. *Помни, Грегорио, лицом в грязь не ударять.*
Грегорио. *Что ты! Наоборот. Грязью в лицо, только кто попадись.*
Самсон. *Зададим им баню.*
Грегорио. *Самим бы выйти сухими из воды.*
Самсон. *Я скор на руку, как раскипячусь.*
Грегорио. *Раскипятить-то тебя – нескорое дело.*

Как пишет М.М. Морозов, самый зрелый и совершенный перевод произведений Шекспира принадлежит Пастернаку в «Антонии и Клеопатре».

Фрагмент оригинала: William Shakespeare

CLEOPATRA. *O, Charmian,*
Where think'st thou he is now? Stands he, or sits he?
Or does he walk? Or is he on his horse?
O happy horse, to bear the weight of Antony!
Do bravely, horse, for wot'st thou whom thou
mov'st?
The demi-Atlas of this Earth, the arm
And burgonet of men. He's speaking now,
Or murmuring "Where's my serpent of old Nile?"
For so he calls me. Now I feed myself
With most delicious poison. Think on me
That am with Phoebus' amorous pinches black,
And wrinkled deep in time? Broad-fronted Caesar,
When thou wast here above the ground, I was
A morsel for a monarch. And great Pompey
Would stand and make his eyes grow in my brow;
There would he anchor his aspect, and die
With looking on his life [26].

Перевод Б. Пастернака

Клеопатра. *Хармиана!*
Послушай, где он может быть теперь?
Сидит или стоит? Пешком ли бродит
Иль скачет на коне? Счастливый конь!
Гордись, что под Антонием ты ходишь.
Ты знаешь ли, скакун, кто на тебе?
Атлант с полмиром на плечах, защита
Людского рода. Все ли шепчет он:
«Где змейка нильская моя?» Он раньше
Так звал меня. Теперь я не шутя
Пропитана сладчайшим ядом. Все ли
Он помнит, опаленную, меня
В следах загара, с кожею в морщинах?
О, я считалась лакомым куском,
Когда был жив широколобый Цезарь.
Однажды предо мной старик Помпей
Забылся так, что смерти не заметил,
Глаза в мой взор, как якорь, погрузив [27].

Читая данный перевод, трудно предположить, что это не авторский текст: настолько уместно каждое слово, передающее страсти и характеры персонажей, правдоподобно каждое выражение, каждая сентенция. Его создание требует от переводчика внутреннего напряжения, «музыки сознания», о чем пишет сам Пастернак в одном из писем О.А. Фрейденберг.

Благодаря Пастернаку творчество Шекспира как достояние английской поэзии стало и достоянием русской поэзии, так как автор перевода сам является большим поэтом.

Обратимся к переводам с французского. Шедевр французской лирики, созданный П. Верленом, получивший в русских переводах название «Песня без слов», известен русскому читателю в переводах И. Эренбурга, А. Гелескула, Б. Пастернака. Ученые до сих пор спорят, чей перевод лучше, но можно сказать, что каждый перевод уникален, каждый является настолько самостоятельным поэтическим текстом, и не все читатели догадаются, что у них один и тот же источник.

Проиллюстрируем текст оригинала и три варианта его перевода:

Текст оригинала

Paul Verlaine

Il pleure dans mom Coeur
Comme il pleut sur la ville
Quelle est cette langueur
Qui pénètre mon coeur ?
O bruit doux de la pluie
Par terre et sur les toits
Pour un coeur qui s' ennuie
O le chant de la pluie !
Il pleure sans raison
Dans ce coeur qui s'ecoeure
Quoi ? Nulle trahison
Ce deuil est sans raison.
C'est bien la pire peine
De ne savoir pourquoi
Sans amour et sans haine
Mon coeur a tant de peine !

Перевод И. Эренбурга

Сердце тихо плачет,
Словно дождик мелкий,
Что же это значит?
Если сердце плачет?
Падая на крыши,
Плачет мелкий дождик,
Плачет тише, тише,
Падая на крыши.
И, дождю внимая,
Сердце тихо плачет.
Отчего, не зная,
Лишь дождю внимая.
И ни зла, ни боли!
Только плачет сердце,
Плачет от того ли,
Что ни зла, ни боли?

Перевод А. Гелескула

Сердцу плачется всласть,
Как дождю за стеной.
Что за темная власть
У печали ночной?
О напев дождевой
На пустых мостовых!
Неразлучен с тобой
Твой мотив городской!
Сердце плачет тайком –
О какой из утрат?
Это плач ни о ком,
Это дождь виноват.
Это мука из мук –
Не любя, не скорбя,
Тосковать одному
И не знать, почему.

Перевод Б. Пастернака

И в сердце растрава,
И дождик с утра.
Откуда бы, право,
Такая хандра?
О дождик желанный,
Твой шорох – предлог
Душе бесталанной
Всплакнуть под шумок.
Откуда ж кручина
И сердца вдовство?
Хандра без причины
И ни от чего.
Хандра ниоткуда,
На то и хандра,
Когда не от худа
И не от добра.

Сравнивая оригинал и его переводы, выполненные талантливыми переводчиками, трудно выбрать лучший перевод, поскольку все они выражают тот поэтический импрессионизм, который отличает лирику П. Верлена. Недаром этот текст, не имеющий названия в оригинале, в русских переводах называется «Песня без слов». Действительно, даже декламируя Верлена, создается впечатление музыкального звучания, настолько автор вложил в свою поэтическую миниатюру звуки падающего дождя, его плач и пение, которые отзываются в сердце непонятной, беспричинной грустью. Каждый переводчик воспринимает и выражает свои личные ощущения и впечатления, и эти переводы не похожи друг на друга.

Нам представляется, что перевод И. Эренбурга не только наиболее близок оригиналу, его мелодике, его настроению, но он также близок русскому читателю: поэтический рисунок перевода воссоздает картину дождя, в ритм которому плачет чье-то одинокое сердце.

Перевод А. Гелескула создает другое настроение: здесь дождь поет другие напевы, он властвует на ночных улицах города, и сердце бьется сильней от неведомой утраты.

Перевод Б. Пастернака отличается и от оригинала, и от других переводов. Скорее, Пастернак создает собственное произведение по мотивам оригинала, воплощая один из главных, сформулированных им принципов перевода поэтического текста: текст перевода должен быть самостоятельным художественным произведением. Читая перевод, выполненный Пастернаком, мы осознаем, что это поистине русский текст! Он погружается сам и погружает читателя в свой мир грусти и дождя, выбирая исконные русские слова, которые практически непереводимы (*растрава, хандра, кручина*) и которые составляют картину мира русского человека. Он создает метафору одиночества: *сердца вдовство,* показывающую безвозвратность потери чего-то или кого-то. Он заканчивает текст достаточно оптимистично: у читателя может возникнуть мысль о том, что сегодня у вас хандра, а завтра все будет хорошо.

С позиций переводческого пространства все тексты переводов гармоничны. Это подтверждает нашу идею о том, что гармоничных переводов может быть множество, и каждый переводчик имеет право на свой гармоничный перевод.

Переводческая критика и пастернаковедение неоднозначно оценивают его переводы, что обусловлено, прежде всего, несогласием с теми принципами перевода, которые сформулировал сам Пастернак и которых он придерживался в процессе своей деятельности. И эти принципы отличали Пастернака от других представителей профессионального сообщества. Их изложение содержится в статьях и других публикациях,

которые можно отнести к метатексту, характеризующему метапереводческую деятельность. Например, «Заметки переводчика», «Замечания к переводам из Шекспира» и пр.

Несогласие основывается, прежде всего, на «вольных» переводах Шекспира и других классиков, которые, по мнению критиков, были гораздо более верно и точно переведены другими переводчиками. Но эта вольность может быть расценена и как проявление творчества, когда «чужое» произведение становится собственным. Пастернак неоднократно подчеркивал эту идею, признавая, что его отношение к переводам и к собственным текстам было одинаковым, что и вызывало, на наш взгляд, критическое отношение к его переводческому творчеству. Пастернак балансировал между двумя ведущими принципами перевода: следовать духу подлинника и писать русские стихи.

Как подчеркивают исследователи переводческого творчества Пастернака, над переводом Гамлета Пастернак работал несколько лет, постоянно внося изменения. Перевод монолога Гамлета – яркий образец того, как Пастернаку удалось реализовать свое переводческое кредо: с одной стороны, передать дух оригинала, с другой стороны, вписать текст перевода в контекст русской словесности. В переводе передано образное богатство шекспировского текста и заложена индивидуальная пастернаковская образность, которая проникает в душу читателя вместе с терзаниями Гамлета в его смертной схватке с жизнью. Его не интересовало мельчайшее сходство с оригиналом. Для него гораздо важнее было передать эмоциональный накал страстей, душевные муки персонажей, запечатлевать события и чувства. Как отмечают некоторые исследователи, Пастернак шел не от текста, а от действующих лиц. Это означает, что он «вживался» в образы персонажей, т.е. проявлял эмпатию, что позволило ему создать «русского» Гамлета, который в его переводе стал достоянием российской словесности и русской культуры.

На сцене образ Гамлета талантливо воплотил В. Высоцкий, на экране – И. Смоктуновский.

Переводческое пастернаковедение по-разному оценивает его деятельность. Оценки его переводов неоднозначны. Такая ситуация связана с тем, что сам Пастернак относился к созданию перевода так же, как и к созданию собственного текста. Для него не было ни границ, ни существенных различий. Его переводы называют вольными. Но эта вольность особого рода. Он не только сохранял смысл оригинала, он передавал его дух. Но текст перевода звучал по-русски так, как мог бы звучать тот же текст на родном языке: естественно и гармонично. Если он переводил сонет с английского языка на русский, то в этом сонете читатели узнавали черты, свойственные русским сонетам Серебряного века. Если он переводил трагедию Шекспира, то русский читатель понимал, что это трагедия, потому что в его сознании возникало то же эмоциональное

напряжение. Но она представляла собой русское воплощение. Некоторые переводчики, несогласные с методами Пастернака, отмечали, что в переводах он подчинял себе автора. Возможно, они правы. Но мы считаем, что в этих случаях происходило взаимопроникновение мыслей, идей, эмоций автора и переводчика.

Оценивая в целом метапереводческую деятельность Б. Пастернака, мы считаем ее важной для понимания личности переводчика. Помимо собственно переводов, Пастернак дал теоретическое обоснование своего творческого метода и принципов перевода, свое видение роли и задач переводчика. В связи с тем, что его активная переводческая деятельность проходила в период эвакуации в г. Чистополь, и именно в этот период он начал переводить трагедии и стихотворения Шекспира, появилась необходимость объяснить читателям и критикам свое отношение к переводу, что представлено в таких работах, как «Заметки переводчика», «Антология английской поэзии», «Замечания к переводам из Шекспира» [28] и др. Кроме того, интересные рассуждения о переводе Пастернак излагает в письмах к друзьям и родным, которые также относятся к жанру метаперевода.

Данная проблема изложена в статье «Художественный перевод в творчестве Пастернака», опубликованной в честь 125-летия писателя и переводчика [29]. Авторы акцентируют внимание на плодотворности творческой деятельности Пастернака в военный период, когда он полностью посвятил себя переводам. По свидетельствам современников, в течение двух месяцев он перевел «Ромео и Джульетту». Позднее была переведена другая пьеса Шекспира «Антоний и Клеопатра». Отметим тонкое наблюдение авторов статьи, которые отмечают, что Пастернак *переложил* на русский язык творения Шекспира. Действительно, следуя пастернаковскому методу перевода, он не *переводил*, но *перекладывал* текст оригинала в текст перевода, т.е. бережно «пересаживал» его в другую почву, которую он тщательно подготовил, так как его важнейший принцип перевода состоял в том, чтобы вписать текст перевода в контекст принимающей культуры. Именно этим принципом объясняется его стремление вводить в речь персонажей Шекспира разговорно-просторечные формы, передавать свои мысли и чувства искренне и откровенно.

Пастернак был убежден в том, что и для театров, и для читателей нужны переводы, которые были бы понятны, т.е. он предпочитал выполнять переводы «на языке провинции», а не впадать в литературное притворство и стилизацию. В своих «Замечаниях к переводам из Шекспира» Пастернак отмечал, что это очень тяжелый труд, требующий много времени, поэтому переводчик каждодневно продвигается по тексту вместе с автором, постепенно постигая его сокровенные мысли, вживаясь в образы персонажей и контекст произведения.

Во многих статьях лейтмотивом звучит идея Пастернака о том, что подобно оригиналу, перевод должен производить впечатление жизни, а не словесности [28].

Поставив своей целью создание портрета переводчика Б.Л. Пастернака, мы осознавали, что в широком смысле речь идет о его роли в мировой переводной литературе. Но масштаб личности выдающегося мастера российской словесности – писателя, поэта, переводчика – настолько высок, что в рамках одного исследования невозможно охватить и оценить его многоликое творческое наследие. Мы исходим из той ключевой идеи, которую высказал сам Пастернак, утверждавший, что текст перевода должен быть самостоятельным художественным произведением. Несмотря на многочисленных критиков его переводного творчества, упрекавших его в переводческой вольности, в желании подчинить текст переводчику, Пастернак переводил так, как считал нужным. В результате именно его переводы в наше время признаны классическими, по его переводам наши современники знакомятся с шедеврами мировой литературы, которая стала неотъемлемой частью русской культуры.

Изучая переводческую деятельность и создавая портрет Пастернака-переводчика, напомним, что в трудные военные годы Пастернак отдавал свои творческие силы и энергию переводам и обращался к читателям с просьбой судить его перевод Гамлета «как русское оригинальное драматическое произведение». В этом нам видится «ключ» к пониманию всего переводческого наследия Пастернака: он переводил так, как если бы это был его собственный текст. В этом заключается свобода перевода и переводчика как личности. В этом состоит его неоценимая роль в теории отечественного переводоведения.

Пастернак – выдающаяся личность. Немного можно найти имен писателей и поэтов, которые вложили силу своего таланта и в собственные сочинения, и в переводы сочинений других авторов. Как было показано выше, произведения Шекспира, который в английской поэзии играет ту же роль, что и Пушкин в русской поэзии (очевидно, это одна из причин, почему Пастернак переводил Шекспира), наиболее успешно были переведены на русский язык именно Пастернаком, хотя многие поэты создавали свои переводы. Но и произведения Пастернака были талантливо переведены на многие иностранные языки. В этом заключается еще одна грань творческой личности Пастернака, которую еще предстоит изучить. Так возникает новая исследовательская проблема: Пастернак переводимый и Пастернак-переводчик. Что доминирует? На эти вопросы ответы может дать сама история мировой литературы, в которую золотыми буквами вписано имя: Борис Леонидович Пастернак.

Заключение

Дискурс переводческого портретирования – новый жанр, который мы выявили среди других типов дискурса. Обоснование этого жанра является результатом наших размышлений о создании портретов выдающихся российских переводчиков.

Это намерение отвечает вызовам времени, когда перед переводческим сообществом возникает вопрос о дальнейшем существовании профессии переводчика в силу того, что искусственный интеллект и нейронные сети способны создавать переводы, которые в определенной степени удовлетворяют требованиям заказчиков. Разумеется, речь идет о переводе нехудожественных текстов. Обсуждая проблему «цифрового перевода», бинома «человек – умная машина», Н.К. Гарбовский и О.И. Костикова приходят к выводу, что искусственному интеллекту не надо поклоняться, но с ним нельзя не считаться [30]. Основная идея исследователей состоит в том, что человек-переводчик и машина-переводчик должны научиться взаимодействовать. Только в этом случае в этом противостоянии победителей не будет.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе мы изучали труды европейских лингвистов, содержащих описание портретов переводчиков и переводчиц. Второй этап мы соотносим с изучением исследований, выполненных румынскими учеными и размещенных в специальной рубрике «Портрет переводчика» современного научного журнала *Atelier de traduction*, издаваемого под руководством М. Константинеску. На третьем этапе была сформирована концепция дискурса переводческого портретрирования, вбирающая в себя понятийно-терминологический аппарат таких направлений отечественной науки, как теория перевода, теория дискурса, теория языковой личности переводчика, лингвоперсонология. Четвертый этап представлен критикой перевода, которая является неотъемлемым компонентом описания портрета переводчика. На этом этапе мы придаем особое значение метапереводческой деятельности, выявлению когнитивных и метакогнитивных механизмов переводящей личности. Завершающий этап мы соотносим с созданием портрета переводчика по разработанному ранее алгоритму.

Обобщая, подчеркнем, что дискурс переводческого портретирования открывает новые возможности для понимания социальной роли языковой личности переводчика как центрального субъекта межъязыковой, межкультурной, межличностной деятельности, для признания истинного значения переводческой профессии и предназначения переводчика независимо от того, о какой сфере перевода идет речь. Будь то художественный перевод, научный перевод, технический перевод – во всех случаях роль языковой личности переводчика трудно переоценить. Мы счи-

таем, что создание портретов выдающихся российских переводчиков будет способствовать повышению престижа этой профессии, привлечению молодых, талантливых, творческих личностей, которые будут способны объединить лучшие произведения в общем культурном пространстве, доступном каждому читателю, независимо от того, на каком языке он говорит, пишет, думает. Пастернак завещал нам создавать такие переводы, которые были бы понятны всем людям. В качестве перспективы данного исследования мы намерены создать галерею портретов российских переводчиков, творчество которых вдохновляло бы новые поколения переводчиков на эту деятельность.

Список источников

1. ***Portraits*** des traducteurs. Sous la direction de Jean Delisle. Les presses de l'univesité d'Ottava, 1999.
2. ***Portraits*** des traductrices. Sous la direction de Jean Delisle. Les presses de l'univesité d'Ottava, 2002.
3. ***Constanteinescu M.*** Entretien avec Jean Delisle //Atelier de traduction. Dossier : La critique des traductions. 2013. 20. P. 17–32.
4. ***Бондаренко В.Г.*** Бродский русский поэт. М. : Молодая гвардия, 2016. 444 с.
5. ***Кушнина Л.В., Пермякова К.В.*** Портрет переводчика как культурный фактор // Русистика без границ. София, Болгария. 2022. № 2. С. 82–87.
6. ***Кушнина Л.В.*** Гармонизация языков и культур как миссия современного переводчика // Теоретические и методические основы профессиональной подготовки переводчиков / под ред. Н.Н. Гавриленко. М. : Флинта, 2023. С. 39–57.
7. ***Дорман О.*** Подстрочник. Жизнь Лилианны Лунгиной, рассказанная ею в фильме Олега Дормана. М. : Астрель, 2010. 383 с.
8. ***Чернявская В.Е.*** Лингвистика текста. Лингвистика дискурса М. : Ленанд, 2014. 200 с.
9. ***Бушев А.Б.*** Русская языковая личность профессионального переводчика : автореф. дис. … д-ра филол. наук. М., 2010. 21 с.
10. ***Красных В.В.*** «Свой» среди «чужих»: миф или реальность. М. : Гнозис, 2003. 375 с.
11. ***Кушнина Л.В., Силантьева М.С.*** Языковая личность переводчика в свете концепции переводческого пространства // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2010. Вып. 6 (12). С. 71–75.
12. ***Голев Н.Д., Сайкова Н.В.*** Лингвоперсонология: проблемы и перспективы // Вопросы лингвоперсонологии : межвуз. сб. науч. тр. Кемерово, 2007. С. 7–12.
13. ***Кашкин В.Б.*** Метакогнитивные исследования перевода // Десятые Федоровские чтения. Университетское переводоведение. СПб., 2009. Вып. 10. С. 230–242.
14. ***Пластинина Н.А.*** К вопросу об информационно-когнитивной функции переводческого предисловия // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12, ч. 4. С. 144–147.
15. ***Асташева О.И.*** Речевой портрет политика как динамический феномен : автроеф. дис. … канд. филол. наук. Екатеринбург, 2013. 23 с.
16. ***Delisle J.*** Dimension culturelle de certaines fonctions de la traduction // Atelier de traduction. 2014. № 21. P. 37–60.
17. ***Борисов В.М., Пастернак Е.Б.*** Материалы к творческой истории романа Б. Пастернака «Доктор Живаго» // Пастернак Б.Л. Доктор Живаго. Пермь : Пермское книжное издательство, 1990. С. 517–565.
18. ***Ратгауз Г.И.*** О переводах Бориса Пастернака // Иностранная литература. 1996. № 12.

19. ***Поздняков А.Н.*** Функционирование в русской литературе XX века английской и испанской поэзии в переводах Б. Пастернака : автореф. дис. … канд. филол. наук. Астрахань, 2007. 17 с.
20. ***Чубракова З.А.*** Поэзия немецкого экспрессионизма в восприятии Б. Пастернака. Коммуникативные проблемы переводного текста // Текст. Книга. Книгоиздание. 2014. № 2. С. 12–25.
21. ***Пахсарьян Н.Т., Первушина Е.А.*** Сонет в поэтических произведениях Пастернака. Рецензия // Вестник ДВО РАН. 2005. № 3. С. 53–58.
22. ***Гаспаров М.Л.*** Собрание сочинений : В 6 т. Т. 5: Переводы. О переводах и переводчиках / сост. А.Б. Устинова. М. : Новое литературное обозрение, 2023. 1104 с.
23. ***Пастернак Б.Л***. Собрание сочинений : В 5 т. Т. 5. М. : Художественная литература, 1992. 703 с.
24. ***Морозов М.М.*** Избранные статьи и переводы. М., 1954. 596 с.
25. ***Шекспир В.*** Ромео и Джульетта. М. : Эксмо, 2004. 352 с.
26. ***Shakespeare W.*** Antony and Cleopatra – Entire Play // Folger Shakespare Library. URL: https://www.folger.edu/explore/shakespeares-works/antony-and-cleopatra/read/
27. ***Шекспир В.*** Трагедии. Сонеты. М. : Художественная литература, 1968. 790 с.
28. ***Пастернак Б.Л.*** Замечания к переводам из Шекспира // Литературная Москва. 1956. Сб. 1. С. 794–810.
29. ***Добронравова О.В., Галимова Х.Н., Паньков А.В.*** Художественный перевод в творчестве Б. Пастернака // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5, № 2 (15). С. 74–76.
30. ***Гарбовский Н.К., Костикова О.И.*** Интеллект для перевода: искусный или искусственный // Вестник МГУ. Сер. 22: Теория перевода. 2019. № 4. С. 3–25.

References

1. Portraits des traducteurs (1999) Sous la direction de Jean Delisle. Les presses de l’univesité d’Ottava.
2. Portraits des traductrices (2002) Sous la direction de Jean Delisle. Les presses de l’univesité d’Ottava.
3. Constanteinescu M. (2013) Entretien avec Jean Delisle //Atelier de traduction. Dossier : La critique des traductions. 20. pp. 17-32.
4. Bondarenko V.G. (2016) Brodskij russkij poet [Brodsky – a Russian poet]. M.: Molodaja Gvardija. 444 p.
5. Kushnina L.V., Permjakova K.V. (2022) Portret perevodchika kak kul'turnyj faktor [The portrait of a translator as a cultural factor] // Rusistika bez granic, Sofija, Bolgarija. 2. pp. 82-87.
6. Kushnina L.V. (2023) Garmonizacija jazykov i kul'tur kak missija sovremennogo perevodchika [Harmonization of languages and cultures as a modern translator’s mission] // Teoreticheskie i metodicheskie osnovy professional'noj podgotovki perevodchikov: koll. monografija pod red. N.N. Gavrilenko. M.: Flinta. pp. 39-57.
7. Dorman O. (2010) Podstrochnik. Zhizn' Lilianny Lunginoj, rasskazannaja eju v fil'me Olega Dormana [nterlinear translation. The life of Lilianna Lungina, as told by her in Oleg Dorman's film]. M. Astrel'. 383 p.
8. Chernjavskaja V.E. (2014) Lingvistika teksta. Lingvistika diskursa [Linguistics of text. Linguistics of discourse]. M.: Lenand. 200 p.
9. Bushev A.B. (2010) Russkaja jazykovaja lichnost' professional'nogo perevodchika [Russian linguistic personality of a professional translator]. Abstract of Philology doc. dis. M. 21 p.
10. Krasnyh V.V. (2003) ‘Svoj’ sredi ‘chuzhikh’: mif ili real'nost' ["Ours" among "strangers": myth or reality]. M.: Gnozis. 375 p.
11. Kushnina L.V., Silant'eva M.S. (2010) Jazykovaja lichnost' perevodchika v svete koncepcii perevodcheskogo prostranstva [Linguistic personality of a translator in light of the concept

of translation space] // Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaja i zarubezhnaja filologija. 6 (12). pp. 71-75.
12. Golev N.D., Sajkova N.V. (2007) Lingvopersonologija: problemy i perspektivy [Lingvopersonology: Problems and Prospects] // Voprosy lingvopersonologii: mezhvuz. sb nauchn tr. Kemerovo. pp. 7-12.
13. Kashkin V.B. (2009) Metakognitivnye issledovanija perevoda [Metacognitive Studies of Translation] // Desjatye Fedorovskie chtenija. Universitetskoe perevodovedenie. 10. SPb. pp. 230-242.
14. Plastinina N.A. (2017) K voprosu ob informacionno-kognitivnoj funkcii perevodcheskogo predislovija [On the Informational and Cognitive Function of a Translation Preface] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 12 (4). pp. 144-147.
15. Astasheva O.I. (2013) Rechevoj portret politika kak dinamicheskij fenomen [Speech portrait of a politician as a dynamic phenomenon]. Abstract of Philology cand. dis. Ekaterinburg. 23 p.
16. Delisle J. (2014) Dimension culturelle de certaines fonctions de la traduction // Atelier de traduction. 21. pp. 37-60.
17. Borisov V.M., Pasternak E.B. (1990) Materialy k tvorcheskoj istorii romana B. Pasternaka 'Doktor Zhivago' [Materials for the creative history of Doctor Zhivago by Boris Pasternak]. Perm', Permskoe knizhnoe izdatel'stvo. pp. 517-565.
18. Ratgauz G.I. (1996) O perevodakh Borisa Pasternaka [On translations of Boris Pasternak] // Inostrannaja literatura. 12.
19. Pozdnjakov A.N. (2007) Funkcionirovanie v russkoj literature XX veka anglijskoj i ispanskoj pojezii v perevodah B. Pasternaka [Functioning of English and Spanish poetry in translations of Boris Pasternak in the 20th century Russian literature]. Abstract of Philology cand. dis. Astrahan'. 17 p.
20. Chubrakova Z.A. (2014) Pojezija nemeckogo jekspressionizma v vosprijatii B. Pasternaka [Poetry of German expressionism in the perception of Boris Pasternak]. Kommunikativnye problemy perevodnogo teksta // Tekst. Kniga. Knigoizdanie. M. pp. 12-25.
21. Pahsar'jan N.T., Pervushina E.A. (2005) Sonet v pojeticheskih proizvedenijah Pasternaka. Recenzija [Sonnet in Pasternak's poetry. Review] // Vestnik DVO RAN. 3. pp. 53-58.
22. Gasparov M.L. (2023) Perevody. O perevodah i perevodchikah [Translations. About Translations and Translators] / Sobranie sochinenij v shesti tomakh. Vol. 5. M.: Novoe literaturnoe obozrenie. 1104 p.
23. Pasternak B.L. (1992) Sobranie sochinenij v pjati tomah. T. 5 [Collected Works: in 5 volumes. Vol. 5]. M.: Hudozhestvennaja literatura. 703 p.
24. Morozov M.M. (1954) Izbrannye stat'i i perevody [Selected Articles and Translations]. M. 596 p.
25. Shekspir V. (2004) Romeo i Dzhul'etta [Romeo and Juliet]. M.: Jeksmo. 352 p.
26. Shakespeare W. Antony and Cleopatra − Entire Play // Folger Shakespare Library : https://www.folger.edu/explore/shakespeares-works/antony-and-cleopatra/read/
27. Shekspir V. (1968) Tragedii. Sonety [Tragedies. Sonnets]. M., Khudozhestvennaja literatura. 790 p.
28. Pasternak B.L. (1956) Zamechanija k perevodam iz Shekspira [Notes on Translations from Shakespeare] // Literaturnaja Moskva. 1. pp. 794-810.
29. Dobronravova O.V., Galimova H.N., Pan'kov A.V. (2016) Khudozhestvennyj perevod v tvorchestve B. Pasternaka [Literary Translation in the Works of Boris Pasternak] // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. Vol 5. 2 (15). pp. 74-76.
30. Garbovskij N.K., Kostikova O.I. (2019) Intellekt dlja perevoda: iskusnyj ili iskusstvennyj [Intelligence for Translation: Skillful or Artificial] // Vestnik MGU, serija 22 Teorija perevoda. 4. pp. 3-25.

Информация об авторах:
Кушнина Л.В. – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Россия). E-mail: lkushnina@yandex.ru
Хабибрахманова Ф.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Россия). E-mail: faridhin@mail.ru
Погорелая Н.Г. – старший преподаватель кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Россия). E-mail: npogorelaia@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:
Kushnina L.V., D.Sc. (Philology), Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: lkushnina@yandex.ru
Khabibrakhmanova F.R., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: faridhin@mail.ru
Pogorelaya N.G., Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: npogorelaia@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 28.04.2024; принята к публикации 28.02.2025

Received 28.04.2024; accepted for publication 28.02.2025

Научная статья
УДК 81.22
doi: 10.17223/19996195/69/3

Лингвоэтические аспекты политической корректности

Ольга Аркадьевна Леонтович[1, 2]

[1] *Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия*
[2] *Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия*
[1, 2] *olgaleo@list.ru*

Аннотация. Рассматривается соотношение языкового аспекта политической корректности (ПК), вежливости и этической составляющей западного публичного дискурса. Материал исследования составляют 156 публицистических статей в англоязычных и русскоязычных изданиях 2023–2024 гг., 28 речей известных американских и британских политиков, ученых и деятелей культуры того же временного периода, а также онлайн-словари, этические кодексы и руководства университетов и компаний, веб-блоги и высказывания пользователей в социальных сетях, телевизионных передачах и видеороликах, относящиеся к проблеме политкорректности.

Методы исследования включают дефиниционный анализ, семиотический метод; контекстуальный анализ, а также критический дискурс-анализ. Особое внимание в процессе исследования уделялось прецедентности и интертекстуальности, играющим важную роль в формировании культурных смыслов.

Показано, что политическая корректность может трактоваться как: 1) свод этических норм; 2) форма вежливости; 3) система политических взглядов; 4) средство ограничения свободы слова. Проблемы, возникающие при ее исследовании, включают: неоднозначность этических норм, приводящую к тому, что защита одних социальных сообществ нередко означает посягательство на интересы других; «право на обиду» миноритарных групп, в то время как права мажоритарных игнорируются; неоднородность миноритарных групп, а также индивидуальные предпочтения участников коммуникации. Сторонники политкорректности утверждают, что проповедуемые ими этические принципы предполагают уважение к личности; инклюзивность, заключающуюся в том, что все группы населения должны быть одинаково включены в разные виды общественной деятельности; а также минимизацию вреда, наносимого использованием дискриминационного языка и поведения по отношению к исторически притесняемым социальным группам. Противники же заявляют, что это разновидность цензуры, подавляющая свободу слова, приводящая к поляризации точек зрения и к этическим разногласиям.

Политкорректность формирует систему политических взглядов, при этом в разные времена наблюдается перевес в сторону консервативных либо либеральных идей. В настоящее время она знаменует собой водораздел между демократами и республиканцами в США, лейбористами и консерваторами в Великобритании.

Положительная сторона политической корректности как формы вежливости заключается в неупотреблении языковых выражений и невербальных жестов, оскорбляющих коммуникантов по различным параметрам их идентичности. Однако ее чрезмерное внедрение в публичный дискурс чревато злоупотреблением

© О.А. Леонтович, 2025

авторитарно навязанными вербальными формами, попытками пересмотреть устоявшиеся классификации и установить в обществе «лингвистическую гигиену». Стереотипный язык становится способом формирования картины мира не по принципу понимания сущности явлений, а по линии наделения соответствующей терминологии оценочностью («хорошо – плохо») как результата внушения. Языковой аспект политкорректности проецируется на коммуникативные практики во всех сферах жизни западных обществ: определяет политику учебных заведений, влияет на киноиндустрию, спорт, литературу, живопись, определяет характер рекламы и продажи товаров широкого потребления, а также международные отношения, вступает в противоречие с критическим дискурсом и поиском научной истины.

По результатам исследования сделан вывод о том, что в настоящее время при использовании политкорректности меняется векторность взаимоотношения языка и действительности: сторонники утверждают, что необходимо регулировать слова, чтобы они не вели к неправильным действиям. За новой терминологией стоит конструктивистская идея – перестроить систему традиционных ценностей, создать «новое общество» и, соответственно, сконструировать альтернативную картину мира. Кроме того, слова и выражения, не имеющие непосредственного отношения к политкорректности, стали наделяться новыми смыслами, обретать дополнительные семантические связи и коннотации. На международном уровне нормы политкорректности в большинстве своем диктуются англоговорящими странами, в особенности США; в связи с чем необходима разработка межкультурных норм политкорректности с учетом как универсальных ценностей, так и национальной специфики разных языков и культур.

Ключевые слова: этика, вежливость, политическая корректность, социальный конструкционизм, свобода слова, политический дискурс

Благодарности: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-18-00238, https://rscf.ru/project/23-18-00238/

Для цитирования: Леонтович О.А. Лингвоэтические аспекты политической корректности // Язык и культура. 2025. № 69. С. 59–82. doi: 10.17223/19996195/69/3

Original article
doi: 10.17223/19996195/69/3

Linguistic and ethical aspects of political correctness

Olga A. Leontovich[1, 2]

[1] Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia
[2] Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia
[1, 2] olgaleo@list.ru

Abstract. The aim of the paper is to examine the relationship between the linguistic aspect of political correctness, politeness, and the ethical component of Western public discourse. The research material comprises 156 journalistic articles published in English- and Russian-language media in 2023–2024, 28 speeches delivered by prominent American and British politicians, scholars, and cultural figures during the same period, as well as online dictionaries, ethical codes and guidelines of universities and companies, web blogs, and user statements on social media, TV shows, and videos related to the issue of political correctness. The research methods include definitional and contextual analyses, semiotic method, and critical discourse analysis. Special attention in

the study was paid to precedents and intertextuality, which play a key role in shaping cultural meanings.

The article demonstrates that political correctness can be interpreted as: 1) a set of ethical norms; 2) a form of politeness; 3) a system of political views; and 4) a means of restricting freedom of speech. Challenges in studying political correctness include the ambiguity of ethical norms, leading to situations where the protection of one social community often infringes upon the interests of others; the "right to be offended" claimed by minority groups, while the rights of majority groups are ignored; the heterogeneity of minority groups; and the individual preferences of communication participants. Proponents of political correctness argue that its ethical principles emphasize respect for individuals, inclusivity ensuring that all population groups are equally involved in various types of social activities; and minimization of harm caused by discriminatory language and behavior toward historically oppressed social groups. Opponents, on the other hand, assert that political correctness is a form of censorship suppressing free speech, leading to the polarization of views and ethical disagreements.

Political correctness also shapes a system of political views, with trends historically shifting toward either conservative or liberal ideologies. Currently, it marks a dividing line between Democrats and Republicans in the United States, and between Labour and Conservatives in the United Kingdom.

The positive aspect of political correctness as a form of politeness lies in avoiding linguistic expressions and non-verbal gestures that offend communicators based on various aspects of their identity. However, its excessive implementation in public discourse is fraught with abuse through authoritarian imposition of verbal forms, attempts to revise established classifications, and the introduction of "linguistic hygiene" in society. Stereotypical language becomes a means of shaping a worldview not through understanding the essence of phenomena but by assigning evaluative labels (‘good’– ‘bad’) as a result of indoctrination.

The linguistic aspect of political correctness influences communicative practices across all spheres of Western life: it defines educational policies, affects the film industry, sports, literature, painting, advertising, consumer goods sales, and shapes international relations. It conflicts with critical discourse and the pursuit of scientific truth.

The study concludes that the relationship between language and reality is shifting under the influence of political correctness: advocates insist on regulating words to prevent incorrect behaviour. The new terminology reflects a constructivist idea—to reshape traditional values, create a “new society”, and thus create an alternative worldview. Moreover, words and expressions not directly related to political correctness are acquiring new meanings, gaining additional semantic connections and connotations. At the international level, norms of political correctness are largely dictated by English-speaking countries, particularly the United States, highlighting the need to develop intercultural norms of political correctness that consider both universal values and the national specifics of different languages and cultures.

Keywords: ethics, politeness, political correctness, social constructivism, freedom of speech, political discourse

Acknowledgement: The reported study was funded by RSF, Project 23-18-00238, https://rscf.ru/en/project/23-18-00238/

***For citation*:** Leontovich O.A. Linguistic and ethical aspects of political correctness. *Language and Culture*, 2025, 69, pp. 59-82. doi: 10.17223/19996195/69/3

Введение

Сложность этических проблем заключается в их размытости и неоднозначности, противоречивости лежащих в их основе оценочных смыслов

и социальных норм. Этические кодексы написаны в соответствии с определенными политическими установками и не универсальны. Соответственно, эти сложности проецируются на тесно связанные между собой понятия вежливости, этикета и политической корректности (ПК).

Особенность современной ПК заключается в том, что не только социальные нормы влияют на язык, но и язык в значительной степени определяет социальные нормы и коммуникативные практики. В настоящее время проблемы ПК занимают особое место в мировом политическом дискурсе, это один из камней преткновения между либералами и консерваторами, демократами и республиканцами, левыми и правыми. По риторике политика и используемым им словам можно догадаться о его партийной принадлежности. Соответствующие лингвоэтические проблемы проецируются и на российский публичный дискурс, хотя термин «политическая корректность» используется здесь исключительно в отрицательном значении.

Цель настоящей статьи – рассмотреть соотношение языкового аспекта ПК, вежливости и этической составляющей публичного дискурса. Статья является продолжением многолетнего исследования, представленного рядом публикаций автора [1–3]. Задачи статьи: 1) проанализировать соотношение этики, вежливости и политической корректности; 2) описать объекты ПК и средства их языкового обозначения; 3) рассмотреть противоречия в реализации ПК в политическом дискурсе; 4) выявить влияние ПК на современные коммуникативные практики; 5) описать специфику ПК в межкультурном общении.

Этическая противоречивость, неоднозначное отношение к явлению ПК, наличие у него большого количества как сторонников, так и противников обусловили сложную траекторию эволюции соответствующего термина. Проблемам ПК посвящены многочисленные исследования отечественных и зарубежных исследователей, самыми значительными из которых мы считаем труды Н. Фэрклафа [4], Г. Гезера [5] и Дж. Хьюза [6], поскольку в них наиболее глубоко анализируется философский аспект ПК, его этическая и языковая составляющая.

В ранее написанных работах мы уже указывали, что первоначально термин «политическая корректность» зародился как ироническое обозначение «правильных» высказываний, безоговорочно поддерживающих линию представляемой партии, в особенности по отношению к маоизму. Со временем термин лишился иронической составляющей и стал обозначать запрет на использование слов и выражений по отношению к маргинализованным, дискриминируемым группам по таким параметрам их социальной идентичности, как раса, этническая принадлежность, гендер, возраст, физиологическое состояние, что, как мы полагаем, может трактоваться как разновидность вежливости [3]. Перегибы в практике использования ПК привели к тому, что в настоящее время отношение к этому явлению в высшей степени неоднозначно.

Нельзя не согласиться с Г. Гезером [5], который справедливо считает термин «политическая корректность» оксюмороном, поскольку политика по сути своей противоречива и вряд ли может оцениваться по принципу «правильно – неправильно», в то время как ПК предполагает наличие неоспоримых метаполитических установок, предписывающих, что можно, а что нельзя обсуждать, какие слова можно, а какие нельзя употреблять. Г. Гезер усматривает в базовых установках ПК сходство с марксизмом, где линия партии обусловлена «исторической необходимостью», и с «Маленькой красной книжицей» Мао Цзэдуна [5. P. 2].

В настоящее время в большинстве источников определение ПК амбивалентно и предполагает указание как на его достоинства, так и недостатки. При этом сторонники ПК подчеркивают, что провозглашаемые ими этические принципы включают уважение к личности; инклюзивность, проявляющуюся в том, что все группы населения должны быть включены в разные виды общественной деятельности; а также минимизацию вреда, наносимого использованием дискриминационного языка и поведения по отношению к маргинализованным и исторически притесняемым социальным группам. Противники же делают упор на то, что ПК – это разновидность цензуры, подавляющая свободу слова, приводящая к поляризации точек зрения и к этическим разногласиям.

В данной статье мы покажем, что ПК может трактоваться как: 1) свод этических норм; 2) форма вежливости; 3) система политических взглядов; 4) средство ограничения свободы слова.

Методология исследования

В процессе исследования была использована комплексная методика, основанная на применении триангуляции, т.е. рассмотрении объекта анализа с разных сторон для повышения достоверности и надежности полученных результатов.

Дефиниционный анализ был направлен на формирование понятийного аппарата исследования путем сопоставления различных определений ключевых терминов («этика», «вежливость», «политическая корректность», «woke culture», «affirmative action» и т.д.) и выведения собственных рабочих дефиниций. Он также использовался для детального изучения словарных определений языковых единиц, трактуемых как политкорректные/неполиткорректные; словарных помет, маркирующих их оценочность и коннотацию; и соответствующих культурологических комментариев, позволяющих выявить их происхождение и динамику значения. Совокупность дефиниций позволяет получить наиболее полную информацию о языковой единице и ее употреблении. Так, например, *Cambridge Dictionary* и *Oxford Learner's Dictionary* делают акцент на том, что в британском варианте английского языка слово *woke* обо-

значает лишь форму прошедшего времени от *wake*, в то время как в американском оно также функционирует как прилагательное для обозначения социальной сознательности, особенно по отношению к расе и гендеру. Словарь *Merriam-Webster* относит это слово к американскому сленгу. Во всех вышеупомянутых лексикографических источниках указывается, что слово может иметь как положительную, так и отрицательную коннотацию. В частности, в словаре *Merriam-Webster* одно из толкований дается с пометой *disapproving* (неодобрительно)*: politically liberal or progressive* (*as in matters of racial and social justice*) *especially in a way that is considered unreasonable or extreme* (политически либеральный или прогрессивный (в вопросах расовой и социальной справедливости), особенно в такой форме, которая считается неразумной или чрезмерной).

Семиотический метод применялся для выявления означающего и означаемого анализируемых знаков, моделирования парадигматических и синтагматических отношений между ними, их декодирования и интерпретации генерируемых смыслов. Помимо языковых, в качестве знаков в контексте нашего исследования могут выступать цвет кожи и черты лица человека, телосложение, жесты, одежда, символы (например, радуга как знак принадлежности к сообществу ЛГБТ: знак с изображением инвалидной коляски; религиозная атрибутика) и т.д.

Целью *контекстуального анализа* было рассмотрение связи языковых единиц с их окружением, что принципиально для исследования данной темы, поскольку контекст играет определяющую роль в выявлении этичности/неэтичности, вежливости/невежливости высказывания. Именно контекст помогает понять, положительно или отрицательно оцениваются термины *political correctness, liberal policy, activism* и т.д. Как будет далее показано в статье, невинное слово *boy* может приобретать в контексте нежелательные ассоциации при обращении к взрослому чернокожему мужчине и расцениваться как проявление расизма.

Дискурс-анализ был использован для описания: 1) участников коммуникации; 2) социального контекста; 3) регистра и тональности общения; 4) экспликатуры и импликатуры дискурса; 5) коммуникативных стратегий; 6) эмоциональной составляющей дискурса. Одни и те же высказывания могут приобретать разную значимость в устах рядового гражданина и президента (см. далее об употреблении термина *illegal alien* Байденом и школьником). Исторический контекст и социальная ситуация также оказывают существенное влияние на их восприятие. Слово *gay*, которое ранее использовалось в значении «веселый», сначала стало политкорректным наименованием лиц нетрадиционной сексуальной ориентации, а сегодня расценивается многими как нежелательное. Языковая единица может быть интерпретирована как вежливая или невежливая в зависимости от того, употреблена ли она серьезно или юмористически. Кроме того, неполиткорректным может считаться не только

эксплицитное указание на какой-либо параметр личностной идентичности, но и намек на него, например: *Не знал, что блондинки бывают такие умные*. В данном примере обозначение гендера не дается прямо, но имплицируется.

Особое внимание также уделялось прецедентности и интертекстуальности, играющим важную роль в формировании культурных смыслов. Например, в слоганах *Blue lives matter* (в защиту прав полицейских) и *Old lives matter* (в защиту прав пожилых людей) содержится аллюзия к лозунгу движения *BLM* (*Black lives matter*).

При определении этичности/неэтичности исследуемых коммуникативных ситуаций предпочтение отдавалось подходам с точки зрения критического дискурс-анализа (КДА), предполагающего активную позицию исследователя в оценивании рассматриваемых коммуникативных практик.

В качестве материала исследования выступают 156 публицистических статей в англоязычных и русскоязычных изданиях 2023–2024 гг., 28 речей известных американских и британских политиков, ученых и деятелей культуры того же временного периода; а также онлайн-словари терминов, этические кодексы и руководства университетов и компаний, веб-блоги и высказывания пользователей в социальных сетях, телевизионных передачах и видеороликах, относящиеся к проблеме ПК.

Исследование и результаты

Политическая корректность как свод этических норм

Этика – это система моральных и нравственных норм определенной социальной группы. По сути своей политкорректность представляет собой попытку установить единые этические нормы для всего общества и насильственно заставить всех соблюдать их; она направлена на очищение не только языка, но и мыслей. Меняется векторность взаимоотношения языка и действительности: сторонники ПК заявляют, что необходимо регулировать слова, чтобы они не вели к неправильным действиям. Утверждается, что использование «правильных слов» ведет к изменению самоощущения и положения дискриминируемых групп в обществе. Организации разрабатывают этические кодексы, которые, среди прочего, содержат правила политкорректного поведения. Например, этический кодекс ЮНЕСКО (*Handbook for Ethical Conduct*) включает такие разделы, как *Equal Opportunity and Anti-discrimination* и *Protection from Sexual Discrimination and Abuse* [7].

Далее рассмотрим этические проблемы, возникающие в процессе реализации политической корректности в дискурсе.

Неоднозначность этических норм. Защита одних социальных групп нередко означает посягательство на права других (защита темнокожих вызывает агрессию по отношению к белым; защита LGBT и права женщин на аборты воспринимается как нарушение прав верующих и т.д.) В связи с этим в настоящее время переоцениваются теоретические основы и практические формы применения ПК; неоднозначное отношение вызывают подходы, которые долгое время служили ее оплотом, такие как «политика позитивной дискриминации» (*affirmative action*), «критическая расовая теория» (*critical race theory*), «структурный расизм» (*structural racism*). Например, летом 2023 г. Верховный суд США запретил университетам использовать расовую принадлежность как преимущество при приеме в университеты – практику, основанную на «политике позитивной дискриминации» (Bloomberg. 30.06.2023).

Противоречивую реакцию также вызывает принцип *DEI*, расшифровываемый как *Diversity, Equity, and Inclusion* (разнообразие, равенство и инклюзия). Профессор Аризонского университета подал в суд на свое руководство за принуждение к прохождению курса *DEI*, который, с его точки зрения, не обучает равенству, а, напротив, является формой расизма **(**Fox News. 20.03.2024). Использование этого же термина вызвало скандал, связанный с вице-президентом США от Демократической партии Камалой Харрис, когда оппоненты-республиканцы назвали ее *DEI candidate* и *DEI hire*, намекая на то, что она получила высокую должность из-за своего цвета кожи (NBC News. 31.07.2024).

Термин *woke* (социальная сознательность), который первоначально использовался по отношению к борьбе против расизма, а позднее стал также применяться к гендерному равенству, защите окружающей среды и т.д., используется либералами в самом положительном смысле. Например, аудитория с нетерпением ждет выхода на экраны диснеевской «модернизированной» «Белоснежки» (*woke 'Snow White'*) с «не совсем белой» актрисой Рейчел Зеглер в главной роли. Однако в противовес этому термину появляется другой – неодобрительный: *wokery*, обозначающий чрезмерное рвение (*overzealous activism*), приоритет ПК в ущерб здравому смыслу и свободе слова, а также стремление произвести впечатление на окружающих и продемонстрировать свою социальную активность (*virtue signaling*).

«Право на обиду». Оскорбляться имеют право только меньшинства – права мажоритарных групп при этом игнорируются. Меньшинства представляются как жертвы, а сторонники ПК – как их защитники, в чем проявляется патернализм со стороны активистов, придерживающихся либеральных взглядов. Возникает вопрос: хотят ли жертвы, чтобы их защищали? Американские демократы не раз обвиняли республиканцев в расизме; последние, в свою очередь, атаковали Дж. Байдена, например, характеризуя его как политика, который ловит чернокожих избирателей «на живца» (*race baiting*). В качестве примера приводится

его выступление 2024 г. перед чернокожими выпускниками Колледжа Морхаус, в котором он, вместо того, чтобы поддержать их, говорил о расовой дискриминации. Все чаще звучат голоса о том, что представление чернокожих студентов как жертв несправедливости создает ощущение безнадежности. «Мы не хотим, чтобы нас нянчили, – говорят они. – Не надо судить нас на основе расовой принадлежности» (Fox News. 20.05.2024). Знаменитый американский чернокожий актер Морган Фриман выступил против празднования *Black History Month*, сказав: «Моя история – это американская история» (Fox News. 16.07.2024).

Диктат меньшинства. Как было показано выше, политическая корректность направлена на защиту миноритарных групп, игнорируя при этом права и потребности мажоритарных. Например, гендерная тема сейчас в наибольшей степени заметна в публичном дискурсе. При этом опросы показывают, что индивидуумы, идентифицирующие себя как *LGBTQ+*, составляют незначительный процент населения. Согласно официальным данным, 1,7% населения мира имеют некоторые отклонения в половом развитии [8]. Так, 0,5% населения Великобритании считают, что их гендерная идентичность отличается от их пола при рождении. Согласно данным Офиса национальной статистики 2021 г. [9], лишь 50 из 1,3 млн людей, родивших детей в 2020 г. (т.е. 0,0038%), не относят себя к женщинам. Тем не менее гендерные проблемы обсуждаются на уровне всего населения, программа *LGBT+* преподается в школах, проводятся общенациональные праздники и т.д.

Неоднородность миноритарных групп. Учитываются только вертикальные, но не горизонтальные связи между меньшинствами. Было бы ошибкой считать, что все представители меньшинств, о дискриминации которых идет речь, выступают единым фронтом – между разными группами существуют серьезные противоречия. Чернокожие американцы делят свои симпатии между демократами и республиканцами. Между этническими меньшинствами достаточно часто возникают конфликты. Исследователи пишут про противоречия внутри групп, объединенных по гендерному признаку (например, *trans-hostility in cis-lesbian communities*). При этом попытка объединить подобные группы под одним названием, например, называть всех американских индейцев *Native Americans*, предполагает наличие между ними единства и гармонии, которые просто-напросто не существуют, так как каждая группа имеет свою специфику. Аналогичные возражения вызывают аббревиатуры *BAME* (*Black, Asian and minority ethnic*) и *BME* (*Black and minority ethnic*), поскольку они пытаются соединить несоединимое и игнорируют самобытность каждого сообщества.

Индивидуальные предпочтения. Стремление применить единые этические нормы ко всему населению также не учитывает индивидуальные взгляды и желания членов различных сообществ. Всем ли женщи-

нам нравятся комплименты или это проявление сексизма? Все ли восхищаются мужской галантностью или некоторые желают полного равенства? Испытывают ли все представители чернокожего населения удовлетворение от того, что им постоянно напоминают о рабстве и расовой несправедливости, или хотели бы, чтобы их оставили в покое? Какие слова кажутся обидными разным людям? Хотят ли они, чтобы их стереотипизировали, относя к какой-то дискриминируемой социальной группе, или считают подобную стереотипизацию оскорбительной? Нужен ли им постоянно сменяющийся язык, претендующий на чистоту и отсутствие неполиткорректного компонента? Вышеописанные факторы, а также те, о которых будет сказано далее, обусловливают противоречивость ПК как способа установить единые этические нормы для всего общества.

Политическая корректность как форма вежливости

Рассмотрение ПК имеет непосредственное отношение к пониманию вежливости и социальной ответственности. Многочисленные исследования направлены на такие проблемы, как соотношение вежливости и невежливости, их динамика и социальные механизмы их использования [10]; соотношение вежливости с этикетом [11] и тактом [12]; «стратегическая» и «нестратегическая» вежливость [13, 14]; зависимость вежливости от ценностей, идентичностей и идеологии [15, 16]; роль вежливости в позитивной коммуникации [17]; речевая агрессия [18]; проявления вежливости в профессиональном [19] и других видах дискурса [20], а также в межкультурном контексте [21]. При этом исследователи задаются вопросами: где грань между вежливостью и невежливостью? Этикетом и вежливостью? Какие из этих понятий обозначают искреннее намерение быть предупредительными и заботиться о чувствах других людей, а какие – стремление к бесконфликтному общению с прагматическими целями, не подкрепленное внутренними убеждениями?

ПК может трактоваться как специфическая форма вежливости [3]. Представляется, что в условиях социальной фрагментации рассмотрение вежливости по параметрам идентичности, к которым относятся гендер, раса, этнос, возраст, социальный статус, физическое состояние, религиозные верования, имеет право на существование и продуктивно, так как способствует осмыслению не только языковых, но и социально-философских аспектов вежливости. При этом вскрывается противоречивость проявлений ПК: вежливость по отношению к одним группам и невежливость по отношению к другим; трактовка вежливости как слабости либо снисходительного отношения сильного к слабому, патернализм и т.д. Ниже рассмотрим некоторые особенности соотношения вежливости и ПК.

Политическая корректность далеко не всегда вежлива. Активисты нередко используют неэтичные, невежливые средства для того,

чтобы продвинуть свои взгляды. Один из красноречивых примеров – выступление трансактивистов против знаменитой американской сёрфингистки Бетани Гамильтон, которая ведет кампанию против участия трансгендерных мужчин в женском спорте. В возрасте 13 лет она потеряла руку в результате нападения акулы, но продолжила свою спортивную карьеру. Противники постоянно пытаются сорвать проводимые ею мероприятия; например, во время ее встречи с детьми в библиотеке один из активистов явился туда в костюме акулы (Fox News. 07.02.2024).

Инклюзивность не всегда инклюзивна. Хотя активисты заявляют о том, что выступают за равные права для всех, на многие проводимые ими мероприятия запрещен доступ людей, не входящих в их социальные группы. Отделу образования города Итака (штат Нью-Йорк) пришлось извиняться за использование языка, исключавшего белых студентов из участия в мероприятии только для для «небелых студентов» (*non-White students, students of color*) (Fox News. 05.06.2024).

Широко распространены научные конференции «только для женщин или тех, кто себя так идентифицирует». В последнее время подобного рода перегибы в продвижении леворадикальной повестки становятся объектом насмешек. Например, в СМИ описана скандальная ситуация, когда на такую конференцию зарегистрировались многочисленные мужчины, объявившие себя небинарными личностями, но в конечном итоге не оказавшиеся таковыми – это было формой протеста против феминисткой повестки (Fox News. 05.10.2023). В этой связи можно сделать важный с лингвистической точки зрения вывод: язык играет огромную роль в политкорректном дискурсе и превалирует над материальными проявлениями: достаточно объявить себя женщиной, чтобы тебя посчитали таковой. То же самое справедливо в отношении так называемой «трансгендерной туалетной политики» (*transgender bathroom policy*) в американских школах, которая позволяет ученикам пользоваться мужскими или женскими туалетами только на основе их самоидентификации, т.е. заявленного ими пола.

Политическая корректность как инструмент политической борьбы

Политкорректность формирует систему политических взглядов, при этом в разные времена наблюдается перевес в сторону консервативных либо либеральных взглядов. Анализ публичного дискурса доказывает, что ПК изменила векторность и стала уже сама определять политические взгляды и социальные практики. В настоящее время она знаменует собой водораздел между демократами и республиканцами в США, лейбористами и консерваторами в Великобритании.

В 1991 г. президент Джордж Буш-старший сказал о политкорректности следующее: «То, что начиналось как крестовый поход за вежливость, превратилось в причину конфликтов и даже цензуры». Он также

отмечал, что хотя это движение продиктовано похвальным желанием «смести обломки расизма, сексизма и ненависти, оно заменяет старые предрассудки на новые».

Доказательством тесной связи ПК с политикой также служит противостояние Д. Трампа и Х. Клинтон во время предвыборной кампании 2016 г., отношение к ПК демократов и республиканцев в 2024 г. – достаточно посмотреть на полярно противоположные оценки событий и явлений представителями этих партий. «Сегодня мы разделены по широкому кругу вопросов, которые вызывают страх и ненависть, – пишет газета U.S.News (16.07.2024), – это раса, <…> региональные и классовые различия, религия, пол, гендер, аборты, оружие и само выживание демократических норм и институтов».

То же самое наблюдается в Великобритании. В качестве примера можно привести противостояние между Р. Сунаком, который в свою бытность британским премьер-министром от консерваторов заявил, что страну не следует «запугивать», заставляя верить, что существует более двух полов, и что «женщина – это женщина» (Bloomberg. 04.10.2023), чем вызвал гнев своего оппонента от лейбористов К. Стармера, поддерживающего гендерную повестку.

Противоречия проявляются по разным параметрам ПК. Хорошо известна динамика предвыборной кампании в США 2024 г., когда Байдена вынудили отказаться от президентской гонки в связи с его возрастом и физическим состоянием. При этом республиканцы высказывали в его адрес нелицеприятные характеристики, такие как *senile, mentally incompetent, incapacitated, a doddering old fool*, в то время как Белый дом, по мнению журналистов, вел войну против обсуждения его возраста, т.е. защищал его от эйджизма.

Если Трамп последовательно неполиткорректен и неоднократно заявлял, что, став президентом, будет вести войну против преподавания детям «критической расовой теории, трансгендерного безумия и другого неуместного расового, сексуального или политического содержания» (USA Today. 15.07.2024), то Байден, горячо поддерживающий либеральную повестку, тем не менее, не раз бессознательно нарушал нормы ПК. Например, пресса обрушилась на него за то, что во время вручения награды чернокожему рэпперу, известному под псевдонимом LL Cool J, он назвал его словом ‘boy’, считающимся расистским обращением, в особенности по отношению к зрелому мужчине. Ранее он заявил, что афроамериканцы «не чернокожие» («ain’t black»), если они будут голосовать за Трампа (New York Post. 25.09.2023). Во время речи одного из своих республиканских оппонентов против абортов Байден перекрестился, что христиане восприняли как насмешку, поскольку церковь выступает против абортов (Fox News. 24.04.2024). Весной 2024 г. Трамп потребовал из-

винений от Байдена, поскольку последний своим указом назначил празднование Дня трансгендерной видимости (Transgender Day of Visibility) на пасхальное воскресенье (Fox News. 30.03.24). Таким образом, постоянно говоря об этике, политики сами не соблюдают принципы, которые проповедуют.

Политическая корректность как средство ограничения свободы слова

Внедрение в обиход разного рода эвфемизмов рассматривается сторонниками политкорректности как средство преодоления расизма, сексизма, национализма, гомофобии и т.д., направленное на защиту прав определенных социальных групп. Их оппоненты полагают, что ПК становится препятствием к честным дебатам на сложные темы (см., например, [22]). С. В. Шифрин утверждает, что свобода слова – это единственный механизм, позволяющий точно передать мысль одного человека другому. Ограничение свободы слова, с ее точки зрения, препятствует осмысленному обмену мнениями между людьми [23. P. 100].

В настоящее время вопрос о соотношении ПК и свободы слова стоит особенно остро: несмотря на красивые слова о демократических принципах устройства западного общества, многие темы стали запретными для обсуждения в университетах и на рабочих местах, такие как, например, преступность расовых и этнических меньшинств, смена пола у детей и подростков, различия мужчин и женщин с точки зрения медицины и т.д. Те, кто осмеливается противоречить либеральным установкам, касающимся расы, гендера, этноса и т.д., рискуют потерять работу либо стать объектами «культуры отмены». Х. Кэсс, известная врач-педиатр, сделавшая выводы о вреде применения блокаторов полового созревания у несовершеннолетних, стала получать угрозы в свой адрес и была наделена прозвищем *Terf* (*trans-exclusionary radical feminist*) (Mail Online. 14.05.2024), которое ранее также применяли к Дж.К. Роулинг, автору знаменитого «Гарри Поттера».

1 апреля 2024 г. в Шотландии вступил в силу закон, озаглавленный *Hate Crime and Public Order Act* (Закон о преступлениях на почве ненависти и общественном порядке), направленный против действий, возбуждающих ненависть на основе возраста, инвалидности, религии и сексуальной ориентации. Нарушение закона будет караться тюремным заключением сроком до семи лет. Против этого закона выступила вышеупомянутая Роулинг, ранее ставшая объектом «культуры отмены» из-за обвинений в трансфобии. Она призвала полицию арестовать ее, если ее высказывания попадают под действие закона.

В апреле 2024 г. школьника из Северной Каролины отстранили от занятий за использование термина *illegal alien* (нелегальный иммигрант),

хотя он официально признан и используется в законодательстве США, особенно в контексте иммиграции. Это событие получило широкий резонанс. Школа аргументировала свое решение тем, что, согласно школьной политике, использование подобных слов запрещено как выражение «домогательств, травли или дискриминационного языка». Рекомендуемые термины – *undocumented immigrant* или *unauthorized immigrant*.

Между тем в марте 2024 г. Байден также употребил в речи словосочетание *illegal alien*, что вызвало бурные дискуссии в прессе. Сторонники Байдена заявили, что нелегалов правильно называть *aliens*, а тех, кто приезжает в страну легально, – *immigrants*. В ответ на это директор Американского иммиграционного ведомства в Twitter назвал это высказывание «патриотической корректностью» и далее написал следующее: «Люди, пересекающие границу, являются иммигрантами. Они соответствуют как словарному определению (“человек, который приезжает в страну для постоянного проживания”), так и юридическому определению в Законе об иммиграции и гражданстве (“любой негражданин, который не является неиммигрантом”)» (Fox News. 08.03.2024).

Как показывает жизнь, наложение языковых запретов не слишком эффективно: язык живет по своим законам. Действительность не терпит черно-белого восприятия без полутонов – такой подход лишает участников коммуникации возможности аргументировать свою позицию, не дает простора для обсуждения. По мнению Г. Гезера, цензура и запреты ведут к конформизму и «либеральному тоталитаризму» [5. P. 6].

Объекты политической корректности и их языковое обозначение

Слова выступают как маркеры личностной и групповой идентичности. Они становятся вехами, сигналами, свидетельствующими о мировоззрении представителей той или иной социальной группы. Эти слова-сигналы, как правило, отличаются семантической неопределенностью и текучестью смысла, что обусловлено постоянными попытками найти в определенный период времени наименее оскорбительный термин.

Ученые прослеживают непосредственную связь между ПК, языком и дискурсом. Согласно идеям социального конструкционизма, «язык структурирует нашу мысль, которая, в свою очередь, структурирует наше поведение» [24. P. 33]. У.Б. Фэнкбонер [25] уподобляет ПК «программе лингвистической гигиены», которая, путем устранения из дискурса нежелательных слов, одновременно освобождает его от аморального поведения. Якобы правильная речь избавляет человека от предвзятости. «Разве дурные поступки не являются неизбежным следствием неправильных мыслей?» – вопрошает он.

С одной стороны, нельзя не согласиться с тем, что оскорбительная терминология может так же губительно воздействовать на личностную

идентичность, как физическое клеймо. Такие слова, как «негритос», «жиртрест», «урод» или «калека», в высшей степени невежливы и недопустимы в цивилизованном общении. С другой стороны, либеральная повестка предполагает многочисленные перегибы в использовании ПК. За новой терминологией стоит конструктивистская идея – перестроить систему устоявшихся ценностей и создать «новое общество», в основе которого – новая система ценностей. Согласно мнению Г. Гезера [5. P. 10], она сродни конструктивисткой эпистемологии, утверждающей, что «нет научной правды за пределами искусственно создаваемых (и постоянно подвергающихся пересмотру) вербализованных предпосылок, утверждений и теоретических построений». Дж. Хьюз пишет про постструктуралистские стремления пересмотреть «данные от природы» классификации и истины здравого смысла, показывая, что они являются продуктом исторически обусловленных дискурсов и авторитарно навязанных вербальных норм [6. P. 76].

Согласно нашему материалу, наибольшее количество современной политкорректной лексики относится к проблемам гендерной (само)идентификации. То, что ранее было представлено разрозненными терминами, сегодня составляет весьма значительный фрагмент западной картины мира. Отказ от бинарного подхода приводит к тому, что по отношению к «полу при рождении» стало часто использоваться определение «биологический» (*biological*). Оппоненты заявляют, что, употребляя его, говорящие автоматически соглашаются с тем, что есть пол «небиологический». Соответственно, получается, что нуждаются в конкретизации такие слова, как *man, woman, male, female, mother, father, boy, girl.* Появляется термин *third sex* (третий пол), вступающий в противоречие с привычной «природной» классификацией. Подобный подход находится в русле социального интеракционизма и порождает точку зрения, согласно которой акторы, использующие вербальные определения и категоризации, способны влиять на формирование индивидуальных и коллективных идентичностей, социальных ожиданий, норм, ролей и окружающей среды [5].

Создаются целые словари политкорректных терминов, относящихся к гендеру, расе, людям с ограниченными возможностями здоровья и т.д., конструирующие новолиберальное общество. В частности, существует большое количество лексем, относящихся к альтернативным видам гендерной самоидентификации: *nonbinary people, transgender* (*women and men*), *trans kids, intersex, gender expansive, gender non-conforming, gender awesome, gender fluid, gender diverse, LGBT* (*lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer*) и *LGBT+* (*lesbian, gay, bi, trans, queer, questioning and ace*), а также к медицинскому обслуживанию и операциям по смене пола: *transgender health care, gender-affirming care, gender dysphoria, gender-reassignment procedures, gender transition, transition surgeries for minors, desexed materials for transgender and nonbinary people.* Соответственно, возникают

слова, обозначающие попытки вернуть себе первоначальный пол, например *detransitioned* (*boy*). Вводятся новые слова для обозначения нетрадиционных видов межличностных отношений: *same-sex couples, same gender loving, same-sex-oriented.*

Попытки пересмотреть устоявшиеся классификации и сконструировать альтернативную картину мира вызывают негативную реакцию традиционалистов. Так, 8 апреля 2024 г. Ватикан обнародовал документ *Dignitas Infinita,* в котором определил свою этику – осуждаются небинарный подход к гендеру и суррогатное материнство. В документе, в частности, говорится, что «Бог создал мужчину и женщину как различных существ» и что попытка изменить этот замысел знаменует собой намерение «сделать себя Богом». Признается, что существует возможность хирургического вмешательства для устранения «генитальных аномалий», но такая медицинская процедура не является сменой пола в том смысле, который в это вкладывают либералы [26].

В США происходят бурные дискуссии в отношении лиц, которые могут родить ребенка; предлагается заменить термин *pregnant women* на *pregnant people, birthing people* или *birth-giver*. Министерство здравоохранения США рекомендует избегать «бинарного языка», предполагающего наличие только двух полов (*both genders, opposite sex, either sex*), а также заменять термины *mothering* на *parenting* или *caregiving* [27]. Для «кормления грудью» вместо *breast feeding* предлагают ввести термины *chest feeding* или *infant feeding.* Такое словотворчество вызвало негодование в консервативных кругах, особенно среди женщин. Энн Ромни, жена сенатора штата Юта, написала в Twitter, что подобная попытка заставить людей использовать модные словечки оскорбительна для всех матерей (The Atlantic. 17.09.2021).

Язык также отражает либеральное законотворчество: *gender neutral policy, LGBTQ+ rights, transgender bathroom policy*. Негативно-оценочная лексика используется для обозначения антилиберальных взглядов и поведения: *sexism, machismo, transphobic, anti-LGBTQ sentiment, anti-LGBTQ+ action, transmisogyny* (*transphobia + misogyny* = предубеждение против женщин-транссексуалов), а также соответствующей коммуникации, например, *misgender* – «неправильное» использование гендерных терминов и местоимений.

Нетрудно увидеть, что все эти правила выступают как средства продвижения политики LGBT+. Той же цели служит широко отмечаемые праздники: *Transgender Day* (*Trans Day*) *of Visibility, Heterosexual Awesomeness Month, Pride month*. В связи с последним отметим, что слово pride, как и изображение радуги, апроприированы представителями сексуальных меньшинств. В школах введен так называемый *LGBTQ curriculum* – программа, обучающая детей истории и обществен-

ному вкладу представителей сексуальных меньшинств, что также продвигает либеральную повестку. Стереотипный язык впечатывается в сознание детей и молодежи и становится способом формирования картины мира не по принципу понимания сущности явлений, а по линии наделения соответствующей терминологии оценочностью («хорошо – плохо») как результата внушения.

Термины, относящиеся к расе, также занимают важное место в либеральной повестке. Здесь в большей степени проявляется не столько новая лексика, сколько переосмысление старой, переключение оценочности, наделение слов новыми коннотациями.

Color-blind society – понятие, которое предполагает отношения в обществе, не зацикленные на цвете кожи и этнической принадлежности. Однако огромное внимание к проблеме расы, а также проявления «реверсивного расизма» показывают, что США далеки от построения такого общества. Более того, игнорирование цвета кожи (*color-blindness* или *color evasion*) считается проявлением расизма (*color-blind racism*), средством увековечивания расовой и этнической стратификации общества.

Ключевые слова, относящиеся к расовым проблемам, – *black* и *white*. Слово *white* (белый) и его эквиваленты в разных языках традиционно употреблялись с положительной коннотацией (*whiter than white, white lie, белый и пушистый, белая зависть*), а *black* – с отрицательной (*black sheep, black list, черная зависть, черная душа*). В ходе движения за гражданские права в 1960-е гг. была сделана попытка изменить оценочность слова *black* на положительную по отношению к расе, что отразилось в лозунге *Black is Beautiful*. В последующие годы эта тенденция продолжилась, появились выражения *Black pride, Black power, Black consciousness*; в настоящее время отмечается *Black History Month*.

В то же время слово *white*, относящееся к расе, стало наделяться отрицательными коннотациями, т.е. подверглось процессу пейорации: *white privilege, white supremacy, white feminism*. Термин whiteness начал обозначать возвышение белых людей над темнокожими, т.е. определенный аспект расизма. *Political Whiteness* – это социальный конструкт, отражающий политическую власть, ценности и поведение людей с белым цветом кожи, средство дискриминации людей, объединяемых термином *non-white*.

В фильме *The American Society of Magical Negroes* (2024) белых людей называют «самыми опасными животными на планете». К белым предъявляют особые правила; например, в британском издании *The Guardian* (02.09.2023) обсуждается вопрос: *When is it OK for white people to ask about other people's ethnicity?* («Когда белым прилично задавать другим людям вопрос об их этнической принадлежности?»); при этом утверждается, что для темнокожих некомфортно, когда на них смотрят «глазами белых» (*through the white gaze*).

ПК, относящаяся к другим видам дискриминации, также обладает собственным набором терминов, хотя и не столь разнообразным, например, *ableism* vs. *disablism* – дискриминация по физическому состоянию; *ageism, elder oppression, youth oppression* – ущемление прав молодежи и людей старшего возраста; *xenophobia, ethnic minority, minority ethnic, minoritised ethnic* – притеснение по этическому признаку и т.д. (см. также [1–3]).

Кроме того, слова и выражения, не имеющие непосредственного отношения к ПК, стали наделяться новыми смыслами, обретать дополнительные семантические связи и коннотации. Так, слово *tomboy* – девочка или девушка с мальчишескими замашками – стало ассоциироваться с гендерной самоидентификацией, чего не было ранее. Некоторым видам занятий, например английскому крикету, ныне приписываются такие характеристики, как «расистский, сексистский и элитарный» (The Guardian. 27.06.2023). Некоторые группы населения начали выступать против классических произведений искусства, жалуясь, что они вызывают у них неприятные ассоциации. Так, Музей Фицуильяма при Кембриджском университете объявил о пересмотре своей коллекции в связи с тем, что идиллические исторические пейзажи пробуждают в посетителях «темные националистические чувства» (Fox News. 20.03.2024). Зазвучали голоса, потребовавшие убрать из Музея Прадо в Мадриде знаменитое полотно «Менины» Веласкеса, поскольку на первом плане изображена карлица (Euronews. 29.01.2024). Преподавательница Лондонского университета японского происхождения подала в суд на своего начальника за то, что во время обеда он спросил ее, любит ли она суши, – она усмотрела в этом расистские настроения и предвзятость (Fox News. 16.05.2024). Лидера испанской Консервативной партии Фейхоо обвинили в сексизме, когда во время дискуссии с министром труда Йоландой Диаз он использовал фразу *De maquillaje sabe mucho* (игра слов: «знает много о косметике» и «знает, как приукрасить факты») (Público. 21.07.2023).

ПК также приводит к нарушению привычной оценочности. Когда к нерадивым ученикам школ применяют определение *worst best* («худший из лучших»), щадя их чувства, это фактически знаменует собой отсутствие оценки и отвлечение внимания от таких факторов, как продуктивность, трудолюбие и иные достижения.

Как мы отметили выше, сторонники ПК считают средством борьбы за справедливость замену слов на новые, более политически корректные. Общеизвестные примеры – динамика лексем *Negroes* > *blacks* > *colored* > *African-Americans* > *Blacks*; o*ld* (*people*) > *elderly* > *older*. NASA отказалось от использования наименований объектов Вселенной «Эскимосская туманность» и «Галактика сиамских близнецов» в пользу их обозначений в каталоге Международного астрономического союза – NGC-2392 и NGC-4567 (Комсомольская правда. 09.08.2020).

С 2025 г. организация *Boy Scouts of America* будет называться *Scouting America* для большей инклюзивности (Fox News. 07.05.2024) На волне движения *Black Lives Matter* американская футбольная комада *Washington Redskins* изменила название на *Washington Commanders*. Причиной прослужила пейорация слова *redskins* для обозначения индейцев. Теперь болельщики выступают с петициями, требуя вернуть команде старое название (New York Post. 14.08.2023).

Жизнь показывает, что переименования бесполезны: постепенно слова ассимилируют те же значения и коннотации, что и старые, которые были запрещены, а это свидетельствует о том, что причиной является не язык, а настроения в обществе. Г. Гезер отмечает, что «слова подвергаются необратимой пейорации», в результате чего происходит бесконечный цикл замены старых эвфемизмов на новые [5. P. 11].

Влияние на коммуникативные практики

Языковой аспект политкорректности проецируется на коммуникативные практики во всех сферах жизни в западных обществах. Политическая корректность определяет политику учебных заведений, влияет на киноиндустрию, спорт, литературу, живопись, определяет характер рекламы и продажи товаров широкого потребления, а также международные отношения. В частности, она вступает в противоречие с критическим дискурсом и поиском научной истины. В университетах США и Великобритании преподаватели не могут читать лекции, не оглядываясь на политкорректность; студенты подают в суд, когда им только завидится намек на ее нарушение. Из программ различных дисциплин исключаются труды классиков («мертвых белых мужчин»). Из университетских и школьных библиотек изгоняется классическая литература, например произведения Шекспира из-за обвинений в сексизме («Укрощение строптивой), антисемитизме («Венецианский купец»), расизме («Отелло») и т.д. «Отменяются» или переписываются детские книги, на которых выросли целые поколения, например, таких авторов, как Энид Блайтон (*Enid Blyton*) или Д-р Зойс (*Dr. Seuss*).

Ученые-медики избегают исследований, посвященных анализу биологических различий между мужчинами и женщинами. Врачи не могут прописывать нужные лекарства, поскольку пациенты-трансгендеры жалуются, что их не лечат в соответствии с их гендерным самоопределением. Работники сферы здравоохранения предупреждают, что замена слова *mothers* на *birthing people* в годовом бюджете США 2022 г., а также слова *women* на *birth-givers* или *pregnant people* в медицинском дискурсе может иметь серьезные последствия для женского здоровья (The Hill. 01.02.2022).

Возникают противоречия между либеральной политикой и церковью, где прослеживается две основных тенденции. Во-первых, повестка расизма и сексизма превалирует над религиозными взглядами. Так, например, в 2019 г. в штате Индиана у родителей-христиан забрали ребенка после того, как они отказались использовать по отношению к нему местоимение «она», не соответствующее его биологическому полу (Fox News. 20.02.2024). Примером также служит нашумевшая имперсонификация «Тайной вечери» Леонардо да Винчи представителями ЛГБТ на парижской Олимпиаде 2024 г. Во-вторых, толерантность в основном касается мусульманства; христианские ценности игнорируются. Религиозные темы и символы были запрещены на конкурсе росписи пасхальных яиц 2024 г. в Белом доме, что стало предметом обсуждения и политических дискуссий (NBC News. 31.03.2024).

Как мы уже упоминали выше, возникает неоднозначность восприятия произведений искусства. Например, преподавательница Пенсильванского университета объявила присутствие знаменитой картины Гойи «Маха обнаженная» на стене в аудитории «преследованием на сексуальной почве» (*sexual harassment*), в результате чего картину убрали [28. P. 699]. Это в очередной раз доказывает, что «культура отмены», которую один из журналистов издания *New York Times* назвал «социальным убийством» (*social murder*), применяется произвольно, «без суда и следствия», без надежных критериев оценки произведений искусства, по принципу «кто громче кричит» и запускает онлайн-кампании. Следствием становятся самоцензура, ограничения, которые на себя накладывает сам говорящий или пишущий, боясь, чтобы его не «отменили». Из-за тематических и языковых запретов также существенно изменился комический дискурс.

Расхождения в этических нормах создает опасность недопонимания между коммуникантами как внутри страны, так и на международной арене. В настоящее время эти нормы в большинстве своем диктуются англоговорящими странами, в особенности США. Национально-культурная специфика при этом игнорируется. Волюнтаристское развитие политкорректного языка нелингвистами и, тем более, автоматический перенос норм английского языка на другие языки не оправданы и непрактичны. Эти нормы должны разрабатываться на основе научных исследований, о чем, в частности, заявили представители Королевской академии испанского языка, выразившие недовольство тем, что их не привлекли к разработке правил использования политкорректного языка [29]. Член Ассоциации немецкого языка О. Баер заявил, что попытки использовать гендерно-нейтральные формы в кембриджском курсе немецкого языка смехотворны, поскольку язык не поддается руководству сверху, с чем соглашаются его коллеги по Ассоциации (New York Post. 26.10.2022).

Влияние английского прослеживается и в русском языке, проявляясь в многочисленных заимствованиях политкорректной лексики (*сексизм, эйджизм, харассмент, эйблизм*), образовании феминитивов, попытках применять местоимение «они» к небинарным личностям и т.д. Тем не менее подобные изменения в языках, где существительные имеют грамматический род, намного сложнее осуществить, чем в английском. Здесь также требуется участие лингвистов и специалистов из смежных наук.

Заключение

По результатам исследования сделан вывод о том, что ПК может трактоваться как: 1) свод этических норм; 2) форма вежливости; 3) система политических взглядов; 4) средство ограничения свободы слова. Противоречивость политкорректности в современном публичном дискурсе проявляется в неоднозначности этических норм, патернализме со стороны мажоритарных групп, диктате меньшинства, неоднородности миноритарных групп и семантической неоднозначности политкорректной терминологии.

Несмотря на то, что изначально ПК представляла собой особую форму вежливости, направленную на недискриминационный дискурс по параметрам расы, этнической принадлежности, гендера, возраста и физического состояния, в настоящее время она далеко не всегда вежлива и инклюзивна. Политическая корректность формирует систему политических взглядов; отношение к ней отражает глубокие разногласия между левыми и правыми, либералами и консерваторами. При этом, постоянно говоря об этике, политики сами не всегда соблюдают в дискурсе принципы, которые проповедуют. За новой политкорректной терминологией стоит конструктивистская идея – перестроить систему устоявшихся ценностей и построить «новое общество», основанное на альтернативной картине мира. Разработка этических норм и правил вежливого взаимодействия внутри культуры и в межкультурном контексте является необходимостью, однако этот процесс должен проходить коллегиально, с участием специалистов из разных культур и областей знания.

Список источников

1. ***Леонтович О.А.*** Политическая корректность, инклюзивный язык и свобода слова: динамика понятий // Russian Journal of Linguistics. 2021. № 25 (1). С. 194–220.
2. ***Леонтович О.А.*** Сенситивность, политическая корректность и новые коммуникативные практики // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2021. Вып. 6 (848). С. 83–92.
3. ***Леонтович О.А.*** Магия вежливости или диктат политической корректности? Соотношение понятий // Русский язык за рубежом. 2023. № 5. С. 16–21.

4. ***Fairclough N.*** Political correctness: The politics of culture and language // Discourse and Society. 2003. № 14 (1). P. 17–28.
5. ***Geser H.*** Political Correctness: Mental Disorder, Childish Fad or Advance of Human Civilization? 2008. URL: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-323787
6. ***Hughes G.*** Political correctness: A history of semantics and culture. Wiley-Blackwell, 2009. 336 p.
7. ***UNESCO's*** handbook for ethical conduct: how we shape and safeguard our ethical commitments. 2023. 56 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386038
8. ***National*** Institute for Children's Health Quality. 29.06.2021. URL: https://nichq.org/insight/exploring-nonbinary-approach-health
9. ***Births*** by parents' country of birth, England and Wales: 2020. URL: https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/birthsdeathsandmarriages/livebirths/bulletins/parentscountryofbirthenglandandwales/2020
10. ***Вежливость*** и антивежливость в языке и коммуникации : материалы Междунар. науч. конф., состоявшейся в Институте лингвистики РГГУ 23–24 октября 2018 г. / сост. и отв. ред. И.А. Шаронов. М. : Политическая энциклопедия, 2018. 318 с.
11. ***Алпатов В.М.*** Вежливость и этикет (на русском и японском материале) // Вежливость и антивежливость в языке и коммуникации : материалы Междунар. науч. конф., состоявшейся в Институте лингвистики РГГУ 23–24 октября 2018 г. / сост. и отв. ред. И.А. Шаронов. М. : Политическая энциклопедия, 2018. С. 7–12.
12. ***Иссерс О.С.*** Бестактный вопрос как коммуникативная проблема русской речевой культуры // Русский язык за рубежом. 2023. № 5. С. 22–30.
13. ***O'Driscoll J., Haugh M.*** 20 years (further) on: whither politeness studies now? Opening up the binaries // Journal of Politeness Research. 2024. № 20 (1). P. 1–9.
14. ***Terkourafi M.*** Reconfiguring the strategic/non-strategic binary in im/politeness research // Journal of Politeness Research. 2024. № 20 (1). P. 111–134.
15. ***Xie C.*** The Philosophy of (Im)Politeness. Springer, 2021. 259 p.
16. ***Su H.-Y., Lee W.-H.*** Metadiscourse of impoliteness, language ideology, and identity: offense-taking as social action // Journal of Politeness Research. 2022. № 18 (2). P. 227–255.
17. ***Leontovich O.A.*** Dichotomization as a basis of positive communication analysis in an intercultural context // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2: Языкознание. 2023. Т. 22, № 4. С. 76–85.
18. ***Брагина Н.Г., Шаронов И.А.*** «Педагогическая» агрессия в русской бытовой коммуникации // Russian Journal of Linguistics. 2019. Т. 23, № 4. С. 975–993.
19. ***Malyuga E., Maksimova D., Ivanova M.*** Cognitive and Discoursive Features of Speech Etiquette in Corporate Communication // International Journal of English Linguistic. 2019. № 9 (3). P. 310–318.
20. ***Tivyaeva I.V., Abdulmianova D.R.*** Digital politeness in online translator and interpreter training: The lessons of the pandemic // Training, Language and Culture. 2023. № 7 (1). P. 101–115.
21. ***Leech G.N., Larina T.*** Politeness: West and East // Russian Journal of Linguistics. 2014. Vol. 4. P. 9–34.
22. ***Tsakalakis T.*** Introduction: *A Lannister Always Dates His Pets* // Political Correctness: A Sociocultural Black Hole. NewYork : Routledge, 2021. P. 1–14.
23. ***Shiffrin S.V.*** Speech Matters: On Lying, Morality, and the Law. Princeton University Press, 2015. 248 p.
24. ***Morrice D.*** Philosophical Errors of Political Correctness // Politics. 1993. № 13 (2). P. 32–37.
25. ***Fankboner W.B.*** America in Crisis: The Triumph of Political Correctness. Indio, California, 2004. URL: http://members.aol.com/williefank/pc-essay.htm
26. ***Declaration*** "Dignitas Infinita" (On Human Dignity). URL: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_ddf_doc_20240402_dignitas-infinita_en.html

27. ***Inclusive*** and Gender-Neutral Language. National Institutes of Health. URL: https://www.nih.gov/nihstyle-guide/inclusive-gender-neutral-language
28. ***Lasson K.*** Political Correctness Askew: Excesses in the Pursuit of Minds and Manners // Tennessee Law Review. 1996. № 63 (3). P. 688–733.
29. ***Bosque I.*** Sexismo Lingüístico y visibilidad de la mujer. 2012. URL: https://www.rae.es/si.

References

1. Leontovich O.A. (2021) Politicheskaja korrektnost', inkljuzivnyj jazyk i svoboda slova: dinamika ponjatij [The dynamics of political correctness, inclusive language and freedom of speech] // Russian Journal of Linguistics. 25 (1). pp. 194-220.
2. Leontovich O.A. (2021) Sensitivnost', politicheskaja korrektnost' i novye kommunikativnye praktiki [Sensitivity, political correctness and new communication practices] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. Vol. 6 (848). pp. 83-92.
3. Leontovich O.A. (2023) Magija vezhlivosti ili diktat politicheskoj korrektnosti? Sootnoshenie ponjatij [Magic of politeness or dictate of political correctness? Correlation of concepts] // Russkij jazyk za rubezhom. 5. pp. 16-21.
4. Fairclough N. (2003) Political correctness: The politics of culture and language // Discourse and Society. 14 (1). pp. 17-28.
5. Geser H. (2008) Political Correctness: Mental Disorder, Childish Fad or Advance of Human Civilization? URL: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-323787
6. Hughes G. (2009) Political correctness: A history of semantics and culture. Wiley-Blackwell. 336 p.
7. UNESCO's handbook for ethical conduct: how we shape and safeguard our ethical commitments (2023). 56 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386038
8. National Institute for Children's Health Quality (2021). URL: https://nichq.org/insight/exploring-nonbinary-approach-health
9. Births by parents' country of birth, England and Wales (2020). URL: https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/birthsdeathsandmarriages/livebirths/bulletins/parentscountryofbirthenglandandwales/2020
10. Vezhlivost' i antivezhlivost' v jazyke i kommunikacii: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, sostojavshejsja v Institute lingvistiki RGGU 23–24 oktjabrja 2018 g. [Politeness and antipoliteness in language and communication: Proceedings of the International Scientific Conference held at the Institute of Linguistics of RSUH on October 23-24, 2018] (2018) / Sost. i otv. red. I.A. Sharonov. M.: Politicheskaja enciklopedija. 318 p.
11. Alpatov V.M. (2018) Vezhlivost' i jetiket (na russkom i japonskom materiale) [Politeness and Etiquette (based on Russian and Japanese material)] // Vezhlivost' i antivezhlivost' v jazyke i kommunikacii: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, sostojavshejsja v Institute lingvistiki RGGU 23–24 oktjabrja 2018 g. / Sost. i otv. red. I.A. Sharonov. M.: Politicheskaja enciklopedija. pp. 7-12.
12. Issers O.S. (2023) Bestaktnyj vopros kak kommunikativnaja problema russkoj rechevoj kul'tury [A tactless question as a communicative problem in Russian speech culture] // Russkij jazyk za rubezhom. 5. pp. 22-30.
13. O'Driscoll J., Haugh M. (2024) 20 years (further) on: whither politeness studies now? Opening up the binaries // Journal of Politeness Research. 20 (1). pp. 1-9.
14. Terkourafi M. (2024) Reconfiguring the strategic/non-strategic binary in im/politeness research // Journal of Politeness Research. 20 (1). pp. 111-134.
15. Xie C. (2021) The Philosophy of (Im)Politeness. Springer. 259 p.
16. Su H.Y., Lee W.H. (2022) Metadiscourse of impoliteness, language ideology, and identity: offense-taking as social action // Journal of Politeness Research. 18 (2). pp. 227-255.

17. Leontovich O.A. (2023) Dichotomization as a basis of positive communication analysis in an intercultural context // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 2, Jazykoznanie. Vol. 22 (4). pp. 76-85.
18. Bragina N.G., Sharonov I.A. (2019) "Pedagogicheskaja" agressija v russkoj bytovoj kommunikacii ["Pedagogical" aggression in Russian everyday communication] // Russian Journal of Linguistics. Vol. 23 (4). pp. 975-993.
19. Malyuga E., Maksimova D., Ivanova M. (2019) Cognitive and Discoursive Features of Speech Etiquette in Corporate Communication. International Journal of English Linguistic, 9 (3). pp. 310-318.
20. Tivyaeva I.V., Abdulmianova D.R. (2023) Digital politeness in online translator and interpreter training: The lessons of the pandemic // Training, Language and Culture. 7 (1). pp. 101-115.
21. Leech G.N., Larina T. (2014) Politeness: West and East // Russian Journal of Linguistics. Vol. 4. pp. 9-34.
22. Tsakalakis T. (2021) Introduction: A Lannister Always Dates His Pets // Political Correctness: A Sociocultural Black Hole. Abingdon, Oxon; NewYork, Routledge. pp. 1-14.
23. Shiffrin S.V. (2015) Speech Matters: On Lying, Morality, and the Law. Princeton University Press. 248 p.
24. Morrice D. (1993) Philosophical Errors of Political Correctness // Politics. 13 (2). pp. 32-37.
25. Fankboner W.B. (2004) America in Crisis: The Triumph of Political Correctness. Indio, California. URL: http://members.aol.com/williefank/pc-essay.htm
26. Declaration "Dignitas Infinita" (On Human Dignity). URL: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_ddf_doc_20240402_dignitas-infinita_en.html
27. Inclusive and Gender-Neutral Language. National Institutes of Health. URL: https://www.nih.gov/nihstyle-guide/inclusive-gender-neutral-language
28. Lasson K. (1996) Political Correctness Askew: Excesses in the Pursuit of Minds and Manners // Tennessee Law Review. 63 (3). pp. 688–733.
29. Bosque I. (2012) Sexismo Lingüístico y visibilidad de la mujer. URL: https://www.rae.es/si.

Информация об авторе:
Леонтович О.А. – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры межкультурной коммуникации и перевода, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Волгоград, Россия); главный научный сотрудник Лаборатории филологических исследований департамента научной деятельности, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия). E-mail: olgaleo@list.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:
Leontovich O.A., D.Sc. (Philology), Professor, Professor of the Department of Intercultural Communication and Translation, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia); Chief Researcher at the Laboratory of Philological Studies, Research Department, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia). Email: olgaleo@list.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 21.04.2024; принята к публикации 28.02.2025

Received 21.04.2024; accepted for publication 28.02.2025

Научная статья
УДК 821.161.1-1
doi: 10.17223/19996195/69/4

Поэтри-слэм как феномен литературной сцены Швейцарии

Мария Владимировна Петрова[1]

[1] *Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия, pmascha@yandex.ru*

Аннотация. Приводится комплексный анализ поэтри-слэма в Швейцарии как феномена культуры и литературной сцены. Исследование, охватывающее период с 1999 по 2024 г., направлено на изучение исторического развития поэтри-слэма в Швейцарии, выявление его основных этапов становления и развития, определение влияния языковой специфики на поэтическую практику, а также на характеристику организационной структуры и особенностей формата поэтического слэма в этой стране. Рассматриваются ключевые имена швейцарской слэм-сцены, анализируются особенности языковой, стилистической и тематической составляющей швейцарской слэм-поэзии.

Методология исследования опирается на комплексный подход, сочетающий элементы исторического, культурологического, описательного и лингвистического видов анализа. Исторический метод позволяет проследить ключевые этапы и тенденции генезиса поэтри-слэма в Швейцарии. Культурологический метод направлен на анализ поэтри-слэма как поэтического феномена альтернативной литературной сцены и развлекательного продукта культурной индустрии в немецкоязычном пространстве в целом и в Швейцарии в частности. Описательный метод позволяет провести систематическое описание характеристик поэтри-слэма в Швейцарии, включая его формат, организационную структуру, стилистическое и тематическое своеобразие. Лингвистический метод включает проведение качественного анализа текстов и поэтических перформансов швейцарских слэмеров, доступных в интернет-пространстве. Теоретическая основа исследования опирается на анализ научных источников, дополненный изучением публикаций немецкоязычных СМИ и специализированных порталов по теме работы. Эмпирическая база исследования составлена из произведений поэтри-слэма, доступных в сети Интернет на момент исследования в видеоформате. Видеоматериалы позволяют анализировать текст в его перформативной реализации. Мультимедийный каталог, составленный в ходе исследования, систематизирует материалы по годам исполнения произведений, предоставляя доступ к текстам, видеозаписям, информации об авторах, местах выступлений и категориях участия.

Несмотря на очевидные тенденции к стандартизации формата поэтри-слэма в Швейцарии, сохраняется независимая культура поэтического состязания, основанная на доступности участия и оценке для всех, а также фокусе на творчестве, что делает его формой социальной активности. Рассматривается поэтри-слэм Швейцарии и как успешный пример коммерциализации поэзии, когда поэзия преподносится как развлекательная услуга в культурной сфере.

Поэтри-слэм как синтетическая форма современного искусства объединяет в себе элементы поэзии, эстрадного перформанса и состязания. Слэм-поэзия отличается отсутствием единого эталона поэтической структуры, демонстрируя мно-

© М.В. Петрова, 2025

гообразие метрических форм и широкое использование свободного стиха. Перформативный характер поэтри-слэма подразумевает активное взаимодействие солиста с аудиторией, что сказывается на языковых и стилистических особенностях произведений. Поэты-слэмеры используют яркие образы, живую интонацию, импровизацию и иные театральные элементы, чтобы привлечь внимание публики и создать неповторимую атмосферу выступления. Соревновательный аспект побуждает поэтов создать максимально яркое, запоминающееся и эффектное выступление, добавляет динамики мероприятию и способствует демократизации поэзии, поскольку состязание дает возможность выразить себя как опытным поэтам, так и новичкам, делая поэзию более доступной для широкой публики.

Поэтри-слэм в Швейцарии представлен на швейцарском немецком, немецком, французском и итальянском языках. Солисты, которые читают свои тексты на швейцарском варианте немецкого языка, на сегодняшний день составляют наиболее значительную часть сцены, однако, присутствие франко- и италоязычных поэтов, таких как Пабло Мишелло, Лок Нгуен, Патрик Гийен, Селия (французский язык) и Марко Миладинович (итальянский язык), свидетельствует о многообразии и многоязычии культурного ландшафта Швейцарии. Швейцарская поэтри-слэм сцена обрела свою самобытность и уникальный национальный колорит благодаря постепенному переходу от литературного немецкого к швейцарскому диалекту в 2010-х гг. Этот языковой сдвиг позволил слэм-поэтам выразить свою индивидуальность и связь с местной культурой. Развитие слэм-сцены за пределами крупных городов, с открытием новых локальных площадок, также поспособствовало языковому разнообразию. У поэтов появилась возможность выступать на своих родных диалектах, что сделало слэм-сцену более инклюзивной и разнообразной. Таким образом, смена языка и расширение географического охвата позволили швейцарскому поэтри-слэму сформировать собственную культурную идентичность. Швейцарский поэтри-слэм – это пространство для живого, динамичного и выразительного языка, который отражает естественную разговорную речь и особенности местных диалектов.

Швейцарский поэтри-слэм, в отличие от немецкого, преимущественно фокусируется на личных и повседневных темах, используя юмор как инструмент для привлечения внимания и достижения максимального эффекта. Несмотря на преобладание развлекательной направленности, политические темы также присутствуют, хотя и реже, чем в немецком слэме.

Ключевые слова: поэтри-слэм, слэм-поэзия, Швейцария, поэтический перформанс, современная немецкоязычная поэзия

Для цитирования: Петрова М.В. Поэтри-слэм как феномен литературной сцены Швейцарии // Язык и культура. 2025. № 69. С. 83–104. doi: 10.17223/19996195/69/4

Original article
doi: 10.17223/19996195/69/4

Poetry slam as a phenomenon of the Switzerland literary scene

Maria V. Petrova[1]

[1] *Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, pmascha@yandex.ru*

Abstract. This article presents a comprehensive analysis of poetry slam in Switzerland as a cultural and literary phenomenon. The study, covering the period from 1999 to 2024, aims to investigate the historical development of poetry slam in Switzerland,

identifying its key stages of formation and development, determining the influence of linguistic specificity on poetic practice, and characterizing the organizational structure and format of poetry slam in Switzerland. The paper examines key figures of the Swiss slam scene, analyzing the linguistic, stylistic, and thematic features of Swiss slam poetry.

The research methodology relies on a comprehensive approach combining elements of historical, cultural, descriptive, and linguistic analysis. The historical method allows tracing the key stages and trends in the genesis of poetry slam in Switzerland. The cultural method focuses on analyzing poetry slam as a poetic phenomenon of the alternative literary scene and entertainment product of the cultural industry in the German-speaking world in general and Switzerland in particular. The descriptive method enables systematic description of the characteristics of poetry slam in Switzerland, including its format, organizational structure, stylistic and thematic peculiarities. The linguistic method involves conducting a qualitative analysis of texts and poetic performances by Swiss slam poets available in the online space. The theoretical basis of the research draws on the analysis of scientific sources, supplemented by studying publications in German-language media and specialized portals on the topic of the study. The empirical base of the research consists of poetry slam works available online in video format as of the time of the study. Video materials allow analyzing the text in its performative implementation. A multimedia catalog compiled during the research systematically categorizes materials by the year of performance, providing access to texts, video recordings, information about authors, performance locations, and participation categories.

Despite clear trends towards standardization of the poetry slam format in Switzerland, an independent culture of poetic competition persists, founded on accessibility of participation and evaluation for everyone, as well as a focus on creativity, making it a form of social activity. The article examines Swiss poetry slam as a successful example of the commercialization of poetry, where poetry is presented as an entertainment service in the cultural sphere.

Poetry slam, as a synthetic form of contemporary art, combines elements of poetry, stage performance, and competition. Slam poetry is characterized by the absence of a single standard of poetic structure, demonstrating a variety of metric forms and widespread use of free verse. The performative nature of poetry slam implies active interaction between the soloist and the audience, which affects the linguistic and stylistic features of the works. Slam poets use vivid imagery, lively intonation, improvisation, and other theatrical elements to attract the audience's attention and create a unique atmosphere for the performance. The competitive aspect encourages poets to create the most vivid, memorable, and effective performance, adds dynamics to the event, and contributes to the democratization of poetry, as the competition allows both experienced poets and newcomers to express themselves, making poetry more accessible to the general public.

Poetry slam in Switzerland is represented in Swiss German, German, French, and Italian. While performers reciting in Swiss German currently constitute the most significant part of the scene, the presence of French and Italian-speaking poets, such as Pablo Michelli, Loc Nguyen, Patrick Guillen, Celia (French) and Marco Miladinovic (Italian), demonstrates the diversity and multilingualism of the Swiss cultural landscape. The Swiss poetry slam scene has developed its own identity and unique national character through a gradual shift from literary German to the Swiss dialect in the 2010s. This linguistic shift has allowed slam poets to express their individuality and connection to local culture. The development of the slam scene beyond major cities, with the opening of new local venues, has also contributed to linguistic diversity. Poets have had the opportunity to perform in their native dialects, making the slam scene more inclusive and diverse. Thus, the shift in language and the expansion of geographical reach have allowed Swiss poetry slam to shape its own cultural identity. Swiss poetry slam is a

space for a lively, dynamic, and expressive language that reflects natural conversational speech and the characteristics of local dialects.

Swiss poetry slam, unlike its German counterpart, predominantly focuses on personal and everyday themes, employing humor as a tool to engage the audience and maximize impact. Despite its predominantly entertaining nature, political topics are also present, although less frequently than in German slam.

Keywords: slam poetry, poetry slam, Switzerland, poetic performance, modern German-language poetry

***For citation*:** Petrova M.V. Poetry slam as a phenomenon of the Switzerland literary scene. *Language and Culture,* 2025, 69, pp. 83-104. doi: 10.17223/19996195/69/4

Введение

Поэтри-слэм – динамичный феномен литературы и культуры, возникший в 1980-х гг. в США. Впоследствии он распространился по всему миру, став популярным форматом поэтического перформанса. Заимствованный многими странами, поэтри-слэм активно развивается, адаптируясь к местным культурным контекстам. Изучение этого явления открывает новые перспективы для исследования взаимосвязей между литературой, культурой и современными формами эстрадного искусства.

Искусство, объединяющее различные художественные выражения – слово, музыку, движение, ритуал, существует уже давно, как отмечал Юрий Михайлович Лотман [1. С. 97]. Свидетельством тому служат многовековые традиции поэтических турниров и перформансов, которые можно проследить от Античности и Средневековья до современности. Еще в VIII–VII вв. до н.э. в Древней Греции на Панафинейских играх в Афинах, а также в Халкиде и на Делосе проводились состязания рапсодов, исполнителей гомеровского эпоса [2. С. 274]. В средневековой Европе музыкально-поэтические турниры трубадуров и труверов стали неотъемлемой частью придворной культуры [3. С. 179–182]. Эпоха Возрождения в Италии также была отмечена расцветом литературных академий, где проводились состязания в стихосложении и декламации. Таким образом, синтез различных видов искусства и публичное исполнение поэзии – это не современное явление, а глубоко укоренившаяся традиция, проходящая сквозь века.

Поэтри-слэм (англ. poetry slam) – одна из разновидностей современного поэтического перформанса наряду с чтением стихов со сцены (формат «открытый микрофон») или поэтическим фильмом. Среди других видов поэтических выступлений поэтри-слэм выделяется своим соревновательным характером. Поэты выступают на сцене в конкурентном режиме и оцениваются жюри и (или) аудиторией. Такая форма поэтического состязания делает поэтри-слэм не только литературным событием, но и захватывающим шоу, привлекающим внимание широкой публики.

Научное осмысление немецкоязычного поэтри-слэма сконцентрировано, в первую очередь, на Германии и немецких поэтах. В отечественных исследованиях, посвященных поэтическому ландшафту Германии последних десятилетий, несомненно следует выделить фундаментальный труд Тамары Викторовны Кудрявцевой «Новейшая немецкая поэзия (1990–2000-е гг.): основные тенденции и художественные ориентиры», в котором впервые в отечественной и зарубежной германистике дано целостное представление о бытовании поэзии как типа в новейшей литературе Германии и о том, как новейшая поэзия вписывается в общую историю немецкоязычной поэзии [4]. Т.В. Кудрявцева представила структуру современного поэтического пространства Германии, вычленив и проанализировав его основные константы, определила их место и значение в иерархии литературных отношений. Отдельную главу исследователь посвятила поэзии «слэм» и движению «соушел бит» как хэппининговым формам поэзии андеграунда.

Особый вклад в изучение поэтри-слэма как феномена литературы и культуры внесли работы англоязычных авторов Джона Майлза Фоли [5] и Цара Лосиер Чаноин [6]. Их исследования позволяют глубже понять специфику поэтри-слэм в контексте «вторичной устности», концепции, разработанной Уолтером Дж. Онг [7]. Поэтри-слэм представляет собой вид поэзии, которая, будучи написанной, находит свое полное воплощение в устной форме, распространяясь через живые выступления или в форме видеоклипов и воспринимаясь аудиторией на слух. В момент выступления письменный текст обретает новую жизнь. Он трансформируется благодаря взаимодействию с невербальными элементами: интонацией, жестами, движениями тела, контактом с аудиторией. Это не просто чтение стихов, а живое взаимодействие, где слово сливается с жестом, мимикой, создавая особую атмосферу и влияя на восприятие слушателей. Таким образом, поэтри-слэм – это синтез литературного текста и перформанса. Слово, взаимодействуя с телом и пространством, создает новый художественный объект, который живет в контексте живого выступления.

Изучению поэтри-слэма в контексте немецкой литературы и культуры посвящены работы немецкоязычных авторов: Петры Андерс [8]; Михаэля Ганса [9], Мину Хедаяти-Алиабади [10]. Однако, несмотря на растущий интерес к тематике поэтического перформанса в научной среде, исследований, посвященных генезису и особенностям поэтри-слэма других немецкоязычных стран, Австрии и Швейцарии, крайне мало.

Актуальность исследования определяется необходимостью заполнить этот пробел. Цель исследования заключается в комплексном анализе поэтри-слэма в Швейцарии как культурного феномена, изучении его особенностей в контексте многоязычной страны, но с акцентом на

немецкоязычных исполнителей. Соответственно, задачи исследования состоят в том, чтобы, во-первых, изучить историю развития поэтри-слэма в Швейцарии, выявить его основные этапы становления, определить влияние языковой специфики на поэтическую практику. Во-вторых, охарактеризовать организационную структуру и особенности формата поэтического слэма в Швейцарии. В-третьих, представить ключевые имена швейцарской слэм-сцены в контексте истории становления и развития поэтического движения в Швейцарии. В-четвертых, рассмотреть и проанализировать языковое, стилистическое и тематическое своеобразие швейцарской слэм-поэзии.

Методология исследования

Методология исследования опирается на комплексный подход, сочетающий элементы исторического, культурологического, описательного и лингвистического видов анализа.

Исторический метод предполагает выявление ключевых этапов и тенденций генезиса поэтри-слэма в Швейцарии, начиная с его зарождения и до настоящего времени. Анализ исторической динамики феномена позволит проследить его эволюцию, выделить характерные черты различных этапов развития и определить факторы, повлиявшие на его становление и трансформацию.

Культурологический метод направлен на анализ поэтри-слэма как поэтического феномена альтернативной литературной сцены и развлекательного продукта культурной индустрии в немецкоязычном пространстве в целом и в Швейцарии в частности. В рамках этого метода исследуются взаимосвязь поэтри-слэма с молодежной субкультурой, с актуальными тенденциями в генезисе перформативного искусства и с многоязычным контекстом Швейцарии. Анализ позволит выявить особенности взаимодействия поэтри-слэма с культурным контекстом и определить его место в структуре современной немецкоязычной культуры.

Описательный метод позволяет провести систематическое описание характеристик поэтри-слэма в Швейцарии, включая его формат, организационную структуру, стилистическое и тематическое своеобразие. Описание включает анализ типологии слэм-мероприятий, определение основных жанровых форм слэм-поэзии, а также исследование специфики тематики произведений швейцарских слэмеров.

Лингвистический метод включает проведение качественного анализа текстов и поэтических перформансов швейцарских слэмеров, доступных в интернет-пространстве. Анализ текста позволит выявить особенности языка слэм-поэзии, определить ключевые лексические и стилистические элементы.

Кроме того, в рамках исследования применяется метод сравнительного анализа, позволяющий сопоставить особенности поэтри-слэма в Швейцарии с аналогичными явлениями в других странах, что дает возможность выявить специфику швейцарского слэма, а также определить его место в контексте международной слэм-сцены.

Теоретическая основа исследования опирается на анализ научных источников, дополненный изучением публикаций немецкоязычных СМИ и специализированных порталов по теме работы [11–14]. Эмпирическая база исследования составлена из произведений поэтри-слэма, доступных в сети Интернет на момент исследования в видеоформате. Видеоматериалы позволяют анализировать текст в его перформативной реализации, т.е. учитывать не только содержание, но и интонацию, жесты, мимику, взаимодействие с публикой, что позволяет более полно раскрыть характеристики слэм-поэзии. Материал исследования охватывает временной период с 1999 по 2024 г. Выбор временного диапазона обусловлен стремлением отследить эволюцию феномена на протяжении значительного периода времени.

Для реализации поставленной задачи потребовалась разработка прототипа мультимедийного каталога и архива материалов. Для этого сначала был сформирован список наиболее известных швейцарских слэмеров периода с 1999 по 2024 г., выступающих на швейцарском немецком, французском и итальянском языках. Этот список был составлен на основе анализа специализированных сайтов, посвященных поэтри-слэму, авторских страниц артистов и публикаций в швейцарских СМИ. При формировании списка учитывались как известность артиста, так и наличие доступных материалов в видеоформате.

Для систематизации материала был создан мультимедийный каталог. В нем каждая папка соответствует году, в котором произведение было впервые исполнено. Внутри папок хранятся тексты произведений, дополненные ссылками на видеозаписи выступлений. К каждому тексту прилагается следующая информация: автор произведения (исполнитель), место выступления (название мероприятия), категория (одиночное выступление, командное выступление, соревнование для молодых поэтов в возрасте до 20 лет „U20“) основные темы в виде тегов, сссылка на видеоверсию (таблица). Данная структура позволяет удобно искать и просматривать материалы, а также анализировать динамику развития швейцарского слэма по годам. Важно отметить, что каталог является прототипом и не претендует на полноту и охват всех слэм-турниров и слэм-поэтов Швейцарии, поскольку в него были включены только те произведения, которые были доступны в видеоформате.

Данная работа фокусируется на анализе немецкоязычных материалов, так как швейцарский вариант немецкого языка является наиболее распространенным языком общения и слэм-выступлений в стране. По

последним опубликованным данным Федерального статистического ведомства Швейцарии (Bundesamt für Statistik, BfS) за 2022 г., 61,8% населения Швейцарии говорят на немецком как на основном языке, за ним следуют французский с 22,6% и итальянский с 8,2% населения [15]. Изучение немецкоязычных материалов позволяет глубже понять специфику швейцарского слэма, его связь с немецкоязычной литературной традицией и влияние на него региональных диалектов. Материалы на французском и итальянском языках были включены в мультимедийный каталог, но в меньшей степени рассматривались в данной работе из-за их сравнительно небольшого количества и ограниченного владения автором этими языками.

Фрагмент мультимедийного каталога слэм-поэзии Швейцарии 2022 г.

Год	Автор	Название и ссылка	Место выступления	Категория	Темы
2022	Samuel Richner	Diese verdammten Barhocker https://www.youtube.com/watch?v=AwHgq2oI6GE	Schweizer Meister*innenschaft Bern	Соло	Возраст, взросление, молодость, женщины, досуг
2022	Fine Degen	Beziehungsweise https://youtu.be/Wzt4CMRc3d8?si=xWKnWHQFSmqMiWfG	Schweizer Meister*innenschaft Bern	До 20 лет	Признание, искренность, отношения, любовь, сомнения, самокритика, поиск себя
2022	Terracotta Forellenquintett (Pesche Heiniger, Remo Zumstein)	Rägejogge https://youtu.be/fvkBuTo-AHqc?si=8m9gwD9Fo2vdKECl	Schweizer Meister*innenschaft Bern	Командное выступление	Спорт, здоровый образ жизни, отношения, мотивация, еда, хлеб

Исследование и результаты

Поэтри-слэм как особая форма поэтического искусства зародился в США в начале 1980-х гг. В швейцарских источниках распространена версия, что сам термин «Poetry Slam» был предложен саксофонистом базельского происхождения, жившим в Чикаго, в качестве аналогии со спортивными состязаниями и как «звукоподражательное побуждение сделать литературу живее и ощутимее» [16].

Непосредственными предшественниками слэм-поэзии считаются музыкальные течения рэпа и хип-хопа. Рэп-битвы, где два исполнителя,

называемых «эм-си», импровизируют рифмованные тексты под электронную танцевальную музыку, стали в значительной степени прообразом для слэма. Рэп и хип-хоп используют ритмическую речь, часто с рифмовкой, а акцент делается на живой и эмоциональной подаче текста, когда исполнитель обращается к аудитории напрямую [17. P. 3].

Чикагский бармен и поэт Эл Симмонс организовал первый поэтический поединок в 1981 г. [18]. В 1984 г. соотечественник из Чикаго Марк Смит формализовал формат «слэм-поэзии» и сделал поэтические состязания регулярными. Поэтри-слэм быстро завоевал популярность и вышел за пределы Чикаго, распространившись по всей территории США.

В Германии первый поэтический слэм-турнир состоялся в Шёнеберге в 1994 г. В 1996 г. в Гамбурге был организован первый поэтический слэм-клуб «Кампф дер Кюнсте» (нем. Kampf der Künste), который стал одним из самых известных и влиятельных в Германии. В начале 2000-х гг. поэтический слэм стал популярным явлением во многих крупных городах Германии, таких как Кёльн, Франкфурт-на-Майне, Мюнхен и Ганновер.

Первое соприкосновение со слэм-поэзией для Швейцарии случилось в 1995 г., когда швейцарский поэт Кристиан Уэц принял участие в США в «Немецко-Нью-Йоркском фестивале поэзии». В 1998 г. Бенджамин Доделл организовал камерный турнир «Барак Слэм» в Берн-Либефельде, в котором приняли участие Матто Кемпф, Лукас Берфус, Юрг Хальтер и Рафаэль Урвайдер, широко известные сегодня за свои достижения как в литературе, так и в театральном искусстве. В 1999 г., после визита в Германию и знакомства с местной слэм-сценой, швейцарские издатели Маттиас Бурки и Ив Томи решили организовать слэм-выступления в Швейцарии. Первый слэм-тур по городам Швейцарии (Poetry Slam CH-Tour) состоялся в июне 1999 г. Швейцарские авторы, принявшие участие в первом слэм-туре в 1999 г., в большинстве своём уже имели собственную аудиторию и находились в поиске новых форм: артист кабаре Ральф Шлаттер, хореограф Филипп Эгли, певец и автор песен Том Комбо, радиоведущая и музыкант Сюзанна Занд, поэт и певец Юрчок 1001, режиссер Рафаэль Урвайдер, писатель Мелинда Надж Абонджи, журналист Макс Кюнг, журналист Константин Зайбт, актер Доминик Бурки и учитель Рафаэль Мейер в качестве дуэта «Ди Айсторте». Участники из Германии – известные слэм-поэты Бастиан Бётчер, Тилль Мюллер-Клюг и Хадаятулла Хюбш.

Второй тур в 2000 г. не только собрал на своей площадке именитых немецких поэтов-слэмеров, таких как Михаэль Ленц, Тиль Мюллер-Клуг и Верена Карл, но и стал трамплином для молодых талантов: Этрит Хаслер, Клавдий Вебер, Сандра Кюнзи, Михаэль Штауффер получили свой первый шанс заявить о себе.

История поэтри-слэма в Швейцарии неразрывно связана с городами Винтертур, Базель, Ольтен, Санкт-Галлен, Берн, Цюрих. В 2008 г.

в Цюрихе был проведен чемпионат слэм-поэзии немецкоговорящих стран, в котором приняли участие 250 авторов [19].

Швейцарские состязания по слэм-поэзии проводятся ежегодно с 2010 г., определяя чемпионов в категориях «Одиночное выступление», «Команды» и «До 20 лет».

Помимо соревнований организаторы проводят увлекательную программу и дважды в год собирают мастеров слэм-поэзии, чтобы обсудить будущие мероприятия и тенденции развития сцены. Швейцарская слэм-сцена отличается тесными связями между участниками, которые называют себя «слэм-семьей», или «слэмели» (Slamily) [20]. Швейцарские СМИ свидетельствуют о том, что именно Швейцария ввела ключевое правило поэтических турниров: «Уважайте поэта», тем самым заложив основу для этичного и уважительного отношения к участникам слэм-поэзии, которое стало неотъемлемой частью философии этой формы словесного искусства [21]. Помимо ежегодных национальных состязаний поэтические турниры на регулярной основе устраиваются на локальных площадках. Так, в августе 2024 г. в афише зафиксировано 57 мероприятий [22].

Формат и организационная структура поэтического соревнования

Поэтический слэм – это соревнование, где поэты исполняют свои оригинальные тексты перед публикой. Каждый участник выступает с предварительно подготовленным поэтическим (реже прозаическим) произведением и имеет от пяти до семи минут на выступление. Как справедливо отмечает Татьяна Владимировна Гречушникова, особенностью формата «поэтри-слэм» служит его «программная демократичность и общедоступность» как в плане участников, так и в плане выбора жанра текста или темы: «…проза, рифмованная или нерифмованная лирика на любую тему, кроме экстремистских, подчиняются только общепринятым цензурным требованиям к публичному выступлению» [23. С. 46].

В противовес литературному истеблишменту открытость слэм-сообщества новым участникам проявляется и в популярности формата так называемого открытого списка (Open List-Slam), в котором любой желающий может выйти на сцену и прочитать свое произведение без предварительной регистрации у организаторов.

С развитием и популяризацией поэтического перформанса структура соревнования становится всё более формализованной и обнаруживает тенденцию к стандартизации и унификации формата на всём немецкоязычном пространстве. Как отмечают исполнители, которые стояли у истоков поэтри-слэма в Швейцарии, первоначально стилистическая и формальная вариативность состязания была более выраженной, чем в современном формате: «Это было открытое мероприятие без множества

правил», – вспоминает швейцарский писатель и актёр Матто Кемпф [24]. Меняется и масштаб мероприятия: современная слэм-поэзия переходит из андеграундных пространств (задымленных полуподвальных помещений) на более формальные площадки, такие как городские театры и провинциальные сцены.

В настоящее время поэтическое шоу проводится по следующим правилам: участники представляют собственный текст; выступление ограничено по времени; использование реквизита не допускается; пение не приветствуется; выступление оценивается жюри; к поэту необходимо относиться с уважением. Последовательность выступления участников определяется жеребьёвкой. В зависимости от конкретного турнира, ведущий мероприятия либо сам следит за продолжительностью выступления, либо назначает для этого секунданта из публики, который, в случае нарушения временного регламента, должен прервать выступление свистком или гонгом. Кроме того, организующую и регламентирующую функцию выполняет музыка: часто начало и конец выступления каждого солиста маркируется идентичным музыкальным фрагментом. Свое выступление солист обычно начинает небольшим вступлением, как правило в юмористическом ключе, чтобы привлечь внимание публики и создать непринужденную атмосферу.

Аудитории отводится активная роль полноправного участника представления. Голосование проходит аплодисментами или через выбранных ведущим из числа публики судей, которые оценивают выступление каждого из участников баллами от одного до десяти. Выступление оценивается субъективно, нет жестких требований к объективной оценке качества текста. Таким образом, поэтри-слэм демократизирует поэзию, делая ее доступной не только для интеллектуалов, но и для широкой публики, а поэт становится не только творцом, но и перформером, вступающим в диалог с аудиторией.

Согласно сложившейся в США традиции, победитель слэм-турнира награждается бутылкой виски, которую впоследствии делит с остальными участниками. Данная практика, являющаяся неотъемлемым элементом слэм-культуры, символизирует дух товарищества, присущий этому искусства.

Организационная структура поэтических перформансов включает в себя не только сам процесс выступлений и оценки, но и различные аспекты подготовки мероприятия, такие как выбор места проведения турнира, продвижение в социальных сетях, приглашение участников, уже обладающих известностью в этой среде, для повышения общественного интереса. Важным элементом организационной работы является также поддержка и развитие поэтического сообщества и популяризация слэм-поэзии как феномена литературы и культуры.

Поэтические турниры служит стартовой площадкой для начинающих поэтов. Хотя в слэм-поэзии активно участвуют и возрастные, и зарекомендовавшие себя авторы, молодежь играет в ней ключевую роль, делая этот формат одним из самых динамичных в современной поэзии. Значимый аспект формата поэтического соревнования заключается в создании инклюзивной среды, где каждый участник может найти свое место и быть услышанным. Поэтому организаторы поощряют разнообразие тем и мнений.

Таким образом, поэтический слэм представляет собой пример коммерциализации поэтического искусства. С одной стороны, он, безусловно, подвержен влиянию рыночных сил, что проявляется в необходимости коммерческой успешности для организации и проведения подобных мероприятий, а также в развитии поэтами своего личного бренда и заработке на выступлениях, что может вести к давлению «коммерческой успешности» на их творчество. С другой стороны, поэтри-слэм обладает сильной независимой культурой, где доступность для всех, фокус на творчестве и создание сообщества поэтов делают его формой социальной активности, объединяющим людей с общими интересами и увлечениями, способствуя разнообразию мнений и поддерживая диалог о важных социокультурных вопросах.

Поэтри-слэм как форма поэтического выступления: синтез поэзии, перформанса и соревнования

Большинство немногочисленных научных исследований фокусируются на анализе жанровых особенностей поэтри-слэм как синтетической формы современного искусства, сочетающей в себе элементы поэзии, эстрадного перформанса и состязания [6, 8, 9, 25]. Исключением является фундаментальный труд Т.В. Кудрявцевой «Новейшая немецкая поэзия (1990–2000-е гг.): основные тенденции и художественные ориентиры», который охватывает всё поэтическое пространство новейшей литературы Германии. Автор рассматривает поэтри-слэм в общем культурном контексте рубежа XX–XXI вв., прослеживает присутствие в современной немецкой поэзии авангардных течений начала XX в. и выявляет ключевые проблемно-тематические и формально-стилистические черты немецкого поэтри-слэма первых двух десятилетий его существования [4].

Американский учёный, основатель Центра изучения устной традиции в Университете Миссури Джон Майлз Фоли определяет поэтри-слэм как сочиненную в текстовом виде, распространяемую в устной форме и воспринимаемую на слух поэзию [5. P. 39]. В слэм-поэзии важную роль играют не только литературные качества текста и вкладываемые автором смыслы, но и перформативная сторона выступления, включающая в

себя интонацию, жесты и движения выступающего. Участник слэм-турнира стремится задействовать все доступные ему средства, чтобы установить контакт с публикой, произвести на неё лучшее впечатление и убедительно представить свои смыслы.

Литературная природа текста поэтри-слэм выражается в его лирической структуре, основанной на эмоциональности (или её нарочитом отсутствии), субъективности, подчас и интроспективности. Субъективность художественного текста – это отражение авторского видения, чувств, мыслей и оценок в тексте. В лирическом тексте фокус делается на чувствах, размышлениях и переживаниях автора, который делится со зрителем своим восприятием реальности. Стилистические средства включают в себя разнообразные тропы (метафоры, эпитеты, сравнения), фигуры речи (анафора, эпифора) и ритмические приемы, чтобы усилить эмоциональное воздействие текста.

Язык художественного текста не нейтрален. Автор осознанно использует лексику, грамматику, синтаксис, чтобы передать свою позицию и эмоции. Художественный текст может быть лиричным, драматичным, комичным, трагическим. Интроспективность художественного текста подразумевает, что автор анализирует свои мысли и чувства, стремится понять свой внутренний мир.

Отличительным признаком немецкоязычной слэм-поэзии служит отсутствие общего формообразующего эталона поэтической структуры текста. Поэтические тексты очень разнообразны по своей метрической структуре. Лишь немногочисленные тексты обладают четкой поэтической метрической формой и рифмой. Большинство же написаны верлибром, свободным от жёсткой рифмометрической композиции, что, с одной стороны, свидетельствует о неформальном характере слэм-поэзии и ее стремлении к прямому и непосредственному выражению мыслей и чувств. С другой стороны, широкое использование свободного стиха может приводить к недостатку структурной организации и художественной цельности текста, ослабляя его эстетическое воздействие на слушателя. Однако даже в случае использования свободного стиха рифма может играть важную роль в поэтическом тексте. Неожиданное сочетание слов, объединенных рифмой, порождает новые смыслы и художественные эффекты, делая текст более богатым и выразительным [26. С. 191].

Перформативный характер поэтри-слэма подразумевает интерактивность выступления, т.е. активное взаимодействие солиста с аудиторией. Основная задача эстрадного выступления – развлечь публику, подарить ей позитивные эмоции. Таким образом поэзия выступает продуктом, а выступление – «развлекательной услугой внутри культурной индустрии» [4. С. 44].

Перформанс поэтри-слэма отличается легкостью импровизации, экспериментальностью, мастерством игры голосом и динамикой выступления,

а также сочетанием юмора и азарта соревнования. Эти элементы способствуют популяризации современной поэзии, делая ее более доступной и привлекательной для широкой аудитории. При этом перформанс может выходить за рамки развлекательного формата, обретая концептуальность и превращаясь в полноценное художественное высказывание, способное затронуть глубокие темы и вызвать размышления у зрителей.

Состязательный характер поэтического шоу добавляет динамики мероприятию. Кроме того, соревновательный формат способствует демократизации поэзии, поскольку состязание дает возможность выразить себя как опытным поэтам, так и новичкам, делая поэзию более доступной для широкой публики.

Языковые и стилистические особенности швейцарского поэтри-слэма

Поэтри-слэм в Швейцарии – это многоязычное явление, представленное на швейцарском варианте немецкого, немецком, французском и итальянском языках. Швейцарский немецкий слэм составляет, на данный момент, самую значительную часть сцены. При этом исполнители, выступающие на швейцарском немецком в Швейцарии, на турнирах в Германии декламируют свои произведения, как правило, исключительно на литературном немецком языке. Современную французскую слэм-сцену представляют такие солисты, как Пабло Мишелло, Лок Нгуен, Патрик Гийен, Селия, а итальянскую – Марко Миладинович.

Молодые поэты-слэмеры часто начинают свой творческий путь с литературного немецкого языка, но в процессе развития своего творчества переходят на диалекты, близкие их региональной идентичности. «В начале немецкоязычные швейцарцы выступали с текстами на литературном немецком, чтобы их понимали в Германии», – рассказывает Этрит Хаслер, одна из ключевых фигуры швейцарского слэм-движения в интервью на информационном портале швейцарского телеканала SRF [24]. Однако с ростом популярности слэм-поэзии в Швейцарии все больше исполнителей начали использовать диалекты в своих выступлениях: «Писать на диалекте гораздо естественнее», – подчёркивает победитель слэм-турнира в категории до 20 лет 2018 г. Макс Кауфманн [24]. На сегодняшний день широко представлены и востребованы швейцарские восточные диалекты благодаря талантам Ренато Кайзера, Лары Штоль, Габриэля Веттера, Ричи Кюттеля.

Именно постепенная смена языка выступления с литературного немецкого на швейцарский диалект немецкого языка начиная с 2010-х гг. помогла швейцарской слэм-сцене выделиться как самостоятельному явлению и сформировать уникальный национальный колорит. Дополнительный импульс развитию языкового разнообразия слэм-

сцены дала возможность выступать за пределами крупных городов в связи с открытием новых локальных площадок поэтри-слэма.

К характерным языковым особенностям поэтических текстов слэм-поэзии в то же время относятся англицизмы, которые функционируют как стилистический инструмент языковой игры, придающий текстам выразительность, иронию или создающий контраст. Использование англицизмов обусловлено, в первую очередь субкультурой слэм-поэзии, преимущественно ориентированной на молодую аудиторию, а также интернациональным и многоязычным характером швейцарской слэм-сцены:

Alle Mütter und ihre Kinder waren da	Все матери и их дети были там
Im Schulhaus Wagenhausen,	В школе Вагенхаузена,
wo die Frühenglischklasse zum Kuchen-	где класс по раннему английскому
und Blutwurstessen eingeladen hat.	был приглашен на пирог и кровяную колбасу.
Alles hat so schön angefangen	Все началось так хорошо,
Und nun sind sie alle am Brechen <…>	И теперь их всех рвёт <…>
Das große Brechen oder auf English „the big break“.	Большое рвотное движение или на английском „the big break“.
Lara Stoll „The big break” (2009) [27]	Лара Штоль «Большая перемена»

В данном примере юмор строится на игре слов – немецкого «brechen» (в данном случае «тошнить») и английского словосочетания «the big break», которое можно трактовать и как «большой прорыв» и, как «большая перемена» в школьном контексте.

Поэзия слэм-поэтов отличается прямолинейностью и откровенностью, простым, но часто жесткий языком [13. S. 50]. В текстах допускаются резкие слова и дерзкие образы, которые нередко провоцируют и вызывают реакцию у публики, но, не нарушая границы сценической цензуры, становятся допустимым способом выражения свободы и авторской позиции.

Лексический и фонетический повтор как текстообразующий компонент поэтического текста и стилистический прием выразительности типичен для перформативной поэзии. Повтор создаёт поверх привычных границ слова новое смыслозвуковое пространство. По мнению Т.В. Кудрявцевой, поэзия тем самым продолжает традиции авангардных течений начала XX в., в первую очередь дадаизма [18. С. 113]:

Huj Uj Uj Uj Uj, hab’ ich viel getrunken:	Уй-уй-уй-уй-уй, сколько я пил:
Sangria, Smirnoff, Gespritzter, Rom,	Сангрия, Смирнофф, вино с газировкой, ром,
Wodka, Whiskey	Водка, виски –
Bis es brummt.	Пока не замычу.
Absinth, Brandy, Gin, Liquor, Long Island,	Абсент, бренди, джин, ликер, Лонг-Айленд,
Ice Tee – nicht mehr schön –	Чай со льдом – уже не очень –
Und Bier und Bier und Bier	И пиво, и пиво, и пиво,
Und Shot und Shot und Shot	И шот, и шот, и шот,
Und Bier und Bier und Bier	И пиво, и пиво, и пиво
Bis ich kotze und kotze und kotz‘	Пока не заблюю, блюю, блюю.
Valerio Moser „Wasser“ (2018) [28]	Валерио Мозер «Вода»

Характерный ритм в данном отрывке формируется за счет сочетания четкого метрического рисунка, повторов и паралингвистических средств, таких как активная жестикуляция, изменение темпа и громкости речи, распределение ударений и пауз в стихе. Все эти элементы создают повторяющийся фрагмент ритма, который напоминает ритмическую и метрическую структуру рэпа.

Кроме того, необходимо отметить, что тексты швейцарского поэтри-слэма демонстрируют яркие проявления устности и разговорного стиля. Фонетически это выражается в позиционных (редукция) и комбинаторных изменениях (аккомодация, ассимиляция) звуков в потоке речи. Грамматически это проявляется в использовании неполных предложений, обращений, инверсии, повторов, нарушении порядка слов и иных норм литературной речи, например грамматических форм. На лексическом уровне характерно употребление слов с яркой эмоциональной окраской, жаргонизмов, фразеологизмов, просторечных слов, характерных для разговорной речи.

Тематическое своеобразие слэм-сцены Швейцарии

В последние десять лет немецкий поэтри-слэм демонстрирует все более явную политическую направленность, в то время как швейцарская сцена, как правило, фокусируется на повседневных и личных темах, актуальных для молодых людей: любовь и отношения, проблемы самоидентификации, самоирония, поиск своего места в мире, школьные годы, неудачи, разочарования, одиночество, цифровая реальность, деньги, досуг.

Ироничное обыгрывание национальных стереотипов о Швейцарии или соседней Германии также является популярным мотивом в поэтри-слэме:

Ich komme aus der Schweiz, wir haben keine Emotionen, wir haben Geld, aber reichlich davon. Also in der Schweiz sind auch Veranstaltungen anders, da klatschen die Leute schriftlich, kriegt dann immer nach drei Monaten Bescheid: „Ah, es hat ihnen gefallen!“	Я родом из Швейцарии, у нас нет эмоций, у нас есть деньги, но их много. В Швейцарии события тоже другие, люди письменно аплодируют, а потом через три месяца всегда становится понятно: «Ах, им понравилось!»
Hazel Brugger „Beziehungstipps“ (2017) [29]	Хейзел Брюггер «Советы по отношениям»

In einem Land, in dem Politik nur lose Phrasen tischt, Jed’ Mensch bloß grobe Sprache spricht, In dem man oft am Klagen ist, denn außer Fußball hat ‘man nichts. Die Bahn, die permanent zu spät, der Autobau am Rade weht,	В стране, где политика состоит только лишь из пустых фраз, Каждый говорит лишь грубым языком, В котором часто жалуются, Потому что кроме футбола ничего нет. Поезда, которые постоянно опаздывают, автомобилестроение идет полным ходом,

wo Ost und West sich nicht versteht <…>	где Восток и Запад не понимают друг друга <...>
‘Ne Misere genannt Deutschland.	Несчастье под названием Германия.
Valerio Moser „Willensnation Schweiz“ (2023) [30]	Валерио Мозер «Нация воли Швейцария»

Наиболее востребованные темы мировой и локальной политической и общественной повестки так же, хотя и не столь часто, как в поэтри-слэм Германии, находят свое отражение в текстах швейцарских авторов. Например, тема изменения климата в выступлениях Яна Рутисхаузера “Klimakatastrophe” и дуэта Pink im Park “Klimakrise” 2023 г. [31, 32].

Критики упрекают современных поэтов-слэмеров Швейцарии в отсутствии революционности и «комедиализации». По их мнению, современные поэты стремятся лишь развлечь публику, забывая о глубине и серьезности искусства слова [24]. Однако, материалы, собранные в ходе данного исследования, позволяют опровергнуть эту точку зрения. Швейцарские поэты не отказываются от серьезных тем, но используют юмор как инструмент для привлечения внимания и достижения максимального эффекта. Данная тенденция развития поэтри-слэма свидетельствует скорее о поиске компромисса между традиционными искусством слова и современными требованиями коммерческой среды.

Заключение

Поэтри-слэм как синтетическая форма современного искусства объединяет в себе элементы поэзии, эстрадного перформанса и состязания. Поэтри-слэм характеризуется не только литературными качествами текста, но и перформативной стороной выступления. Участник стремится задействовать все доступные ему средства, чтобы установить контакт с публикой, произвести на нее лучшее впечатление и убедительно представить свои смыслы. Литературная природа текста выражается в его лирической структуре, основанной на личностном выражении, эмоциональности и образности. Отличительной чертой немецкоязычной слэм-поэзии является отсутствие общего формообразующего эталона поэтической структуры текста. Поэтические тексты очень разнообразны по своей метрической структуре, а широкое использование свободного стиха может приводить к недостатку структурной организации и художественной цельности текста.

В развитии поэтри-слэма в Швейцарии можно отметить отчётливую тенденцию к стандартизации формата. Современный слэм-формат отличается от первоначального более формализованной структурой и установлением правил проведения соревнования. Однако, несмотря на формализацию, слэм сохраняет свою независимую культуру, отличающуюся возможностью участвовать в соревновании или оценивать выступление для каждого и фокусом на творчестве, что делает его формой

социальной активности, объединяющей людей с общими интересами. Поэтри-слэм являет собой пример успешной коммерциализации поэзии, превращая поэтов в перформеров, а саму поэзию – в коммерческий развлекательный продукт в сфере культуры.

Тексты швейцарского поэтри-слэма демонстрируют ярко выраженные признаки устного стиля, проявляющиеся на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях. Фонетически наблюдается редукция и аккомодация звуков, свойственные устной речи, а также ассимиляция, обусловленная сближением фонем в речевом потоке. Грамматические особенности характеризуются использованием неполных предложений, обращений, инверсии, повторов, нарушением порядка слов, а также отклонениями от норм литературной речи в употреблении грамматических форм. Лексика отличается яркой эмоциональной окраской, широким использованием жаргонизмов, фразеологизмов и просторечных слов, свойственных разговорной речи.

Швейцарская слэм-сцена – это яркий пример многоязычного и многокультурного феномена. Изначально в выступлениях доминировал литературный немецкий язык, но с ростом популярности слэм-поэзии в Швейцарии все больше исполнителей начали использовать диалекты, близкие их региональной идентичности. Это сделало швейцарский слэм уникальным и отличило его от германской слэм-сцены. Открытие новых локальных площадок поэтри-слэма за пределами крупных городов также способствовало развитию языкового разнообразия и привело к появлению швейцарских восточных диалектов в слэм-поэзии. Еще одной характерной особенностью швейцарского слэма является использование англицизмов, что связано с молодой аудиторией и интернациональным характером сцены. Таким образом, язык служит не просто средством выражения, а инструментом самоидентификации и создания своего литературного пространства культурной и социальной идентичности.

С точки зрения художественных особенностей, тексты поэтри-слэма отличаются многообразием стилистических приемов и образных средств, среди которых можно особенно выделить иронию, каламбуры, лексические и фонетические повторы, эпитеты и сравнения.

Швейцарский поэтри-слэм, в отличие от немецкого, отличается более личностной и повседневной тематикой. Молодые поэты часто пишут о любви, отношениях, проблемах самоидентификации, поиске своего места в мире. Поэтри-слэм – это, в первую очередь, живое выступление, где импровизация, эксперименты, игра голосом и динамичный темп создают увлекательное шоу. Юмор и азарт соревнования делают поэзию более доступной и интересной для широкой публики. Но слэм может быть и более глубоким, чем просто развлечение. Он может перерастать в художественное высказывание, затрагивающее важные темы и застав-

ляющее задуматься. Таким образом, швейцарский поэтри-слэм как феномен литературной сцены умело сочетает традиции словесного искусства с требованиями развлекательной индустрии, привлекая широкую аудиторию без утраты глубины и значения своих тем.

Список источников

1. ***Лотман Ю.М.*** Текст и полиглотизм культуры // Избр. ст. : В 3 т. Таллин, 1992. Т. 1. С. 140–144.
2. ***Гвоздева Т.Б.*** Право участия в Великих Панафинеях // Экономика, право, власть в древнем мире. Посвящается памяти В.И. Кузищина: Труды исторического факультета МГУ. 2021. № 187. С. 258–300.
3. ***Герасимова С.Н.*** Конкурсы исполнительского мастерства в системе предпрофессионального образования // Культурные и научно-образовательные стратегии по реализации национальных проектов-2030 : III Междунар. науч.-практ. конф. Краснодар, 2021. С. 179–182.
4. ***Кудрявцева Т.В.*** Новейшая немецкая поэзия (1990–2000-е гг.): основные тенденции и художественные ориентиры. М. : ИМЛИ РАН, 2008. 344 с.
5. ***Foley J.M.*** How to read an oral poem. University of Illinois Press, 2002.
6. ***Chanoine C.L.*** Ethnopoetic Transcription and Multimodal Archives: Toward a More Comprehensive // Approach to Slam Poetry Scholarship. 2023. Vol. 36, № 1. P. 123–148.
7. ***Ong W.J.*** Literacy and orality in our times // Profession. 1979. P. 1–7.
8. ***Anders P.*** Intermedialität der Slam Poetry // Literatur inter und transmedial/Inter and Transmedial Literature. Brill, 2012. P. 279–310.
9. ***Gans M.*** 3.5 Slam Poetry & Poetry Slam // Lyrik: verstehen-verfassen-vermitteln. 2022. P. 307–314.
10. ***Hedayati-Aliabadi M.*** Slam Poetry. Springer Fachmedien Wiesbaden, 2018. 347 p.
11. ***Poetry*** Slam Schweiz. URL: https://poetryslam.ch/ (дата обращения: 02.08.2024).
12. ***Poetry*** Slam Zürich. URL: https://www.slamzuerich.ch/ (дата обращения: 02.08.2024).
13. ***Verein*** Silbenschmied. URL: https://silbenschmied.ch/ (дата обращения: 02.08.2024).
14. ***Sury A.*** Berner Poetry-Slam im Aufwind // Der Bund. 31.05.2024. URL: https://www.derbund.ch/bern-poetry-slam-und-spoken-word-boomt-519278580791 (дата обращения: 02.08.2024).
15. ***Statistisches*** Bundesamt. Hauptsprachen der Bevölkerung in der Schweiz im Jahr 2022. URL: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/216829/umfrage/sprachen-in-der-schweiz/ (дата обращения: 02.08.2024).
16. ***2024*** Poetry Slam Schweiz. URL: https://2024.poetryslam.ch/ueber-poetry-slam/geschichte/ (дата обращения: 02.08.2024).
17. ***Kientz S.C.*** POVERTY SLAM! How slam poetry transforms the lives of impoverished youth. 2013.
18. ***Parmar P., Bain B.*** Spoken Word and Hip Hop: The Power of Urban Art and Culture // Counterpoints. 2007. № 306. P. 131–156.
19. ***Der Standard.*** Deutsche, Schweizer und Österreicher bei Poetry-Slam-Meisterschaften in Zürich. 11.10.2008. // Der Standard. URL: https://www.derstandard.at/story/1226396480977/deutsche-schweizer-und-oesterreicher-bei-poetry-slam-meisterschaften-in-zuerich (дата обращения: 02.08.2024).
20. ***Poetry*** Slam Schweiz. Schweizer Meisterschaften. URL: https://poetryslam.ch/schweizer_meisterschaften/ (дата обращения: 02.08.2024).
21. ***Blick.*** 20 Jahre Poetry Slam in der Schweiz. Mit spitzen Worten ins Gefecht // Blick. 02.11.2018. URL: https://www.blick.ch/people-tv/schweiz/20-jahre-poetry-slam-in-der-schweiz-mit-spitzen-worten-ins-gefecht-id8124387.html (дата обращения: 02.08.2024).

22. ***Poetry*** Slam Schweiz. Events. URL: https://poetryslam.ch/events/ (дата обращения: 02.08.2024).
23. ***Гречушникова Т.В.*** Немецкоязычный Poetry Slam как синтез жанров и культур // Мировая литература на перекрестье культур и цивилизаций. 2016. № 4 (16). С. 43–52.
24. ***Schmutz Ch.*** 20 Jahre Schweizer Poetry Slam. „Damals war Zürich Slam-Provinz“ // SFR. 14.10.2018. URL: https://www.srf.ch/kultur/literatur/20-jahre-schweizer-poetry-slam-damals-war-zuerich-slam-provinz (дата обращения: 02.08.2024).
25. ***Абашева М.П., Селиванова А.А.*** Поэтический перформанс в русской поэзии на рубеже XX–XXI вв. (Д. Пригов, Р. Осминкин) // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 3: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 1. С. 125–135.
26. ***Лотман Ю.М.*** О поэтах и поэзии: анализ поэтического текста. Статьи и исследования. Заметки. Рецензии. Выступления. СПб. : Искусство-СПБ, 1996. 846 с.
27. ***Stoll L.*** The big break. 2009. URL: https://youtu.be/owjriDEcXVc?si=HBZa-KIBXYbFs8BJF (дата обращения: 02.08.2024).
28. ***Moser V.*** Wasser. 2018. URL: https://www.youtube.com/watch?v=cgXGO7lEops (дата обращения: 02.08.2024).
29. ***Brugger H.*** Beziehungstipps. 2017. URL: https://youtu.be/YlBNvG2ppv8?si=8PmiF0mwKI3HY59k (дата обращения: 02.08.2024).
30. ***Moser V.*** Willensnation Schweiz. 2023. URL: https://www.youtube.com/watch?v=iT7SsZIxcvI (дата обращения: 02.08.2024).
31. ***Rutishauser J.*** Klimakatastrophe. 2023. URL: https://www.youtube.com/watch?v=8Jj17hEkrxs (дата обращения: 02.08.2024).
32. ***Lippuner P., Engeler F.*** (Pink im Park). Klimakrise. 2023. URL: https://youtu.be/mhvO7AeQL_Q?si=1mbNJ0qRCN8EVFP3 (дата обращения: 02.08.2024).

References

1. Lotman Yu.M. (1992) Tekst i poliglotizm kul'tury [Text and polyglottism of culture] // Lotman Yu.M. Izbr. st.: v 3 t. Tallinn, Vol. 1. pp. 140-144.
2. Gvozdeva T.B. (2021) Pravo uchastiya v Velikikh Panfineyakh [The right to participate in the Great Panathenaea] // Ekonomika, pravo, vlast' v drevnem mire. Posvyashchaetsya pamyati V.I. Kuzishchina: Trudy istoricheskogo fakulteta MGU. 187. pp. 258-300.
3. Gerasimova S.N. (2021) Konkursy ispolnitelskogo masterstva v sisteme predprofessional'nogo obrazovaniya [Competitions of performing skills in the system of pre-professional education] // Kul'turnye i nauchno-obrazovatel'nye strategii po realizatsii natsional'nykh proektov-2030. III Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya (Krasnodar, 11 noyabrya 2021). pp. 179-182.
4. Kudryavceva T.V. (2008) Novejshaya nemeckaya poeziya (1990-2000-e gg.): osnovnye tendencii i hudozhestvennye orientiry [Recent German poetry (1990-2000s): main trends and artistic guidelines]. M. IMLI RAN. 344 p.
5. Foley J.M. (2002) How to read an oral poem. University of Illinois Press.
6. Chanoine C.L. (2023) Ethnopoetic Transcription and Multimodal Archives: Toward a More Comprehensive Approach to Slam Poetry Scholarship // Volume 36 May 2023, 36 (1). pp. 123-148.
7. Ong W.J. (1979) Literacy and orality in our times. // Profession. pp. 1-7.
8. Anders P. (2012) Intermedialität der Slam Poetry. // Literatur inter-und transmedial/Inter- and Transmedial Literature. Brill. pp. 279-310.
9. Gans M. (2022) 3.5 Slam Poetry & Poetry Slam. // Lyrik: verstehen-verfassen-vermitteln, pp. 307-314.
10. Hedayati-Aliabadi M. (2018) Slam Poetry. Springer Fachmedien Wiesbaden. 347 p.
11. Poetry Slam Schweiz (2024) URL: https://poetryslam.ch/ (Accessed: 02.08.2024).

12. Poetry Slam Zürich (2024). URL: https://www.slamzuerich.ch/ (Accessed: 02.08.2024).
13. Verein Silbenschmied (2024). URL: https://silbenschmied.ch/ (Accessed: 02.08.2024).
14. Sury A. (2024) Berner Poetry-Slam im Aufwind // Der Bund. 31.05. 2024. URL: https://www.derbund.ch/bern-poetry-slam-und-spoken-word-boomt-519278580791 (Accessed: 02.08.2024).
15. Statistisches Bundesamt (2022) Hauptsprachen der Bevölkerung in der Schweiz im Jahr 2022. URL: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/216829/umfrage/sprachen-in-der-schweiz/ (Accessed: 02.08.2024).
16. 2024 Poetry Slam Schweiz (2024) URL: https://2024.poetryslam.ch/ueber-poetry-slam/geschichte/ (Accessed: 02.08.2024).
17. Kientz S.C. (2007) POVERTY SLAM! How slam poetry transforms the lives of impoverished youth.
18. Parmar P., Bain B. Spoken Word and Hip Hop: The Power of Urban Art and Culture // Counterpoints. 306. pp. 131-156.
19. Der Standard (2008) Deutsche, Schweizer und Österreicher bei Poetry-Slam-Meisterschaften in Zürich. 11.10.2008 // Der Standard. URL: https://www.derstandard.at/story/1226396480977/deutsche-schweizer-und-oesterreicher-bei-poetry-slam-meisterschaften-in-zuerich (Accessed: 02.08.2024)
20. Poetry Slam Schweiz (2024). URL: https://poetryslam.ch/schweizer_meisterschaften/ (Accessed: 02.08.2024).
21. Blick (2018) 20 Jahre Poetry Slam in der Schweiz. Mit spitzen Worten ins Gefecht. // Blick. 02.11.2018. URL: https://www.blick.ch/people-tv/schweiz/20-jahre-poetry-slam-in-der-schweiz-mit-spitzen-worten-ins-gefecht-id8124387.html (Accessed: 02.08.2024).
22. Poetry Slam Schweiz (2024). URL: https://poetryslam.ch/events/ (Accessed: 02.08.2024).
23. Grechushnikova T.V. (2016) Nemeckoyazychnyj Poetry Slam kak sintez zhanrov i kul'tur [German-language Poetry Slam as a synthesis of genres and cultures] // Mirovaya literatura na perekrest'e kul'tur i civilizacij. 4 (16). pp. 43-52.
24. Schmutz Ch. (2018) 20 Jahre Schweizer Poetry Slam. “Damals war Zürich Slam-Provinz”. // SFR. 14.10.2018. URL: https://www.srf.ch/kultur/literatur/20-jahre-schweizer-poetry-slam-damals-war-zuerich-slam-provinz (Accessed: 02.08.2024).
25. Abasheva M.P., Selivanova A.A. (2017) Poeticheskij performans v russkoj poezii na rubezhe XX-XXI vv. (D. Prigov, R. Osminkin) [Poetic performance in Russian poetry at the turn of the 20th-21st centuries (D. Prigov, R. Osminkin)] // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. 3. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 1. pp. 125-135.
26. Lotman Yu.M. (1996) O poetah i poezii: analiz poeticheskogo teksta. Stat'i i issledovaniya. Zametki. Recenzii. Vystupleniya. [About poets and poetry: analysis of poetic text. Articles and research. Notes. Reviews. Performances]. SPb.: Iskusstvo-SPB. 846 p.
27. Stoll L. (2009) The big break. URL: https://youtu.be/owjriDEcXVc?si=HBZaKIBXYbFs8BJF (Accessed: 02.08.2024).
28. Moser V. (2018) Wasser. URL: https://www.youtube.com/watch?v=cgXGO7lEops (Accessed: 02.08. 2024).
29. Brugger H. (2017) Beziehungstipps. URL: https://youtu.be/YlBNvG2ppv8?si=8PmiF0mwKI3HY59k (Accessed: 02.08.2024).
30. Moser V. (2023) Willensnation Schweiz. URL: https://www.youtube.com/watch?v=iT7SsZIxcvI (Accessed: 02.08.2024).
31. Rutishauser J. (2023) Klimakatastrophe. URL: https://www.youtube.com/watch?v=8Jj17hEkrxs (Accessed: 02.08.2024).
32. Lippuner P., Engeler F. (2023) Klimakrise. URL: https://youtu.be/mhvO7AeQL_Q?si=1mbNJ0qRCN8EVFP3 (Accessed: 02.08.2024).

Информация об авторе:
Петрова М.В. – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры медиалингвистики, факультет журналистики, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (Москва, Россия). E-mail: maria.wladimirowna@gmail.com

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:
Petrova M.V., Ph.D. (Philology), Senior Lecturer of the Department of Medialinguistics, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). E-mail: maria.wladimirowna@gmail.com

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 02.08.2024; принята к публикации 28.02.2025

Received 02.08.2024; accepted for publication 28.02.2025

Язык и культура. 2025. № 69. С. 105–118 / Language and Culture. 2025;69: 105-118

Теория и методика преподавания

Научная статья
УДК 811:373.1
doi: 10.17223/19996195/69/5

Развертывание сюжетных линий как действенная стратегия обучения старших школьников иноязычной монологической речи

Маргарита Анастасовна Ариян[1], Анна Александровна Погодина[2, 3]

[1, 2] Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия
[3] МБОУ «СОШ им. С.Л. Страховой», Сириус, Россия
[1] fenkot603@yandex.ru
[2, 3] Volkova-anne@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается проблема совершенствования умений иноязычной монологической речи старшеклассников на основе использования в учебном процессе стратегии развертывания сюжетных линий. Существующая избыточность информации и простота поиска создают проблемы для старшеклассников с точки зрения ее отбора, обработки и критического понимания. Требования к качеству умения иноязычного говорения не ограничиваются разнообразием используемых языковых средств, а определяются степенью смысловой ценности высказывания. Однако имеющийся ограниченный речевой и жизненный опыт не всегда позволяет учащимся ориентироваться в коммуникативной ситуации. Процесс обучения должен не только расширять этот опыт, но и помогать своевременно актуализировать его в ходе общения, предвосхищая развитие событий. Поиск эффективных решений поставленных задач требует умения реализации накопленного опыта. В связи с этим важно учитывать необходимость формирования новых стратегий обучения, которые бы обеспечивали эффективное совершенствование иноязычных умений обучающихся.

Описаны критерии, позволяющие методически обоснованно отбирать темы для построения занятий с использованием рассматриваемой стратегии для обучения иноязычной монологической речи в старших классах. Приведены этапы обучения старшеклассников развертыванию сюжетов в ходе построения собственных монологических высказываний. Сформулирован комплекс коммуникативных заданий на основе данной стратегии для одного из разделов УМК *Spotlight*, в которых реализуются предложенные этапы с применением различных форматов работы. Обоснована эффективность использования стратегии развертывания сюжетных линий на занятиях по иностранным языкам в старших классах. Установлено, что организация учебного процесса в подобном формате позволяет совершенствовать умения иноязычной монологической речи старшеклассников, а также дает возможность разнообразить осуществление образовательной практики в старшей школе, создавая персонализированную образовательную среду, учитывающую индивидуальные образовательные возможности и потребности учащихся.

Ключевые слова: современные образовательные стратегии, сюжетные линии, проектирование жизненных траекторий, проблемное обучение, творческие способности

© М.А. Ариян, А.А. Погодина, 2025

Для цитирования: Ариян М.А., Погодина А.А. Развертывание сюжетных линий как действенная стратегия обучения старших школьников иноязычной монологической речи // Язык и культура. 2025. № 69. С. 105–118. doi: 10.17223/19996195/69/5

Original article
doi: 10.17223/19996195/69/5

Storyline development as an efficient strategy for teaching foreign language monological speech skills to high school students

Margarita A. Ariyan[1], Anna A. Pogodina[2, 3]

[1, 2] Nizhny Novgorod State Linguistics University named after N.A. Dobrolyubov, Nizhny Novgorod, Russia
[3] secondary comprehensive school named after S.L. Strakhova, Sirius, Russia
[1] fenkot603@yandex.ru
[2, 3] Volkova-anne@yandex.ru

Abstract. The article deals with the educational opportunities for enhancing high school students` foreign language monological speech skills. It focuses on the implementation of the storyline strategy within the educational process. Information redundancy and the ease of searching for content pose challenges for high school students in terms of selection, processing and critical understanding. The requirements for the quality of foreign language speaking skills are not restricted to the variety of language means used, rather, they are determined by the semantic value of the statement. However, the accumulated speech experience is limited and does not always allow students to orient themselves in communicative situations. The learning process should not only expand this experience, but also help learners retrieve it in a timely manner during communication, anticipating the development of events. The search for appropriate solutions to tasks requires the ability to apply the accumulated experience. In this regard, it is important to take into account the need to form new teaching strategies that would ensure the effective development of personal and professional skills of students.

Special attention is given to describing the aspects that facilitate the methodologically sound selection of topics for lesson development based on the strategy under consideration in the process of teaching a foreign language. The stages of teaching high school students to unfold stories when organizing their own monological statements are outlined. A set of communicative tasks based on the storyline strategy is formulated for one of the sections of the *Spotlight* foreign language training package, which implements the proposed stages of interaction with the strategy using various work formats. The efficiency of using the storyline strategy in high school foreign language classes is justified. It is established that organizing the educational process in such manner enhances high school students` foreign language monological speech skills, as well as provides opportunities to diversify educational practice. The presented strategy creates a personalized educational environment that considers individual educational needs of students.

Keywords: modern educational strategies, storyline, designing life trajectories, problem-based learning, creative ability

***For citation*:** Ariyan M.A., Pogodina A.A. Storyline development as an efficient strategy for teaching foreign language monological speech skills to high school students. *Language and Culture*, 2025, 69, pp. 105-118. doi: 10.17223/19996195/69/5

Введение

Пересмотр привычных традиционных подходов ко всем сферам языкового образования требует изменений в организации процесса обучения и воспитания. Особое значение имеют занятия по предметам гуманитарного профиля в школе, которые, как известно, решают две группы задач. С одной стороны, они обеспечивают учащимся возможность для практического применения приобретенных на уроке речевых навыков и умений в новых ситуациях, обогащают опыт социального взаимодействия. С другой – создают условия для совершенствования умения анализировать происходящие в мире изменения, мыслить самостоятельно и критически, принимать обоснованные решения.

Предполагаемые изменения требуют осмысления имеющихся в методической науке инструментов педагогической деятельности и поиска новых эффективных способов организации образовательного процесса. В научной литературе подчеркивается, что изучение иностранного языка как инструмента межличностного и межкультурного взаимодействия происходит в контексте поликультурного и многоязычного мира, что обусловливает необходимость направленности учебного процесса на формирование коммуникативной культуры обучающихся [1]. Умение договариваться, обосновывать и аргументированно отстаивать свою позицию, понимать и учитывать точку зрения собеседника играет ключевую роль в осуществлении успешного межкультурного взаимодействия, а также определяет важность совершенствования иноязычной монологической речи в контексте построения современного образовательного процесса в старшей школе.

Очевидно, что ключевым фактором в учебном процессе является мотивация, определяющая успешность учебной деятельности. Отсутствие интереса к теме занятия или выполняемому заданию может значительно снизить продуктивность и инициативность школьников. Результативность процесса обучения и достижение обучающимися поставленных целей занятия напрямую зависят от подобранных образовательных стратегий, которые должны вдохновлять старшеклассников на формулирование собственного мнения и совершенствовать их коммуникативные умения, заинтересовывая процессом обучения. В отечественной и зарубежной методической литературе отмечается, что использование активных и интерактивных приемов работы на занятиях по иностранным языкам оказывает большое мотивирующее и эмоциональное воздействие на участников образовательного процесса, пробуждает их воображение и удерживает внимание, что способствует активизации познавательной деятельности обучающихся [2–7]. Это позитивно отражается на формировании ключевых компетенций, значимость которых зафиксирована в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования [8].

В условиях изменившегося социального контекста старшеклассники должны быть готовы к проектированию образовательных и жизненных траекторий, прогнозируя и учитывая все возможные видоизменения и риски, ориентируясь при этом не только на практические результаты, но и на нравственно значимые прагматические. Мы предположили, что внедрение стратегии развертывания сюжетных линий в образовательный процесс будет действенным путем стимулирования мышления и воображения школьников, обогащения их опытом разнообразной деятельности, познания и самопознания, поиска решения коммуникативных, нравственных, познавательных проблем, а также развития творческих способностей. Это позволит, в свою очередь, более осмысленно усваивать иностранный язык и культуру страны изучаемого языка. Таким образом, целью данного исследования является обоснование целесообразности применения стратегии развертывания сюжетных линий на занятиях по иностранному языку и демонстрация ее потенциала на примере обучения старшеклассников.

Методология исследования

Методологической основой исследования являются работы в области системного подхода, основанного на представлении образовательного процесса как сложной системы, состоящей из взаимосвязанных элементов (В.П. Беспалько, И.Л. Бим). Система обучения иностранным языкам характеризуется динамичностью и многоуровневостью, что позволяет ей адаптироваться к изменяющимся условиям внешней среды. Эти изменения непосредственно затрагивают все компоненты системы, совокупность которых определяет постановку целей, отбор содержания, методов и средств обучения. При этом системность и структурированность элементов применяемой стратегии обучения играют ключевую роль в повышении ее эффективности.

Открытость педагогической системы обосновывает актуальность применения синергетического подхода, предполагающего применение совокупности идей, понятий и методов в исследовании (С.К. Гураль). Синергетический подход предполагает не только поддержание преемственности научных ценностей, но и открытость к инновациям. Достижение положительных результатов возможно благодаря применению методов и приемов, направленных на обучение самостоятельному поиску нового знания с его творческой интерпретацией в собственном контексте, стимулирование принятия решений и прогнозирование результатов деятельности.

Принятие незамедлительных решений в смоделированных жизненных ситуациях в условиях непринужденного игрового общения и об-

мен накопленным опытом соответствует также реализации коммуникативно-деятельностного подхода (Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов). Погружение в языковую среду и развитие умения ориентироваться в коммуникативных ситуациях различной направленности и морально-нравственной заостренности раскрывает интеллектуальный и творческий потенциал учащихся. В связи с этим особое значение приобретает гуманистический подход как важное средство духовного развития личности, позволяющее менять характер мышления человека в направлении от фрагментарного восприятия мира к целостному. Достичь этого можно через представление процесса обучения как совместного «труда мысли», позволяющего воспитать эмоционально и интеллектуально богатого выпускника, способного мыслить системно и логично, но в то же время относиться к предлагаемой информации критически, проявляя гибкость и творчество в принятии самостоятельных решений.

Следующей важной методологической основой служит когнитивный подход (И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, А.В. Щепилова), получивший широкое признание среди отечественных и зарубежных ученых. Принимая во внимание механизмы, управляющие языковым развитием при обучении, он обеспечивает неразрывную связь существующих аспектов языка с мышлением.

В работе использовались следующие методы: теоретический анализ отечественной и зарубежной научной психолого-педагогической и методической литературы, анализ педагогической документации, педагогическое наблюдение, пробное обучение.

В ходе решения поставленной проблемы были рассмотрены нормативные документы, предъявляющие требования к иноязычной подготовке старшеклассников на уровне среднего общего образования, а также изучены диссертационные исследования и научные статьи, выполненные отечественными и зарубежными авторами [9–20] и др.

Анализ научных источников, сфокусированных на поиске решений рассматриваемого вопроса о способах совершенствовании у старшеклассников умений иноязычного говорения, показывает, что проблема актуальна и находится в фокусе рассмотрения отечественных и зарубежных исследователей.

Исследование и результаты

Наблюдения показывают, что современным учащимся не свойственно целостное восприятие мира. В результате увлечения социальными сетями и смартфонами они утрачивают способность концентрировать сознание на том или ином предмете на достаточно длительное время. Сознание приобретает черты «бегающего». Не формируется устойчивое внимание, способность мыслить системно и логично.

В условиях быстро меняющейся действительности фактические и качественные знания, позволяющие воспринимать мир целостно, становятся главным ресурсом. Перед преподавателем встает важная задача: пробудить в учениках любовь к познанию, творчеству и общению.

Значительные возможности для организации совместной продуктивной творческой деятельности предоставляют занятия по иностранным языкам. Они позволяют создавать в учебном процессе оптимальные условия для речевого взаимодействия при помощи наполнения речевых каналов общения содержательно разной информацией, различающейся по фактам, сведениям и отношениям [3. С. 15]. Стимулирование речевой деятельности и совершенствование речевых умений старшеклассников возможны благодаря широкому применению разнообразных форм работы с решением проблемных задач и совместным обсуждением результатов. Такие современные образовательные технологии, как обучение в сотрудничестве, ролевые игры, дебаты, дискуссии, помогают фокусировать внимание на самостоятельном добывании необходимой информации, критическом ее осмыслении, усвоении и переработке.

В ходе исследования мы предположили, что действенной стратегией при обучении старшеклассников иноязычному говорению может быть стратегия развертывания сюжетных линий, выступающая как способ реализации известных сценариев жизненных ситуаций и историй, их видоизменения или развития при осуществлении поиска новых решений поставленных проблемных вопросов.

Под *сюжетом,* вслед за М.М. Бахтиным, будем понимать последовательность событий, которые управляют повествованием через раскрытие основного содержания произведения и его логической структуры. Сюжеты помогают разобраться в происходящем, лучшее понять ситуацию и выработать собственное отношение к ней.

Под *сюжетными линиями* понимается последовательная цепочка событий и (или0 действий персонажей, развивающихся внутри произведения и создающих его структуру [21. С. 186]. Сюжет является общим смыслом и идеей произведения, а сюжетная линия – это конкретная последовательность событий и действий персонажей, развивающаяся внутри него.

Стратегия развертывания сюжетов позволяет погружать участников образовательного процесса в ситуации принятия обоснованного выбора в разных сферах жизни и развивать интуицию через предвосхищение событий услышанных или прочитанных историй. Общеизвестно, что информация, поддающаяся чувственному восприятию и осмыслению, усваивается прочнее, если она проходит через интенсивное и разностороннее взаимодействие обучающихся. На старших этапах обучения открывается возможность для использования активных форм обучения с включением элементов проблемности и научного поиска [22. С. 108]. К.М. Левитан подчеркивает,

что осуществление непрерывного саморазвития личности происходит на основе постоянной «подпитки» эмоционального и социального интеллекта через решение проблемных неоднозначных ситуаций различной когнитивной сложности [23. С. 222]. Предложенные к обсуждению социально заостренные проблемные ситуации порождают психическое состояние интеллектуального затруднения, в котором решение проблемы требует от обучающегося обозначения собственной социально-нравственной позиции. Применение накопленных знаний в различных ситуациях помогает закрепить материал, усиливая обобщающий характер содержания изученного, объединить знания, умения и навыки по различным предметам в целостную систему и увидеть практическую ценность полученного опыта. При этом коммуникативная компетенция старшеклассников совершенствуется во взаимосвязи с такими личностно значимыми качествами, как социальный интеллект, адаптивность к трудностям, креативность.

Согласно ФГОС СОО, овладение основными видами речевой деятельности по учебному предмету «Иностранный язык» на базовом уровне должно осуществляться в рамках определенного тематического содержания. Рекомендованная образовательным стандартом тематика может быть скорректирована в соответствии с индивидуальными особенностями и образовательными потребностями учащихся старших классов. Стратегия развертывания сюжетных линий представляет собой эффективный инструмент для тематического планирования, предоставляя возможность отбирать и адаптировать содержание, а также стимулировать активность и творческое воображение школьников, позволяя им заявлять о собственной жизненной позиции, делиться мыслями и переживаниями и лучше понимать действия и поступки окружающих благодаря расширению социального опыта на занятиях и углублению знания о социальной реальности. Использование знакомых сюжетов на практике позволяет осуществить общение на иностранном языке в атмосфере сотрудничества и вовлеченности каждого в образовательный процесс.

При отборе тем для занятий, построенных на основе применения стратегии развертывания сюжетных линий, учитываются следующие аспекты:

– *актуальность материала и соответствие возрастным интересам* обучающихся;

– *учебно-методический аспект*: соответствие программным требованиям, методическим рекомендациям по реализации образовательной программы;

– *содержательный аспект*: воспитание морально-нравственных ценностей старшеклассников через рассмотрение социально заостренных ситуаций, формирование гражданской позиции;

– *мотивационный аспект*: рассмотрение социальных проблем, находящих отклик у обучающихся; актуальных вопросов, связанных с личными переживаниями старшеклассников, и т.д.

Обозначим этапы взаимодействия обучающихся со стратегией развертывания сюжетных линий (таблица).

Этапы обучения старших школьников развертыванию сюжетных линий при построении иноязычных монологических высказываний

№ п/п	Название этапа
1	Фиксация сюжетных линий в произведении путем анализа изучаемого материала
2	Коллективное обсуждение возможных путей развертывания обнаруженных ранее сюжетов
3	Разработка альтернативного продолжения изученного текста или предложенной учителем к обсуждению ситуации в группах или индивидуально
4	Создание собственных сюжетных линий на основе изученных текстов или отрывков произведений
5	Демонстрация собственных сюжетов одноклассникам
6	Анализ монологических высказываний для выявления сильных и слабых сторон аргументации и повествования. Рефлексия

Предложенные этапы могут видоизменяться в зависимости от определенных участниками образовательного процесса целей и задач урока, уровня языковой подготовки школьников, их мотивированности. При реализации стратегии развертывания сюжетных линий на основе внедрения различных форматов работы (презентация, описание графика, запись подкаста или видеокаста, решение проблемных задач социокультурного / нравственно-эстетического / научно-познавательного характера, решение кейсов, деловые игры, дебаты, свободная дискуссия, сценарий, ролевые игры и т.д.), с использованием цифровых платформ, ученик демонстрирует гибкость в решении коммуникативных задач, в то же время представляя информацию структурированно и развёрнуто, рассматривая проблемный вопрос с разных сторон, демонстрируя знания из различных областей, раскрывая логику своего суждения, разворачивая воспринятую мысль и восполняя недосказанное.

Рассмотрим способы применения стратегии развертывания сюжетных линий на примере раздела «Повседневная жизнь семьи. Межличностные отношения в семье, с друзьями и знакомыми. Конфликтные ситуации, их предупреждение и разрешение» по УМК *Spotlight*, согласно тематическому планированию для 10–11-х классов образовательных организаций, рекомендованному ФГОС [8].

1) Применение дедуктивного подхода к обучению иноязычной монологической речи на основе стратегии развертывания сюжетных линий:

1. Знакомство старшеклассников с творчеством писательницы Л.М. Олкотт через прочтение отрывка из произведения *The Little Women.* После ознакомления с текстом, на основе понимания главной мысли прочитанного, школьники фиксируют значимые сюжетные вехи текста и создают структурную схему из нескольких слов по ключевым событиям, представленным в отрывке.

Пример: *The Christmas spirit in the house – The sketch of the four sisters (Meg, Jo, Beth, Amy March) – The importance of the old shoes in the scene – A present for mother.*

Важно отметить, что перекодировка содержания и представление его в зрительном образе усиливают мнемоническое запоминание информации. Это также исключает формальное отношение к тексту и ориентирует на извлечение смыслов. Сюжетные вехи текста служат учащимся опорой, помогают формировать умение аргументированно излагать свои мысли, а также позволяют проявлять индивидуальный стиль при восприятии изучаемого материала.

2. Разделение обучающихся на четыре группы. Каждая группа получает по одной сюжетной линии из тех, которые они самостоятельно извлекали из текста ранее. В группах происходит обсуждение того, как можно было бы развить полученную фразу, превращая ее в отдельный самостоятельный сюжет. Задаются вопросы открытого типа, направленные не на проверку понимания содержания прочитанного, а на его смысловую основу.

Пример:

The Christmas spirit in the house	*How can one create a peaceful atmosphere at home on Christmas Eve?*
The sketch of the four sisters (Meg, Jo, Beth, Amy March)	*Imagine the March sisters nowadays. What would they look like today?*

3. Создание собственной альтернативной концовки:

Imagine writing a story. Based on the given picture from the book, what storylines would you include in your book if you were a writer? How could you change the plot of the book? Which scenes would you exclude from the book?

4. Представление собственных сюжетов: для усиления мотивационного компонента может быть устроено соревнование на лучшее продолжение истории. Авторы лучших сюжетов будут награждены. Для корректной оценки ответы учащихся могут быть предварительно записаны или представлены на устроенном внеклассном мероприятии (театральное представление, видеоблог и т.д.).

5. Рефлексия.

2) Применение индуктивного подхода к обучению иноязычной монологической речи на основе стратегии развертывания сюжетных линий:

1. Актуализация имеющегося опыта. Обучающиеся получают карточки с предложением, которое нужно продолжить, поделившись фактом о своей семье:

I feel the happiest when my family …; *It drives me crazy when my mom/brother/granny/sister… .*

2. Коллективное обсуждение с использованием стратегии «мозговой штурм»: в группах старшеклассники ищут несколько наиболее удачных и креативных решений одной из проблем по теме.

What would you do in the following situations:

- *Nadja`s brother spends his whole week`s pocket money on computer games on Monday. Now he doesn`t have enough money for lunches and bus tickets for the rest of the week.*
- *One Friday evening walking home from school, you see your classmate`s granny struggling to carry a huge shopping bag with groceries.*
- *Mike had a fight with his brother once again! You are sorry to hear that they are not getting well with each other. You think you could help.*

3. Индивидуальная разработка продолжения к предложенной учителем ситуации.

Базовый уровень сложности	Продвинутый уровень сложности
Ситуация № 1: *You hate it when your elder sister takes your clothes without asking. After coming back from school, you can`t find your favourite T-shirt. Record a voice mail for your sister.*	**Ситуация № 2:** *You are hosting the radio programme called ''Family Troubles''. You get an anonymous caller`s complaint about their mother who is overly controlling and tries to dictate every aspect of her daughter`s life. Your job is to respond thoughtfully and supportively.*
Instructions: • *Start your voice mail with a friendly greeting;* • *Ask where your T-shirt is;* • *Express your feelings;* • *Remind her to ask before borrowing your clothes in the future;* • *Conclude with a request for her to get back to you soon.*	***Instructions:*** • *Start your respond by thanking the caller for sharing their concerns; express the understanding of the situation;* • *Suggest communicative strategies like having an open and honest conversation with the parent, setting personal boundaries and so on;* • *Analyse the opposite point of view, try to find some reasons why the situation goes this way;* • *Mention the importance of finding a supportive person in life;* • *Invite the caller to call back after trying some of your suggestions.*

4. Создание собственных сюжетных линий на основе изученного материала.

Пример:

• *A teenage online-magazine is offering a prize for the best podcast beginning with a sentence: ''It was a perfect, sunny day with my whole family together. It felt like nothing could go wrong…'';*

• *A teenage magazine is offering a prize for the best podcast with the title ''A Disastrous Family Vacation'', ''When Homework Becomes Family Drama''.*

5. Для демонстрации полученного результата может быть создан образовательный канал, на котором будут выложены записанные подростками подкасты на иностранном языке на волнующие их темы из реальной жизни.

6. Осуществление рефлексии через совместное обсуждение результатов/оставление старшеклассниками комментариев с адекватной оценкой полученного результата на созданном образовательном канале класса.

Следует отметить, что стратегия развертывания сюжетных линий значительно расширяет возможности, связанные с развитием творческих способностей старшеклассников. Учащиеся демонстрировали гибкость мышления, способность совершенствовать первоначальный замысел, дорабатывать детали, генерировать новые идеи. Иноязычная монологическая речь учащихся стала более логичной и структурированной. Разрабатывая сюжеты и «проживая» их, школьники научились видеть проблемы, в том числе нравственно-этического характера, там, где раньше их не замечали. Решение таких проблем создало условия для социального и личностного развития учащихся в ходе овладения иноязычной монологической речью.

Претерпела некоторые изменения и организация урока: она стала в значительной степени вариативной, ориентированной на использование интерактивных технологий.

Заключение

Таким образом, предложенная стратегия развертывания сюжетных линий позволяет учащимся создавать развернутые и осмысленные высказывания, что не только делает процесс обучения более увлекательным, но и помогает старшеклассникам лучше организовать свои мысли и идеи, выстраивая связное и логичное монологическое высказывание. Личностная вовлеченность старшеклассников в коммуникативно-познавательную мыслительную деятельность обеспечивается путем отбора актуальных тем, соответствующих современным реалиям, которые вызывают отклик у подростков, стимулируя их активное участие в образовательном процессе.

Применение стратегии развертывания сюжетных линий на занятиях по иностранным языкам способствует обогащению смысловой кар-

тины мира школьников, создавая благоприятные условия для формирования в сознании обучающихся смысловой модели, в которой они будут впоследствии оперировать в жизни и профессии.

Список источников

1. ***Гураль С.К., Смокотин В.М.*** Межъязыковая и межкультурная коммуникация в период глобализации // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 14–23.
2. ***Кларин М.В.*** Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. М. : ЛУЧ, 2018. 640 с.
3. ***Мильруд Р.П.*** Развивающее обучение средствами иностранного языка в средней школе : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992.
4. ***Полат Е.С.*** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров. М. : Академия, 2002. 272 с.
5. ***Coorough C.*** Multimedia and the Web: creating digital excitement. Orlando, FL : Harcourt College Publishers. 2001. 362 p.
6. ***Dornyei Z.*** On the Teachability of Communicative Strategies // TESOL Quarterly. 1995. № 1.
7. ***Trager G., Hall E.*** Culture and Communication; A Model and an Analysis // Explorations and Communication. 1994. № 3.
8. ***Федеральный*** государственный образовательный стандарт среднего общего образования (в ред. от 11.12.2020). URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/ (дата обращения: 10.10.2024).
9. ***Беспалько В.П.*** Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
10. ***Бим И.Л.*** Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. М. : Русский язык, 1974. 289 с.
11. ***Гураль С.К., Комарова Э.П., Бакленева С.А., Фетисов А.С.*** Теоретический контекст интегрированного предметно-языкового обучения в вузе // Язык и культура. 2020. № 49. С. 138–147.
12. ***Гальскова Н.Д.*** Современная методика обучения иностранным языкам. М. : АртиГлосса, 2010. 186 с.
13. ***Щепилова А.В.*** Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Гуманитарный издательский центр Владос, 2005. 245 с.
14. ***Гальперин П.Я.*** Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. С. 236–277.
15. ***Давидова Е.А.*** Методика применения средств музыкальной культуры в нравственно-эстетическом воспитании младших школьников на занятиях по иностранному языку : дис. … канд. пед. наук. М., 2013. 212 с.
16. ***Махутова Г.М.*** Проблемные ситуации в обучении иноязычному общению студентов : дис. … канд. пед. наук. Нижневартовск, 2013. 184 с.
17. ***Сысоев П.В.*** Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика. М. : Глосса-Пресс, 2012. 252 с.
18. ***Esteban S.G.*** Integrating curricular contents and language through storytelling: Criteria for effective CLIL lesson planning. Multimodal Communication in the 21st Century: Professional and Academic Challenges. Madrid, 2015.
19. ***Whiteson V.*** New Ways of Using Drama and Literature in Language Teaching. Alexandria, VA., TESOL, 1996. 155 p.
20. ***Wood J.D.*** Using stories to help children learn a foreign language. Granada, 2016.

21. ***Бахтин М.М.*** Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. М., 1975. 502 с.
22. ***Вербицкий А.А.*** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991. 208 с.
23. ***Левитан К.М.*** Юридическая педагогика. 2-е изд., изм. и доп. М. : Норма; ИНФРА-М, 2017. 416 с.

References

1. Gural S.K., Smokotin V.M. (2013) Mezhyazykovaya i mezhkulturnaya kommunikatsiya v period globalizatsii [Interlingual and Cross-cultural Communication during the Period of Globalization] // Yazyk i kultura. 4 (24). pp. 14-23.
2. Klarin M.V. (2018) Innovatsionnye modeli obucheniya: issledovaniye mirovogo opyta. Monografiya [Innovative Models in Education: A Worldwide Study]. M.: LUCH. 640 p.
3. Milrud R.P. (1992) Razvivayushee Obucheniye Sredstvami Inostrannogo Yazyka v Sredney Shkole. [Development-Focused Teaching by Means of a Foreign Language at Secondary School]. Pedagogics doc. dis. Moscow.
4. Polat E.S. (2002) Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: Ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. ped. Kadrov [New pedagogical and information technologies in the education system]. M.: Izdatel'skij centr Akademiya. 272 p.
5. Coorough C. (2001) Multimedia and the Web: creating digital excitement // Orlando, FL: Harcourt College Publishers. 362 p.
6. Dornyei Z. (1995) On the Teachability of Communicative Strategies // TESOL Quarterly. 1.
7. Trager G., Hall E. (1994) Culture and Communication; A Model and an Analysis // Explorations and Communication. 3.
8. Federalnyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya (v red. ot 11.12.2020) [Federal State Educational Standard for Secondary General Education]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/ (Accessed: 10.10.2024).
9. Bespalko V.P. (1989) Slagaemye pedagogicheskoj tekhnologii [Components of Pedagogical Technology]. M.: Pedagogika. 192 p.
10. Bim I.L. (1974) Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i teoriya shkol'nogo uchebnika [Foreign Language Teaching Methodology as Science and Theory of School Textbooks]. M.: Russkij yazyk. 289 p.
11. Gural S.K., Komarova E.P., Bakleneva S.P., Fetisov A.S. (2020) Teoreticheskiy kontekst integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v vuze [The Theoretical Context of Integrated Subject and Language Teaching at the University] // Yazyk i kul'tura. 49. pp. 138-147.
12. Galskova N.D. (2010) Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam [Modern Methods of Teaching Foreign Languages]. M.: Arti-Glossa. 186 p.
13. Shepilova A.V. (2005) Teoriya i metodika obuchenia frantsuzskomu yazyku kak vtoromy inostrannomu: ucheb.posobie dlya studentov vuzov [Theory and Methodology of Teaching French as a Second Foreign Language: textbook]. M.: Gumanitar. izd. Tsentr VLADOS. 245 p.
14. Galperin P.Ya. (1966) Psikhologiya Myshleniya i Uchenie o Poetapnom Formirovanii Umstvennykh Deistvii. Issledovaniya Myshleniya v Sovetskoi Psikhologii. [Psychology of Thinking and the Doctrine of Step-by-step Formation of Mental Actions. Studies of Thinking in Soviet Psychology]. M. pp. 236-277.
15. Davidova E.A. (2013) Metodika Primeneniya Sredstv Muzykal'noi Kul'tury v Nravstvenno-esteticheskom Vospitanii Mladshikh Shkol'nikov na Zanyatiyakh po Inostrannomu Yazyku. [Methodology for the Use of Musical Culture in the Moral and Aesthetic Education of Younger Students in Foreign Language Classes]. Pedagogics cand. dis. Moscow. 212 p.

16. Mahutova G.M. (2013) Problemnye Situatsii v Obuchenii Inoyazychnomu Obshcheniyu Studentov [Problematic Situations in Teaching Foreign Language Communication to Students]. Pedagogics cand. dis. Nizhnevartovsk. 184 p.
17. Sysoev P.V. (2012) Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii v obuchenii inostrannomu yazyku: teoriya i praktika [Information and Communication Technologies in Foreign Language Teaching: Theory and Practice]. M: Glossa-press. 252 p.
18. Esteban S.G. (2015) Integrating curricular contents and language through storytelling: Criteria for effective CLIL lesson planning. Multimodal Communication in the 21st Century: Professional and Academic Challenges. Madrid.
19. Whiteson V. (1996) New Ways of Using Drama and Literature in Language Teaching. Alexandria, VA., TESOL. 155 p.
20. Wood J.D. (2016) Using stories to help children learn a foreign language. Granada.
21. Bakhtin M.M. (1975) Voprosy Literatury i Estetiki: Issledovaniya Raznykh Let [Questions of Literature and Aesthetics: Studies of Different Years]. M. 502 p.
22. Verbickij A.A. (1991) Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod [Active Learning in Higher Education: A Contextual Approach]. M.: Vysshaya shkola. 208 p.
23. Levitan K.M. (2017) Yuridicheskaya pedagogika. 2-e izd., izm. i dop. [Legal Pedagogy]. M.: Norma; INFRA-M. 416 p.

Информация об авторах:
Ариян М.А. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: fenkot603@yandex.ru
Погодина А.А. – аспирант, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия), учитель английского языка, МБОУ «СОШ им. С.Л. Страховой» (Сириус, Россия). E-mail: Volkova-anne@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:
Ariyan M.A., Ph.D. (Education), Ed.D., Professor, Professor of the Department of Methodology of Teaching Foreign Languages, Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State Linguistics University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: fenkot603@yandex.ru
Pogodina A.A., Postgraduate Student, Nizhny Novgorod State University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia); English teacher at secondary comprehensive school named after S.L. Strakhova (Sirius, Russia). E-mail: Volkova-anne@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 28.11.2024; принята к публикации 28.02.2025

Received 28.11.2024; accepted for publication 28.02.2025

Научная статья
УДК 372.881.1
doi: 10.17223/19996195/69/6

Модель обучения иноязычной коммуникации средствами развития эмоционального интеллекта

Александра Ильинична Дрожбина[1], Елена Рафаэльевна Поршнева[2]

[1, 2] Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия
[1] aleksdrozhofficial@mail.ru
[2] elporshneva@gmail.com

Аннотация. Описаны основные этапы разработки и реализации модели обучения иноязычной коммуникации с помощью упражнений, развивающих эмоциональный интеллект. На сегодняшний день количество научных публикаций, посвященных вопросам формирования эмоционального интеллекта в процессе подготовки специалистов, увеличилось. Появились исследования и в методике преподавания иностранных языков, рассматривающие проблему развития эмоциональной культуры личности, поскольку иностранный язык обладает большим дидактическим потенциалом и может быть средством развития эмоционального интеллекта. Однако их авторы чаще всего затрагивают проблему формирования эмотивной компетенции и не раскрывают в полной мере возможности развития эмоционального интеллекта обучающихся при освоении иностранного языка.

Разработана модель, включающая в себя систему упражнений для развития эмоционального интеллекта в процессе подготовки будущих лингвистов и преподавателей иностранного языка. Модель была интегрирована в процесс преподавания таким образом, чтобы это способствовало лучшему усвоению языка и формированию требуемых общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Исследование проводилось в три этапа на базе НГЛУ им. Н.А. Добролюбова среди студентов, обучающихся по направлению подготовки «Лингвистика (бакалавриат)» и изучающих испанский язык как второй иностранный в течение трех лет.

На первом этапе началась разработка лингводидактической модели. Студентам, изучающим испанский язык первый и второй год, были предложены лексические и грамматические упражнения по теме «Эмоции», а также задания, основанные на методе арт-терапии, адаптированные для занятия иностранного языка. Предварительно был проведен опрос студентов об уровне их осведомленности об эмоциональном интеллекте, а по завершении курса – анкетирование с целью выявления мнения обучающихся об эффективности упражнений. На втором этапе исследование проводилось в новой группе студентов, изучающих испанский язык второй год. В содержательном компоненте лингводидактической модели были выделены лингвистический и психологический аспекты. Были апробированы задания для развития эмоционального интеллекта, проведен опрос обучающихся по итогам работы, проанализированы показатели уровня эмоционального интеллекта до и после обучения; студенты защитили финальные проектные работы на иностранном языке, направленные на развитие навыков саморефлексии. На третьем этапе исследование продолжилось в двух выпускных группах; была

© А.И. Дрожбина, Е.Р. Поршнева, 2025

завершена работа над лингводидактической моделью, содержательный компонент которой был дополнен методическим аспектом. Разработана система упражнений, содержащих лингвистический, психологический и методический аспекты; апробированы методические профессионально ориентированные задания и подведены результаты опытного обучения. Сделаны выводы о результатах проведенного опытного обучения и об эффективности предложенной модели обучения иноязычной коммуникации средствами развития эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмотивная компетенция, испанский язык, преподавание иностранных языков, эмоции, эмоциональное речевое поведение

Для цитирования: Дрожбина А.И., Поршнева Е.Р. Модель обучения иноязычной коммуникации средствами развития эмоционального интеллекта // Язык и культура. 2025. № 69. С. 119–135. doi: 10.17223/19996195/69/6

Original article
doi: 10.17223/19996195/69/6

The model of teaching a foreign language by means of the development of emotional intelligence

Alexandra I. Drozhbina[1], Elena R. Porshneva[2]

[1, 2] Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod, Russia
[1] aleksdrozhofficial@mail.ru
[2] elporshneva@gmail.com

Abstract. This article presents the main stages and results of a study devoted to the development of students' emotional intelligence in the process of learning a foreign language. Nowadays the number of studies connected with the development of emotional intelligence has increased. In the methodology of teaching foreign languages there were conducted a few researches about emotions and their role in teaching and learning some language, but they do not fully reveal all the advantages of developing students' emotional intelligence. At the same time, a foreign language has a great didactic potential and can be used for emotional development. As part of this study, the authors created a model for teaching a foreign language, which includes a system of exercises for the development of emotional intelligence. The model contributes to better language acquisition and the formation of the required general professional competencies.

The study was conducted at Nizhny Novgorod State Linguistics University named after N.A. Dobrolyubov in three stages. The participants were undergraduate students enrolled in the linguistics program, studying Spanish as a second foreign language for three years. At the first stage of the research, the authors began to work on the model. The practice was organized as follows: students in their first and second year of studying Spanish completed some exercises related to the topic of "Emotions" and did several activities based on the art therapy method, which were adapted for use in a foreign language lesson. Additionally, students' basic knowledge of emotional intelligence was assessed, and after the experimental trainings, students completed a questionnaire in order to identify the most effective tasks. At the second stage, the study was conducted in a new group of students studying Spanish for two years. The model was supplemented with linguistic and psychological aspects; the authors tested several tasks for the development of emotional intelligence. Moreover, there was conducted a survey among students which was based on the results of the work. In addition to this, the authors analyzed a few indicators of the level of students' emotional intelligence before and after the training. At the

end students presented their final projects in a foreign language which were aimed at developing reflection skills. At the third stage of the research, the study was continued in two groups of fourth-year students. The authors completed their work on the model and developed a system of exercises based on linguistic, psychological, and methodological aspects. They also tested several tasks that could be used to improve students' professional teaching skills. Finally, the results of the experimental training were summarized. In conclusion, it was proved that the proposed model was effective in the learning process.

Keywords: emotional intelligence, emotional education, Spanish, teaching foreign languages, emotional speech behavior

***For citation*:** Drozhbina A.I., Porshneva E.R. The model of teaching a foreign language by means of the development of emotional intelligence. *Language and Culture*, 2025, 69, pp. 119-135. doi: 10.17223/19996195/69/6

Введение

Внимание к эмоциональному миру человека и проблемам формирования его эмоциональной культуры является ключевым для воспитания гармонично развитой личности. По мнению Л.С. Выготского, преобразование отношений между аффектом и интеллектом определяет психологическое развитие ребенка [1]. Положительный эмоциональный опыт способствует повышению мотивации к обучению, улучшению восприятия и усвоения информации, снижает стресс, тревогу, конфликтность [2–4]. Роль эмоций в условиях любой коммуникации, в том числе и межкультурной, трудно переоценить, так как в первую очередь они помогают ее участникам воспринимать и передавать информацию, но в то же время могут препятствовать взаимопониманию. В процессе межкультурного общения переживание и выражение (вербальное и невербальное) даже общечеловеческих универсальных эмоций могут восприниматься представителями разных культур по-разному. В таком случае ключом к взаимопониманию собеседников вне зависимости от национальности и культуры становится эмоциональный интеллект как «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [5. С. 6]. Его развитие, в том числе и средствами иностранного языка, необходимо для становления поликультурной личности, которая, по словам Н.Д. Гальсковой и Е.Г. Таревой, должна обладать «терпимостью, способностью к эмпатии, к пониманию в общении с представителями иных национально-культурных социумов» [6. С. 6].

Несмотря на очевидную значимость эмоциональной сферы личности, в методике обучения иностранным языкам не уделяется должного внимания эмоциональному аспекту. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез отмечают, что недооцениваются факторы, связанные с формированием эмпатических способностей, актуализацией языковых личностей, «установлению их тождества в иноязычной среде» [7. С. 124]. О важности разви-

тия аффективной сферы «профессиональной личности студентов», эмпатических свойствах, эмоциональном отклике обучающихся говорит Л.П. Тарнаева [8. С. 286]. При этом лишь некоторые исследователи, в частности В.И. Шаховский, В.А. Маслова, выделяют эмотивную (эмоциональную) компетенцию в структуре иноязычной коммуникативной компетенции [9, 10]. Мы разделяем их точку зрения и полагаем, что формирование эмотивной компетенции как важнейшей составляющей коммуникативной компетенции возможно лишь при условии развития эмоционального интеллекта.

В современной методической науке представлены немногочисленные исследования, посвященные эмоциональному аспекту обучения на уроках иностранного языка. В частности, в двух диссертационных исследованиях представлены модели развития эмотивной компетенции у школьников и студентов на занятиях по английскому языку [11, 12]. Некоторые научные статьи посвящены модели эмотивной компетенции поликультурной языковой личности [13]. Особый интерес представляют работы, исследующие возможности иностранного и родного языков как средства развития эмоционального интеллекта [14–16]. Однако упомянутые исследования, как правило, затрагивают лишь отдельные языковые аспекты (например, обучение эмотивной лексике) или виды речевой деятельности (например, чтение). Помимо этого, большинство исследований проводилось на материале лишь английского языка и не представляло собой систему обучения языку в течение нескольких лет. Все вышеперечисленное обусловило актуальность нашего исследования, которое было проведено в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова в период с 2021 по 2024 г. среди студентов бакалавриата, изучающих испанский язык как второй иностранный.

Методология исследования

Основной задачей проведенного обучения является разработка и апробация лингводидактической модели формирования эмотивной компетенции в процессе обучения всем видам речевой деятельности на иностранном (испанском) языке на основе упражнений, развивающих эмоциональный интеллект.

Исследование базируется на комплексе взаимодополняющих подходов: междисциплинарного, аксиологического, личностно ориентированного, когнитивно-коммуникативного и эмотивного (в контексте лингвистической теории эмоций В.И. Шаховского [17]). Взаимодействие подходов обеспечивает интеграцию в процесс обучения иностранному языку модели развития эмоционального интеллекта и метода арт-

терапии; стимулирует развитие навыка саморефлексии, эмпатии, анализа эмоций в процессе рефлексивного чтения, аудирования, дискуссий; позволяет раскрывать индивидуальный психологический потенциал обучающихся и формировать речевое поведение в ситуации иноязычной коммуникации.

Разрабатывая задания по эффективному межличностному взаимодействию, развивающие внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект, мы опирались на принципы:

– общеметодические (коммуникативная направленность обучения, ситуативность, личностно ориентированное обучение, ориентация на будущую профессиональную деятельность обучающихся);

– частные и специальные (стимулирование речемыслительной активности, моделирование процесса иноязычной коммуникации, учет функций эмоций в обучении, развитие внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта, изучение эмоциональной культуры средствами иностранного языка, развитие навыка рефлексии и эмпатии как важнейших личностных качеств преподавателя иностранного языка, формирование эмотивного лексикона обучающихся, обучение речевым техникам и приемам управления эмоциями в ситуации межличностного и педагогического общения).

При осуществлении данного исследования помимо анализа, систематизации и классификации методических, психологических, лингводидактических научных трудов российских и зарубежных ученых мы проводили мониторинг процесса обучения с целью выявления закономерностей и индивидуальных особенностей студентов. Моделирование процесса развития эмоционального интеллекта опиралось на результаты бесед, анкетирования, тестирования, статистической обработки данных. Лингводидактическое осмысление возможностей обучения включало в себя изучение особенностей освоения языка в контексте развития эмоционального интеллекта; целевой отбор содержания обучения, состоящего из лингвистического, психологического и методического аспектов; использование коммуникативных и интерактивных методов обучения всем видам речевой деятельности, а также проективной и ролевой деятельности на иностранном языке.

В соответствии с рабочими программами по направлению подготовки «Лингвистика» (уровень бакалавриата) изучение испанского языка начинается во втором или третьем семестре и продолжается три или три с половиной года. За этот период студенты осваивают язык до среднего уровня (B1–B2). Данное исследование проводилось на протяжении всего периода обучения, за это время в нём приняли участие около 60 студентов. В первой части исследования были задействованы три группы будущих лингвистов и переводчиков (первый год изучения испанского языка), во второй части приняли участие две группы студентов-лингвистов (второй год изучения испанского языка); в третьей части

исследования продолжили участие две группы студентов, начавших участие в эксперименте и на момент окончания исследования, изучавших испанский язык уже третий год.

Лингводидактическая модель разрабатывалась и дополнялась на протяжении трех лет (2021–2024 гг.) В структуру модели вошли целевой, концептуальный, содержательный, технологический и результативный компоненты. Первый этап (2021–2022 гг.) был посвящен разработке модели, определению основных подходов и принципов работы, анализу психолого-педагогической и методической литературы российских и зарубежных исследователей, изучению существующих образовательных стандартов и требований к рабочим программам бакалавриата по направлению подготовки «Лингвистика», составлению лексических и грамматических упражнений по теме «Эмоции». Предметом исследования на втором этапе (2022–2023 гг.) стала организация процесса обучения языку, направленного на развитие эмоционального интеллекта. На занятиях систематически включались задания, связанные с пониманием и объяснением своих и чужих эмоций, вводились элементы управления эмоциями в процессе иноязычной коммуникации. Лингводидактическая модель была дополнена, теперь в содержание обучения входили лингвистический и психологический аспекты. Третий этап (2023–2024 гг.) был посвящен апробации разработанной лингводидактической модели и проведению обучения в двух группах студентов-лингвистов четвертого курса. Поскольку данный этап исследования проводился для будущих выпускников по направлению подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», он получил профессиональную направленность. Содержательный компонент лингводидактической модели обучения был расширен за счет методического аспекта, направленного на ознакомление с возможностями развития эмоционального интеллекта у детей средствами иностранного языка и активизацию у будущих преподавателей умений использовать знания об эмоциональном интеллекте во время педагогической практики. Рассмотрим процесс разработки и реализации модели обучения иностранному языку средствами развития эмоционального интеллекта на разных этапах изучения языка.

Исследование и результаты

На первом этапе исследования было проведено анкетирование студентов (28 человек), результаты которого приведены в табл. 1. Они раскрывают степень осведомленности обучающихся и их мнение об актуальности изучения эмоционального интеллекта.

Благодаря анкетированию было установлено, что большинство опрошенных студентов имеют базовые знания о понятии «эмоциональный интеллект» и преимуществах его развития; при этом была выявлена трудность: высокое эмоциональное напряжение во время коммуникации

на втором иностранном языке, которое может препятствовать прогрессу обучающихся.

Таблица 1

Студенты-лингвисты, начавшие изучение испанского языка как второго иностранного

1. *Знаете ли Вы, что такое эмоциональный интеллект?* 89% – «да»; 11% – «нет»
2. *Можете ли определять свои чувства и эмоции (ответить на вопрос: «Что я сейчас чувствую?»)* 57% – «да»; 39% – «скорее да, чем нет»; 4% – «иногда, но трудно определить»
3. *Можете ли определять свои чувства и эмоции людей, с которыми общаетесь?* 50% – «да»; 46% – «скорее да, чем нет»; 4% – «иногда, но трудно определить»
4. *«Владеете ли Вы навыками эмоционального саморегулирования?»* 68% – «да»; 32 % – «нет»
5. *Каким образом знания об эмоциональном интеллекте (эмоциях, чувствах, эмпатии) могут помочь в изучении иностранного языка и коммуникации?* – Понимание своих чувств помогает повысить самоконтроль и продуктивность обучения. – Поддержание мотивации и интереса к языку. – Эмоции помогают лучше запоминать информацию. – Преодоление языкового барьера. – Понимание эмоций и культуры носителей языка. – Изучение языка без стресса. – «Не могут помочь» – не выбрано
6. *На каком иностранном языке (первом или втором) коммуникация вызывает у Вас большее эмоциональное напряжение?* 60% – второй иностранный язык
7. *Какой вид речевой деятельности вызывает у Вас большее эмоциональное напряжение?* 57% – говорение (75% – неподготовленная речь); 43% – аудирование
8. *Наиболее частые трудности, с которыми Вы сталкиваетесь.* 75% – высокое эмоциональное напряжение препятствует коммуникации на иностранном языке; 75% – высокий уровень тревоги и стресса в обучении

В связи с этим для студентов, изучающих испанский язык первый и второй год, были разработаны и апробированы лексические и грамматические упражнения по теме «Эмоции». Дополнительно были интегрированы задания, основанные на методе арт-терапии (изотерапия, кинотерапия, сказкотерапия), адаптированные для занятия иностранного языка и направленные как на использование изученного языкового материала в актуальном для обучающихся контексте, так и на повышение мотивации, снятие напряжения, «накопление психологического капитала и раскрытия позитивного потенциала личности» [18. С. 255]. Согласно опросу, проведенному после обучения, именно эти упражнения являются наиболее запоминающимися и эффективными для студентов (табл. 2).

Таблица 2

Результаты опроса студентов-лингвистов по итогам первого этапа исследования

1. *Какие положительные аспекты выполнения заданий на развитие эмоционального интеллекта Вы можете выделить?* 82% – креативность; 79% – снятие усталости и стресса; 64% – самопознание, рефлексия; 54% – улучшение результатов обучения; 53% – повышение мотивации к изучению испанского языка; 50% – использование изучаемых лексических и грамматических конструкций; 46% – работа над всеми видами речевой деятельности
2. *Можете ли Вы сказать, что подобные задания помогают Вам сейчас лучше понимать свои и чужие эмоции?* 52% – «да»; 44% – «затрудняюсь ответить»; 4 % – «нет»
3. *Стоит ли включать подобные задания на занятии иностранного языка в университете?* 80% – положительный ответ
4.*Были ли задания, после которых у Вас улучшилось самочувствие и поднялось настроение?* – Упражнения арт-терапии и сказкотерапии. – Разбор песен. – Просмотр и анализ короткометражных мультфильмов. – Игры для описания эмоций
5. *Какое из предложенных заданий Вы запомнили больше всего и почему)?* – Арт-терапевтическое упражнение «Самолёт» (улучшение состояния, снятие стресса). – Работа над мультфильмом «Edgar» (эффективный контроль своих эмоций). – Техника «Икигай» (расстановка приоритетов). – Проект «Мой идеальный дом» (описание своей мечты)
6. *Какое из предложенных заданий Вам показалось наиболее эффективным с лингвистической точки зрения? (для отработки изучаемой лексики, грамматики)* – Диалоги по предложенным ситуациям с использованием изучаемых языковых единиц. – Обсуждения и рефлексия по видео (устная и письменная). – Арт-терапевтические упражнения (для работы над аудированием, говорением и письмом)

Таким образом, проведенные опросы подтвердили актуальность начатого исследования и помогли выявить преимущества упражнений, основанных на интеграции лингвистических и психологических аспектов. Был выявлен значительный интерес студентов к данной теме. Однако оказалось, что недостаточно использовать вышеупомянутые задания лишь на некоторых занятиях для разнообразия учебного процесса и повышения мотивации студентов. Появилась необходимость введения в материалы уроков дополнительных аутентичных источников (статей, видеоматериалов, подкастов), посвященных теории эмоционального интеллекта, благодаря которым бы обучающиеся узнавали о базовых эмоциях, техниках для работы с эмоциями, а также могли применять полученные знания непосредственно в процессе изучения иностранного языка. В связи с этим на втором этапе исследования в модель обучения были интегрированы лингвистический и психологический аспекты.

Лингвистический аспект состоял в изучении лексического материала по теме «Эмоции», грамматических конструкций сослагательного

наклонения, повелительного наклонения, используемых для выражения и управления эмоциями. Также велась работа над рефлексивным чтением с целью анализа эмотивных слов и оборотов в тексте, эмоций героев для формулирования личностного отношения к прочитанному. В качестве аудирования использовалась подборка короткометражных фильмов, после просмотра которых студенты вели дискуссию или писали эссе-размышление об увиденной ситуации. Психологический аспект предполагал знакомство с теорией эмоционального интеллекта и практическим применением этих знаний с помощью различных техник, адаптированных для занятия иностранного языка. Например, в качестве разминки студентам предлагались упражнения, в которых нужно было провести ассоциацию своего настроения с цветом, звуком, животным или предметом, описав его состояние; используя схему «Колесо эмоций» Р. Плутчика, студенты составляли подготовленные и неподготовленные монологические и диалогические высказывания, анализировали тексты для домашнего чтения на предмет эмоциональных состояний героев. Некоторые групповые упражнения были направлены на повышение самооценки обучающихся. В них требовалось использовать фразы для «эмоционального поглаживания», говорить комплименты и добрые пожелания друг другу, после чего многие студенты отмечали улучшение самочувствия и снижение напряжения. Также обучающиеся выполняли задания с элементами арт-терапии и техники для саморегулирования. Целью вышеперечисленных упражнений было развитие навыков эмпатии, рефлексии, осознанности, внимательного отношения к своим и чужим эмоциям.

Финальным заданием для данной группы стал проект под названием «Estoy aquí» («Я здесь»). В рамках изучения темы «Путешествия», включенной в рабочую программу дисциплины «Второй иностранный (испанский) язык», обучающиеся должны были найти место, в котором они особенно хорошо себя чувствуют. Каждый из них получил заранее подготовленный преподавателем рабочий лист с заданиями, состоящими из таблицы и вопросов, направленных на саморефлексию студентов. Обучающимся нужно было, находясь в их любимом месте, отмечать: что они видят, слышат, чувствуют, трогают, о чем думают, что замечают вокруг и в себе. Затем они делали записи и фотографии того, что им кажется особенно красивым. После выполнения задания студенты отвечали на ряд вопросов, раскрывающих и описывающих полученный опыт. На последнем занятии обучающиеся представляли свои проекты, состоящие из презентаций или постеров с фотографиями, и монолога, содержащего изученный лексический и грамматический материал. Презентация проектов вызвала подлинный интерес обучающихся, и занятие завершилось дискуссией, в которой студенты делились своими впечатлениями, приобретенным опытом и осознаниями после выполнения задания, проявляя умения корректно давать друг другу обратную связь.

После опытного обучения среди студентов данной группы был проведен опрос (табл. 3), в котором был отмечен положительный отклик и эффективность выполненных упражнений.

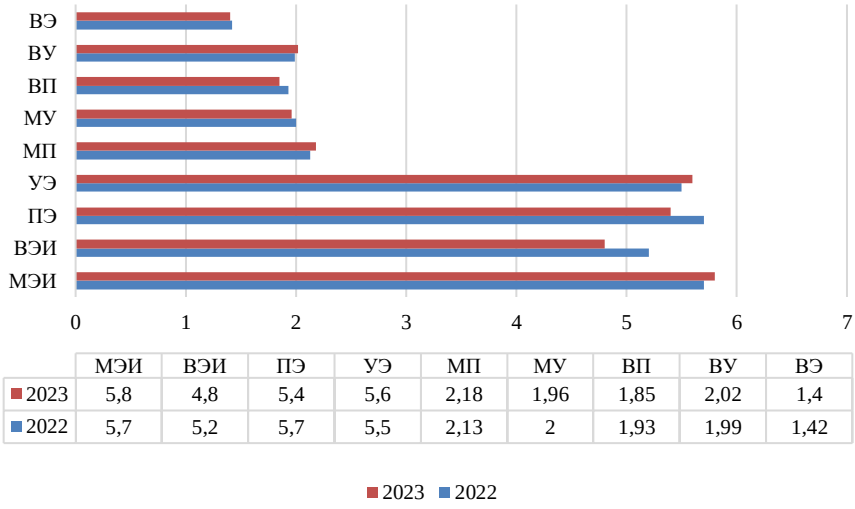
Таблица 3

Результаты опроса студентов-лингвистов по итогам второго этапа исследования

1. *Какие положительные аспекты выполнения заданий на развитие эмоционального интеллекта Вы можете выделить?* 100% – самопознание, развитие навыков рефлексии; 86% – самоанализ, улучшение настроения, повышение мотивации к изучению языка, креативность; 72% – снятие усталости и снижение стресса, работа над всеми видами речевой деятельности
2. *Каким образом знания об эмоциональном интеллекте (эмоциях, чувствах, эмпатии) могут помочь в изучении иностранного языка и коммуникации?* – Расширение кругозора и возможность познать себя. – Отработка лексики по теме эмоций и развитие навыка говорения на иностранном языке. – Снятие языкового барьера, возможность лучше понять собеседника в ситуации межкультурной коммуникации. – Помощь в построении доверительных отношений с учениками, понимании их эмоций, решении конфликтных ситуаций в общении в ними
3. *Можете ли Вы сказать, что подобные задания помогают Вам сейчас лучше понимать свои и чужие эмоции?* 57% – «да»; 43% – «скорее да, чем нет»
4. *Можете ли Вы сказать, что задания для развития эмоционального интеллекта помогли Вам лучше владеть испанским языком?* 57% – «да»; 29% – «скорее да, чем нет»; 14% – «затрудняюсь ответить»
5. *Были ли задания, после которых у Вас улучшилось самочувствие и поднялось настроение?* – Упражнения по методу изотерапии. – Групповое упражнение «Cumplidos» («Комплименты»)
6. *Что наиболее тщательно отрабатывалось во время выполнения заданий на развитие эмоционального интеллекта?* «Говорение» (86%) и «Лексика» (71%)
7. *Какое из предложенных заданий Вы запомнили больше всего?* Арт-терапевтическое упражнение «Самолёт» (улучшение состояния, снятие стресса) – 86%. Групповое упражнение «Cumplidos» («Комплименты») – 86%. Проект «Estoy aquí», посвященный любимому месту в городе, техника для принятия решений «Los cinco dedos del sabio», работа над статьей о схеме «Колесо эмоций» Р. Плутчика – 57%. Работа над мультфильмом «Edgar» (эффективный контроль своих эмоций), рефлексивное чтение оригинальных текстов, упражнения для разминки с целью метафорического выражения своего состояния – 43%
8. *Если у Вас была бы возможность выбрать программу изучения иностранного языка, включающую в себя упражнения на развитие эмоционального интеллекта, Вы бы сделали это?* 86% – «скорее да, чем нет»; 14% – «да»

Проведенное исследование показало возможность интеграции теоретических знаний об эмоциональном интеллекте и практических умений анализировать и выражать свои и чужие эмоции на иностранном

языке. Также в начале и в конце обучения студентам было предложено самостоятельно пройти тест «ЭмИн» (тест на уровень эмоционального интеллекта Д.В. Люсина). Результаты среднего показателя по группе представлены на рис. 1.



	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ
2023	5,8	4,8	5,4	5,6	2,18	1,96	1,85	2,02	1,4
2022	5,7	5,2	5,7	5,5	2,13	2	1,93	1,99	1,42

Рис. 1. Результаты среднего показателя теста «ЭмИн» по группе (2022–2023 гг.)

Согласно приведенным данным, значительных изменений в среднем показателе уровня эмоционального интеллекта группы не произошло. Мы связываем это с ограниченным количеством отведенных часов на практику языка. Тем не менее важно отметить положительные изменения в показателях уровня межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ), управлении эмоциями (УЭ), понимании чужих эмоций (МП), управлении своими эмоциями (ВУ).

На третьем этапе исследования при создании программы обучения был учтен опыт предыдущих двух лет исследования. Было разработано пособие по обучению рефлексивному чтению, дополненное упражнениями на развитие эмоционального интеллекта, формирование навыков лингвокультурологического анализа текста, эмпатии, личностной рефлексии средствами иностранного языка [19]. Были уточнены стратегии и приемы обучения, систематизированы речевые упражнения в соответствии с моделью эмоционального и интеллекта Д.В. Люсина [5]. Была использована схема обучения рефлексивному чтению и дискуссии, разработанная на основе «спирали эмоционального интеллекта», представленная в работе М.Э. Ибрагимовой [16. С. 223]. Это дало возможность представить технологию обучения в виде «Колеса развития эмоционального интеллекта» (термин А.И. Дрожбиной). Данная стратегия включает

три основных шага – «понимание своих и чужих эмоций», «управление своими и чужими эмоциями» и «саморефлексия», которые запускают «вращение колеса» от внутриличностного к межличностному интеллекту. Шаг саморефлексии позволяет осуществить выход на новый этап развития эмоционального интеллекта личности, способной к эмпатии и сопереживанию.

Таким образом, в структуру разработанной нами лингводидактической модели входят следующие компоненты: целевой, концептуальный, содержательный, технологический и результативный. Целевой и концептуальный компоненты были описаны в разделе «Методология исследования» данной статьи; содержательный компонент включает вышеупомянутые лингвистический, психологический и методический аспекты. Технологический и результативный компоненты представлены на рис. 2.

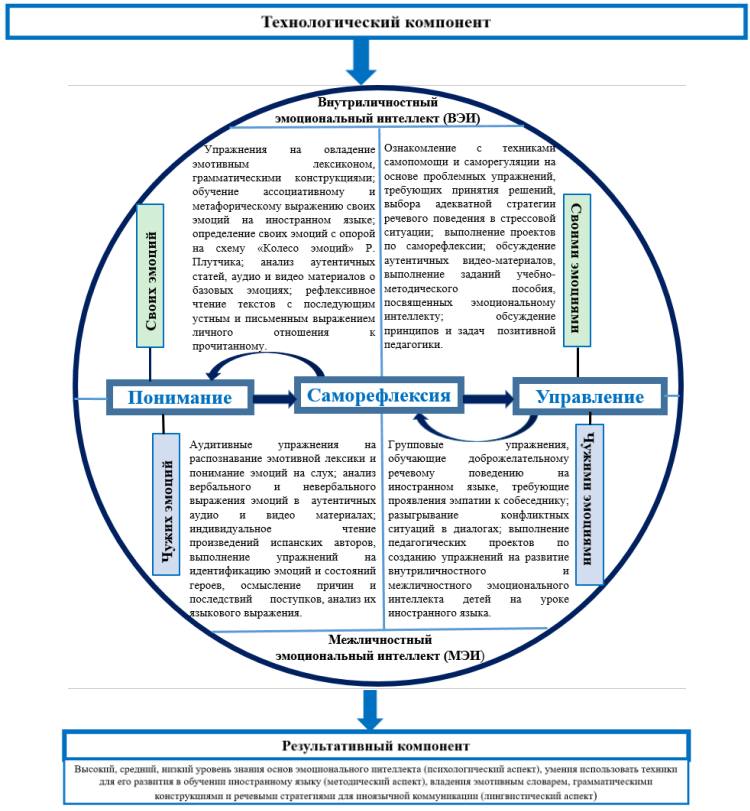


Рис. 2. Технологический и результативный компонент разработанной лингводидактической модели

По итогам обучения студенты выполнили контрольную работу по пройденному лексическому, грамматическому и методическому материалу и сдали зачет, состоящий из письменной (аудирование, чтение и

письмо) и устной части. Все работы были направлены на оценку уровня развития лингвистического, психологического, методического аспектов, представленных в результативном компоненте. Итоговые оценки студентов за каждый вид работы приведены на рис. 3.

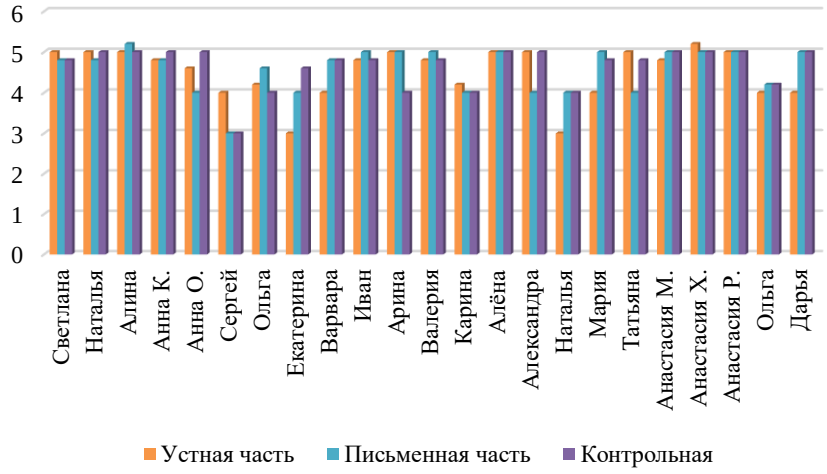


Рис. 3. Результаты студентов после опытного обучения

Данный график показывает, что средний балл в группах находится в диапазоне между «4» и «5». Это свидетельствует о высоких результатах итоговых работ, направленных на оценку уровня знаний, умений и навыков (ЗУН) по лингвистическому, психологическому, методическому аспектам, составляющим результативный компонент нашей модели обучения. Согласно установленным критериям, у обучающего «низкий» уровень сформированности ЗУН, если среднее значение его итоговых работ меньше 3,5; «средний» уровень – от 3,6 до 4,5; «высокий» – больше 4,6. После сравнения средних показателей каждого студента мы получили следующие результаты: 65% обучающихся владеют сформированными знаниями, умениями и навыками на «высоком» уровне, 30% – на «среднем», 5% – на «низком» уровне. Данные результаты позволяют считать эффективной апробированную нами лингводидактическую модель обучения языку, основанную на упражнениях для развития эмоционального интеллекта.

Заключение

Проведенное исследование показало возможность интеграции психологических знаний об основах эмоционального интеллекта в процесс изучения иностранного (испанского) языка на протяжении всего курса обучения. Была доказана эффективность предложенной лингводидактической модели, состоящей из пяти компонентов (целевого, концептуального, содержательного, технологического и результативного) и

включающей в себя систему упражнений, которые позволяют обучающимся повысить уровень владения иностранным языком через рефлексивное чтение, письменный и устный анализ вербального и невербального выражения эмоций в аутентичных аудио- и видеоматериалах, а также благодаря работе с «Колесом эмоций» Р. Плутчика, разыгрыванию конфликтных ситуаций в диалогах, выполнению проекта по созданию упражнений для развития эмоционального интеллекта на занятии по испанскому языку.

Предложенные задания закладывают основы управляемого эмоционального речевого поведения с проявлением эмпатии и рефлексии в ситуации межличностного общения. Благодаря данному обучению, студенты не только овладели эмотивным словарем, грамматическими конструкциями и речевыми стратегиями иноязычной коммуникации, но и приобрели базовые знания об эмоциональном интеллекте и техниках его развития в процессе освоения иностранного языка. Результаты данного исследования могут быть полезны преподавателям, филологам и методистам, так как предложенная лингводидактическая модель является универсальной и может быть реализована как на занятии родного, так и иностранного языка.

Список источников

1. ***Выготский Л.С.*** Психология развития человека. М. : Смысл; Эксмо, 2006. 1136 с.
2. ***Blanco Fernández J., García Mata M., Rebaque Gómez A., García Pascual R., de Caso Fuertes A.M.*** Influencia compartida entre las diferentes variables psicológicas: motivación, emoción y aprendizaje // International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología. 2019. Vol. 3, № 1. P. 353–362.
3. ***Elizondo Moreno A., Rodríguez Rodríguez J., Rodríguez I.*** La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes // Cuaderno De Pedagogía Universitaria. 2018. № 15 (29). P. 3–11.
4. ***Angel R.N., García H.G., García F.T. et al.*** Cognitive and affective factors in teaching and learning of English as a foreign language // EduMeCentro. 2020. № 12 (2). P. 230–237.
5. ***Люсин Д.В.*** Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
6. ***Гальскова Н.Д., Тарева Е.Г.*** Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностранные языки в школе. 2012. № 1. С. 3–11.
7. ***Гальскова Н.Д., Гез Н.И.*** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-тов ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М. : Академия, 2007. 336 с.
8. ***Тарнаева Л.П.*** Обучение будущих переводчиков трансляции культурно-специфических смыслов институционального дискурса : дис. … д-ра пед. наук. СПб., 2011. 545 с.
9. ***Шаховский В.И.*** Эмоциональная /эмотивная компетенция в межкультурной коммуникации (есть ли неэмоциональные концепты?) // Мир лингвистики и коммуникации. 2009. Т. 1, № 16. С. 7–14.
10. ***Маслова В.А.*** Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2004. 208 с.
11. ***Першутин С.В.*** Методика обучения старших школьников эмотивной лексике на уроках английского языка : дис. … канд. пед. наук. СПб., 2017. 212 с.

12. ***Хусяинова Ю.Н.*** Методика формирования эмотивной компетенции студентов бакалавриата в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку : дис. … канд. пед. наук.СПб., 2017. 236 с.
13. ***Копыловская М.Ю., Ялышева А.В.*** Эмотивная компетенция и ее структура в теории обучения иностранным языкам // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 6А. Ч. I. С. 369–382.
14. ***Сизова Е.В.*** Методы формирования эмоционального интеллекта студентов факультета журналистики средствами иноязычной подготовки // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 03. С. 29–45. URL: https://e-koncept.ru/2023/231014.htm
15. ***Ширшова И.А.*** Развитие эмоционального интеллекта студентов университетов путем детального анализа случаев употребления модальных глаголов в английском языке // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 6, т. 8. URL: https://mir-nauki.com/PDF/93PDMN620.pdf
16. ***Ибрагимова М.Э.*** От ощущения – к метафорическому портрету эмотивного концепта (к проблеме развития эмоционального интеллекта при работе со словом) // Филологический класс. 2022. Т. 27, № 2. С. 217–224.
17. ***Шаховский В.И., Волкова П.С.*** Эмотивность как метод вхождения в пространство межличностной коммуникации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 1 (134). С. 132–138.
18. ***Поршнева Е.Р., Краснова М.А.*** Обучение иностранному языку в контексте позитивной психологии // Язык и культура. 2021. № 53. С. 255–269. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45729547
19. ***Авдошина Е.Д., Дрожбина А.И.*** Испанский язык. Пособие по домашнему чтению с упражнениями на развитие эмоционального интеллекта (на материале книги Llorente L.F. Cruce de caminos). М. : Издательский Центр РИОР, 2024. 77 с. URL: https://riorpub.com/ru/nauka/textbook/4324/view

References

1. Vygotskij L.S. (2006) Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development] M.: Izd-vo Smysl; Izd-vo Eksmo. 1136 p.
2. Blanco Fernández J., García Mata M., Rebaque Gómez A., García Pascual R., de Caso Fuertes A.M. (2019) Influencia compartida entre las diferentes variables psicológicas: motivación, emoción y aprendizaje. International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología. Vol. 3 (1). pp. 353-362.
3. Elizondo Moreno A., Rodríguez J., Rodríguez I. (2018) La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. Cuaderno De Pedagogía Universitaria. 15 (29). pp. 3-11.
4. Angel R.N., García H.G., García F.T. et al. (2020) Cognitive and affective factors in teaching and learning of English as a foreign language. EduMeCentro. 12 (2). pp. 230-237.
5. Lyusin D.V. (2006) Novaya metodika dlya izmereniya emocionalnogo intellekta: oprosnik EmIn [A new technique for measuring emotional intelligence: the EmIn (Emotional Intelligence) questionnaire] // Psixologicheskaya diagnostika. 4. pp. 3-22.
6. Gal'skova N.D., Tareva E.G. (2012) Cennosti sovremennogo mira globalizacii i mezhkulturnoe obrazovanie kak cennost [Values of the modern world of globalization and intercultural education as a value]. Inostrannye yazyki v shkole. 1. pp. 3-11.
7. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2007) Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vy`ssh. ped. ucheb. zavedenij [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology: student's handbook for linguistics universities and faculties of higher education institutions] 4-e izd., ster. M.: Izdatel`skij centr Akademiya. 336 p.

8. Tarnaeva L.P. (2011) Obuchenie budushhikh perevodchikov translyacii kulturno-specificheskikh smyslov istitucionalnogo diskursa [Training of future translators in the translation of cultural-specific meanings of institutional discourse]. Pedagogics doc. dis. SPb. 545 p.
9. Shakhovskij V.I. (2009) Emocionalnaya /emotivnaya kompetenciya v mezhkulturnoj kommunikacii (est li neemocionalnye koncepty?) [Emotional/emotive competence in intercultural communication (are there any non-emotional concepts?)]. Mir lingvistiki i kommunikacii. 1 (16). pp. 7-14.
10. Maslova V.A. (2004) Lingvokulturologiya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij [Linguoculturology: Textbook for students of higher education institutions]. 2e izd., ster. M.: Izdatelskij centr Akademiya. 208 p.
11. Pershutin S.V. (2017) Metodika obucheniya starshix shkolnikov emotivnoj leksike na urokax anglijskogo yazyka [Methods of teaching emotive vocabulary to high school students at English lessons]. Pedagogics cand. dis. SPb. 212 p.
12. Khusyainova Yu.N. (2017) Metodika formirovaniya emotivnoj kompetencii studentov bakalavriata v processe professionalno-orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku [Methods of forming the emotive competence of undergraduate students in the process of professionally oriented foreign language teaching. Pedagogics cand. dis. SPb. 236 p.
13. Kopylovskaya M.Yu., Yalysheva A.V. (2022) Emotivnaya kompetenciya i ee struktura v teorii obucheniya inostrannym yazykam [Emotive competence and its structure in the theory of teaching foreign languages]. Pedagogicheskij zhurnal. 12 (6A). Ch. I. pp. 369-382.
14. Sizova E.V. (2023) Metody formirovaniya emocionalnogo intellekta studentov fakulteta zhurnalistiki sredstvami inoyazychnoj podgotovki [Methods of forming the emotional intelligence of students of the Faculty of Journalism by means of foreign language training]. Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal “Koncept”. 3. pp. 29-45. URL: https://e-koncept.ru/2023/231014.htm.
15. Shirshova I.A. (2020) Razvitie emocionalnogo intellekta studentov universitetov putem detalnogo analiza sluchaev upotrebleniya modalnyx glagolov v anglijskom yazyke [The development of emotional intelligence of university students through a detailed analysis of the use of modal verbs in the English language]. Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. 6. Vol. 8. URL: https://mir-nauki.com/PDF/93PDMN620.pdf.
16. Ibragimova M.E. (2022) Ot oshhushheniya – k metaforicheskomu portretu e`motivnogo koncepta (k probleme razvitiya e`mocional`nogo intellekta pri rabote so slovom) [From sensation to a metaphorical portrait of an emotive concept (to the problem of developing emotional intelligence when working with a word)]. Filologicheskij klass. Vol. 27 (2). pp. 217-224.
17. Shakhovskij V.I., Volkova P.S. (2019) Emotivnost kak metod vxozhdeniya v prostranstvo mezhlichnostnoj kommunikacii [Emotivity as a method of entering the space of interpersonal communication] // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 1 (134). pp. 132-138.
18. Porshneva E.R., Krasnova M.A. (2021) Obuchenie inostrannomu yazy`ku v kontekste pozitivnoj psixologii [Teaching foreign languages in the framework of positive psychology] // Yazyk i kultura. 53. pp .255-269. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45729547.
19. Avdoshina E.D., Drozhbina A.I. (2024) Ispanskij yazyk. Posobie po domashnemu chteniyu s uprazhneniyami na razvitie emocionalnogo intellekta (na materiale knigi Llorente L.F. Cruce de caminos) [Home reading with exercises for the development of emotional intelligence (the book “Cruce de caminos” by Llorente L.F.)]. M.: Izdatelskij Centr “RIOR". Izd. 1. 77 p. URL: https://riorpub.com/ru/nauka/textbook/4324/view.

Информация об авторах:
Дрожбина А.И. – старший преподаватель кафедры романо-германской филологии Высшей школы лингвистики, психологии и педагогики, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: aleksdrozhofficial@mail.ru
Поршнева Е.Р. – доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор, профессор кафедры романо-германских языков, перевода, зарубежной литературы и межкультурной коммуникации Высшей школы перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: elporshneva@gmail.com

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:
Drozhbina A.I., Senior Lecturer at the Department of Romanic and Germanic Philology, Nizhny Novgorod State Linguistics University (Nizhny Novgorod, Russian Federation). E-mail: aleksdrozhofficial@mail.ru
Porshneva E.R., D.Sc. (Education), Ph.D. (Philology), Professor, Professor at the Department of Romanic and Germanic Languages, Translation and Cross-cultural Communication, Nizhny Novgorod State Linguistics University (Nizhny Novgorod, Russian Federation). E-mail: elporshneva@gmail.com

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 10.10.2024; принята к публикации 28.02.2025

Received 10.10.2024; accepted for publication 28.02.2025

Язык и культура. 2025. № 69. С. 136–152 / Language and Culture. 2025;69: 136-152

Научная статья
УДК 378
doi: 10.17223/19996195/69/7

Цифровая трансформация лингво-профессиональной подготовки будущих военных специалистов инженерного профиля

Эмилия Павловна Комарова[1], Оксана Николаевна Склярова[2]

[1] *Воронежский государственный технический университет, Воронеж, Россия, vivtkvk@mail.ru*
[2] *Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, Воронеж, Россия, oxi_us@rambler.ru*

Аннотация. Компетентностная парадигма образования развивается в условиях цифровизации образовательной среды учебных учреждений. Цифровая трансформация лингво-профессиональной подготовки будущих военных специалистов инженерного профиля требует организации персонализированного контекстного обучения путем реализации личностно-деятельностного подхода в самообразовании. Создание нелинейных вариативных индивидуальных образовательных траекторий позволяет гарантировать достижения качества личностно-профессиональных коммуникативных компетенций.

Цель исследования – формирование самообразовательной компетенции в рамках автономного обучения путем ориентации на персонализацию обучения в контексте будущей военно-профессиональной деятельности. Задачи исследования: педагогическое проектирование цифровой трансформации лингво-профессиональной подготовки военных специалистов инженерного профиля в контексте инфокоммуникационной военной профессионально ориентированной цифровой образовательной среды; разработка технологии персонализированного самообучения путем создания вариативных нелинейных индивидуальных образовательных траекторий на базе адаптивной автоматизированной образовательной системы с элементами искусственного интеллекта и использованием вероятностной экспертной системы качества, направленной на достижение гарантированного качества обучения.

Методы исследования: теоретические (анализ и синтез научных категорий, обобщение инновационного и собственного педагогического опыта, систематизация и классификация выявленных особенностей); эмпирические (количественный и качественный анализ данных педагогического эксперимента среди курсантов 3-х курсов технического направления подготовки); диагностические (тестирование, метод экспертной оценки, методы математической статистики).

Результаты исследования: технологическая основа и функциональные возможности лингво-профессиональной подготовки будущих военных специалистов инженерного профиля базируется на соответствующей модели инфокоммуникационной военной профессионально ориентированной цифровой образовательной среды военного вуза. Ее основу составляют формируемые информационно-знаниевые потоки. Самостоятельность и самоорганизация личности субъекта реализуются на дифференциальных уровнях вуза (кафедра, факультет) и вузов Министерства образования Российской Федерации путем создания в системе «клиент–сервер» серверного приложения «АРКТУР-Web».

© Э.П. Комарова, О.Н. Склярова, 2025

Метабазис многовекторного учебного контента лингво-профессиональной подготовки расположен на сервере, процесс его автоматизированного формирования реализуется возможностями адаптивной автоматизированной образовательной системы. На её базе реализуются формирующие, управляющие и диагностические функции. Созданная система автоматически распознает грамматически-функциональные образы с вероятностью не менее 90% в зависимости от сложности грамматических конструкций в аутентичных текстах военно-технического профиля. Диагностический блок системы критериально определяет самообразовательную компетентность и за счет искусственного интеллекта управляет формируемой индивидуальной траекторией.

Ключевые слова: персонализированная компетентностная парадигма, автономное обучение, самообразование, личностно-деятельностный, контекстный подход, индивидуальная образовательная траектория, личностно-профессиональная подготовка

Для цитирования: Комарова Э.П., Склярова О.Н. Цифровая трансформация лингво-профессиональной подготовки будущих военных специалистов инженерного профиля // Язык и культура. 2025. № 69. С. 136–152. doi: 10.17223/19996195/69/7

Original article
doi: 10.17223/19996195/69/7

Digital transformation linguistic and professional training of future military specialists engineering profile

Emilia P. Komarova[1], Oksana N. Sklyarova[2]

[1] Voronezh State Technical University, Voronezh, Russia, vivtkvk@mail.ru
[2] Zhukovsky and Gagarin Air Force Military Academic Centre (Voronezh), Russia, oxi_us@rambler.ru

Abstract. The competence paradigm of education is developing in the context of digitalization of the educational environment of educational institutions. The digital transformation of the linguistic and professional training of future military engineering specialists requires the organization of personalized contextual learning through the implementation of a personal-activity approach to self-education. The creation of nonlinear variable individual educational trajectories allows us to guarantee the achievement of the quality of personal and professional communicative competencies.

The aim of the study is to develop self-educational competence within the framework of autonomous training by focusing on the personalization of training in the context of future military professional activities. Research objectives: pedagogical design of digital transformation of linguistic and professional training of military engineering specialists in the context of infocommunication military professionally oriented digital educational environment; development of personalized self-learning technology by creating variable nonlinear individual educational trajectories based on an adaptive automated educational system with elements of artificial intelligence and using a probabilistic expert quality system aimed at achieving guaranteed learning quality.

Research methods: theoretical (analysis and synthesis of scientific categories, generalization of innovative and own pedagogical experience, systematization and classification of identified features); empirical (quantitative and qualitative analysis of pedagogical experiment data among cadets of the 3rd year of technical training); diagnostic (testing, expert assessment method, methods of mathematical statistics).

Research results: the technological basis and functional capabilities of linguistic and professional training of future military engineering specialists are based on the appropriate model of the infocommunication military professionally oriented digital educational environment of a military university. It is based on the information and knowledge flows that are being formed. The independence and self-organization of the personality of the subject is realized at the differential levels of the university (department, faculty) and universities of the Ministry of Defense of the Russian Federation by creating the ARCTURUS-Web server application in the client-server system.

The metabasis of the multi-vector educational content of linguistic and vocational training is located on the server, and the process of its automated formation is realized by the capabilities of an adaptive automated educational system, on the basis of which formative, control and diagnostic functions are implemented. The created system automatically recognizes grammatically functional images with a probability of at least 90%, depending on the complexity of grammatical structures in authentic military-technical texts. The diagnostic unit of the system determines self-educational competence criteria and controls the individual trajectory formed by artificial intelligence.

Keywords: personalized competence paradigm, autonomous learning, self-education, personal activity, contextual approach, individual educational trajectory, personal and professional training

***For citation*:** Komarova E.P., Sklyarova O.N. Digital transformation linguistic and professional training of future military specialists engineering profile. *Language and Culture*, 2025, 67, pp. 136-152. doi: 10.17223/19996195/69/7

Введение

Компетентностная парадигма образования в настоящее выступает в качестве базиса федеральных государственных образовательных стандартов России последних поколений [1]. За последнее десятилетие природа профессиональной деятельности человека существенно изменилась, что проявилось в динамике обмена информации в обществе. В связи с этим научный мир определяет вектор трансформации образования в цифровую сферу, выравнивая технологический базис и соотношение между гуманитарным и техническим обучением, развивая *персонализированную компетентностную парадигму*. В итоге инновационное развитие современного мира, темпы обновления и обмена знаний приводят в условиях цифровизации к размыванию границ сфер профессиональной деятельности как в гражданском, так и в военном сообществе. Поэтому *цифровая трансформация* активно формирует переход к новому качеству образования во всех сферах жизнедеятельности государства, включая и военные вузы.

В рамках компетентностной парадигмы современные дидакты и психологи говорят о развитии *самообразовательной компетентности*, признанной одной из ключевых компетентностей, определяющей новое качество образования [2]. Данное положение нашло свое отражение и в подготовке военных кадров России. Становление будущего военного специалиста – инженера соответствующего профиля, актуальная задача,

которая должна опираться на разработку и внедрение *личностно ориентированной модели* обучения в контексте формируемой *инфокоммуникационной военной профессионально ориентированной цифровой среды*. Такая модель позволяет: реализовывать интенсификацию процесса обучения профессиональным знаниям и его качество; учитывать динамику изменения современных квалификационных требований к будущим военным специалистам, трансформирующихся в условия современных военных конфликтов. При этом инфокоммуникационная военная профессионально ориентированная цифровая образовательная среда позволяет: внедрять в учебный процесс адаптированные автоматические обучающие системы (АОС) с элементами искусственного интеллекта (ИИ) и вероятностной экспертной системой качества; формировать вариативные нелинейные траектории индивидуального образования, направленные на достижение гарантированного качества обучения.

Таким образом, образовательная среда военного вуза в условиях цифровой трансформации должна быть: инфокоммуникационной, определяя междисциплинарное взаимодействие учебного процесса вуза; профессионально ориентированной в плане направленности военной подготовки переменного состава; цифровой, с точки зрения универсальности обмена контентом как внутри вуза, так и между вузами страны.

В рамках специалитета, характерного для военных вузов и основанного на федеральных стандартах, самообразовательная компетентность интегрирует слагаемые базовые компетенции: универсальные, общеобразовательные, профессиональные и военно-профессиональные [3]. Среди них следует выделить: системное и критическое мышление, разработку и реализацию проектов, командную работу и лидерство, коммуникацию, использование информационных и цифровых технологий [4].

Процесс обучения в военном вузе в условиях *цифровой трансформации* позволяет сформировать *самообразовательную компетентность* субъекта, достигаемую в процессе автономного обучения (самостоятельной деятельности) переменного состава. Таким образом, самообразовательная компетентность субъекта определяется процессом лингво-профессиональной подготовки будущих военных специалистов.

Итог достигается путем интегрирования таких компетенций, как *ценностно-смысловые, учебно-познавательные, когнитивные, креативные, информационные, цифровые, коммуникативные, командная работа (сотрудничество)*. При этом расширяется не только спектр всех составляющих профессиональных компетенций выпускников военных вузов, но и их наполнение, связанное с особенностями жизнедеятельности личного состава [4, 5]. Так, креативная компетентность в военной среде ориентирована на генерирование инновационных идей, гибкость к условиям динамики внутренних и внешних условий, адаптивность, са-

мостоятельное освоение знаний, самосовершенствование личности офицера. Командная работа (сотрудничество) аккумулирует когнитивный компонент, проявляющийся в осознанном мыслительном процессе с учетом профессионального интереса, мнения коллектива, стремления к формированию рационального решения на командном уровне, личностного роста. Министерство образования России на современном этапе уделяет пристальное внимание развитию коммуникативных компетенций будущих военных специалистов [3]. Военно-профессиональная деятельность выпускника военных вузов определяет умение осуществлять *межкультурные контакты в устной и письменной формах* для профессиональных целей согласно требованиям ФГОС ВО 3++ [4]. Установка заказчика на мотивированное развитие коммуникативных компетенций переменного состава вузов страны определяет их положительную мотивацию на развитие *самообразовательной компетенции* в рамках автономного обучения путем ориентации на персонализацию обучения в контексте будущей военно-профессиональной деятельности. Вопрос персонализации обучения личности определяется и прогнозируемыми требованиями ФГОС ВО 4.0 [5].

Таким образом, проблема цифровой трансформации лингво-профессиональной подготовки военных специалистов инженерного профиля становится в ряд актуальных и требует разрешения противоречий как практического, так и педагогического уровней.

В рамках исследования решались следующие задачи: а) педагогическое проектирование цифровой трансформации лингво-профессиональной подготовки военных специалистов инженерного профиля в контексте инфокоммуникационной военной профессионально ориентированной цифровой образовательной среды; б) разработка технологии персонализации самообучения путем создания вариативных нелинейных индивидуальных образовательных траекторий на базе адаптивной АОС с элементами ИИ и использованием вероятностной экспертной системы качества, направленной на достижение гарантированного качества обучения.

Методология исследования

В 1980–1990-е гг. за рубежом и в России отмечается своеобразная педагогическая революция. Авторитарность по овладению компетенциями скачкообразно переходит на новую ступень – вариативное и адаптивно направленное самостоятельное развитие субъекта. Ориентация на *самостоятельную деятельность* обучающегося (*authonomous learning*) активно развивалась за рубежом [6, 7]. В целом данный подход опирается на педагогическую концепцию, содержащую идеи П. Блонского и Л. Выготского.

Дидакты и психологи активно развивали вектор процесса изучения иностранных языков на всех уровнях как актуальную задачу современности. Интерес представляли: положения концепций профессионального образования и профессиональной подготовки (Б.М. Бим-Бад, С.Я. Батышев, И.Ф. Исаев, Е.И. Пассов, В.А. Сластенин и др.); идеи психолого-педагогической концепции деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Э.Ф. Зеер, А.А. Леонтьев, К.М. Левитан, И.Ф. Исаев, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.К. Маркова, Г.В. Суходольский и др.); идеи программированного обучения (Б. Скиннер, Н. Краудер, И.В. Роберт, В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызина, П.Я. Гальперин, Т.А. Ильина, Е.С. Полат); профессиональной деятельности курсантов (А.В. Барабанщиков, В.Н. Герасимов, И.А. Алехин, О.Ю. Ефремов, Г.В. Зибров и др.); идеи обучения по индивидуальным траекториям (С.К. Гураль, И.Ф. Бережная, Л.И. Божович, В.И. Слободчиков), субъектного становления личности (А.В. Белошицкий, Э.П. Комарова, А.В. Брушлинский); синергетического подхода при дифференциации уровней сложности (В.И. Аршинов, О.Н. Астафьева, С.К. Гураль, В.М. Смокотин, И.Р. Пригожин и др.).

Однако возникновение и развитие подобных теорий и концепций в целом не нашло полного отражения в военных вузах, где имеет место определенная специфика организации лингво-профессиональной подготовки. На основании критерия тематической целостности лингво-профессиональной деятельности будущий выпускник должен владеть двумя видами терминологии (военно-профессиональной, военно-технической), речевыми умениями профессиональной направленности (чтение, говорение, письмо, аудирование, перевод), уметь взаимодействовать с обучающей и поддерживающей лингво-информационной средой.

Развитие компетентностной парадигмы в условиях цифровой трансформации образовательной системы приводит к возникновению новой дидактики, а это вызывает потребность в разработке новых методологических подходов к лингво-профессиональной подготовке военных специалистов. При этом Smart-технологии развивают вариативную составляющую цифровизации [8–10]. Однако ряд фундаментальных научных проблем оказался вне рамок совмещения с методиками лингво-профессиональной подготовки будущих выпускников неязыковых специальностей. К ним можно отнести: проблему междисциплинарного взаимодействия сопрягающих дисциплин профессионального толка в языковых модулях; проблему учета психофизического состояния индивида во время сеанса с автоматизированными обучающими системами, моделирующими виртуальную языковую среду и среду языковой поддержки; проблему активизации мотивированности субъекта в цифровой среде лингво-профессиональной подготовки неязыкового вуза; проблему ав-

томатизированного процесса формирования многовекторной базы знаний (*метабазы*) в процессе лингво-профессиональной подготовки курсантов [11]; проблему научно обоснованного выбора критериальных градаций уровня усвоения учебного материала с учетом вероятностной ошибки формирования некорректного тестового задания при вероятностном распознавании грамматических конструкций текста; проблему формирования и управления индивидуальными траекториями обучения на основе многовекторного контента и вероятностного тестового контроля базового уровня знания обучающегося; проблему использования ИИ при достижении гарантированного качества подготовки субъекта.

Центральное место в данной проблематике отводится понятию *субъектность специалиста.* Субъектно-центрированный подход в образовании однозначно связан и определяется автономным образованием, самостоятельной деятельностью личности. Опираясь на мнение Н.Б. Крыловой, понятие «субъектность личности» можно представить как единение способностей личности, формируемые и развиваемые им в процессе самостоятельной деятельности. Именно информационный ресурс, интегрирующий принципы фундаментальности языка и профессиональной направленности инженерной подготовки, обеспечивает перманентный процесс обучения и *личностного развития будущего специалиста* посредством его субъектности [12]. При этом профессиональность в рамках инженерной подготовки будущего военного специалиста однозначно связана с *междисциплинарной интеграцией* как инвариантных, так и вариативных компонент содержательной части ФГОС ВО 3 (++). В итоге уровень ценностно-смыслового профессионального контента трансформируется *в цифровом образовательном ресурсе* вуза и формирует *метабазу* лингво-профессиональных знаний.

Рабочая гипотеза исследования базировалась на идеи контекстного обучения А.А. Вербицкого, реализованной посредством разработки и апробации комплексной педагогической технологии контекстного типа [13]. Развитие вектора контекстного образования, обоснованного В.В. Сериковым, конкретизировало направления междисциплинарного подхода при формировании его контента [14].

Закономерности самообразовательной компетентности переменного состава военных вузов формируются в базисных положениях *системно-деятельностного, субъектно-контекстного, аксиологического, синергетического и компетентностного* подходов. Именно эта совокупность подходов определяет *коммуникативную грамотность* будущего военного специалиста. Под ней понимаются: а) владение умениями, навыками и стратегиями профессионального общения для осуществления коммуникации в рамках военно-профессиональной деятельности на базе лексического и грамматического минимума лингво-профессиональной подготовки; б) владение необходимым объемом лексико-

фразеологических единиц и технических терминов для использования в различных видах речевой деятельности, формулами военно-профессионального речевого общения; в) умение понимать/принимать точку зрения собеседника при академическом и профессиональном взаимодействии в рамках военно-профессиональной деятельности; г) способность реализовывать в процессе демонстрации интегративных умений возможности написания, письменного перевода, выделения основной информации и редактирования различных аутентичных (специальных) текстов военно-профессионального характера.

Если принять во внимание, что процесс лексико-профессиональной подготовки характеризуется некоторой динамической составляющей накопления знаний, то изменение ее количества переходит в новое качество. Данный процесс можно описать математически с помощью линейных дифференциальных уравнений для функционирования ИИ и сформировать дерево знаний обучающегося [15. С. 84]. Следует отметить, что без математических моделей реализация процесса трансформации цифрового базиса невозможна принципиально. Индикаторы квалификационных требований коррелируют достигнутые показатели знаний с самообразовательной компетентностью индивида. Автономность данного процесса описывается следующим образом: а) процесс с линейной индивидуальной траекторией обучения и прогнозируемым уровнем самообразовательной компетентности; осознанное и бессознательное выполнение большинства требований организованного учебного процесса; динамика автономного процесса практически квазилинейна; б) процесс с нелинейной индивидуальной траекторией обучения и прогнозируемым ИИ уровнем самообразовательной компетентности; динамический процесс знакопеременный, что приводит к появлению аттракторов в траекторном процессе и бифуркации вариабельности индивидуальных траекторий; нелинейность и вариативность являются факторами управления процессов для достижения итогового гарантированного качества (диапазон качества должен закладываться на этапе проектирования нелинейного процесса).

Очевидно, что индивидуализация учебной траектории позволит проявить максимальное творчество личности субъекта. Решение данной задачи возможно при интеграции двух слагаемых – мотивационно-личностной составляющей индивида и оптимального/рационального управления его индивидуальной траекторией обучения искусственным интеллектом. Под оптимальностью управления следует понимать возможность реализации технологии обучения соответствующей уровню инфокоммуникационной военной профессионально ориентированной цифровой образовательной среды военного вуза.

Для достижения гарантированного качества лингво-профессиональных знаний будущих военных специалистов в рамках квалификационных требований Министерства образования Российской Федерации

для вузов нельзя обойтись без опосредованного руководства преподавателя или руководителя самостоятельной деятельности. Это определяется следующими причинами.

Для вузов Министерства образования Российской Федерации уровни сформированности самообразовательной компетенции целесообразно дифференцировать на три группы: исходный, нормативный и продвинутый. Термин «знание» в проекции самостоятельной деятельности личности субъекта объединяет следующие системы: *ценностно-смысловую, логическую, когнитивную* и *рефлексивную.* С точки зрения психологии знание порождает взаимосвязь развития и обучения, а человек выступает в роли биосоциального существа. В условиях цифровой трансформации формулируемая гипотеза лингво-профессиональной подготовки субъекта – вектор решения научной задачи, критериальной базой которой являются соответствующие индикаторы ее оценки. Фактически на знание в военном вузе накладывается будущая профессиональная деятельность и критическое мышление субъекта.

Совокупность профессиональных терминов, объединенных понятием «тезаурус», формируется посредством лексики. Исследуя понятие «тезаурус», П.И. Пидкасистый выделил его как «уникальное» дидактическое средство в лингво-профессиональной подготовке специалиста, которое в цифровой среде трансформируется за счет накопления переменной составляющей в *профессиональный глоссарий* [15. С. 92].

Автономное обучение раскрывает требования к рефлексивно-оценочному диагностическому блоку. При проектировании экспертной системы адаптивных АОС лингво-профессиональной подготовки следует учитывать четыре этапа самостоятельной деятельности субъекта: *ознакомительный, репродуктивный*, *поисковый* и *эвристический*. Фактически лингво-профессиональная подготовка дифференцирует процесс взаимодействия субъекта и знание на соответствующие четыре уровня: *узнавания, воспроизведения, решение инновационных задач, формулировка и решение научных задач.*

В системной среде языковой поддержки *стратегическая направленность контроля* определяет векторную составляющую всего процесса обучения. На диагностический блок АОС возлагается двоякая функция: оценка качества уровня достигнутых показателей учебного процесса; реализация за счет адаптивного управления с использования элементов ИИ процесса самообразования субъекта, который осуществляется по вариативным траекториям. Данный методологический подход в условиях цифровизации образовательной среды и наличия многовекторной метабазы контента лингво-профессиональной подготовки позволяет организовать формирование и управление нелинейными вариативными индивидуальными образовательными траекториями личности

субъекта, направленные на достижение гарантированного качества на выходе такого учебного процесса.

Однако трудным и не поддающимся рефлексивно-оценочной диагностике является эвристический этап. Даже привлечение функциональных возможностей ИИ, заложенных в адаптируемой АОС, не справляется с этой задачей. *Эвристический* этап можно оценить только путем *внешнего* контроля, когда имеет место диалог преподавателя/руководителя и личности в рамках «субъект-субъектного» взаимодействия.

Формирование личностно-профессиональных коммуникационных компетенций выпускника военного вуза осуществляется в процессе синтеза личностно-индивидуальных особенностей курсанта, успешно интегрирующих коммуникационную составляющую в профессиональной деятельности.

Таким образом, цифровая трансформация лингво-профессиональной подготовки будущих военных специалистов в вузах Министерства образования Российской Федерации позволит поднять на более высокую ступень развития процесс автономного обучения (самостоятельной деятельности) переменного состава (курсантов, адъюнктов, слушателей) путем развития личностно-профессиональной подготовки субъекта в контексте формируемой инфокоммуникационной военной профессионально ориентированной цифровой среды, которая позволит реализовать технологию персонализации самообучения путем создания вариативных нелинейных образовательных траекторий на базе адаптивной АОС за счет автоматизированного процесса формирования многовекторной метабазы контента лингво-профессиональной подготовки со степенью свободы вариативности до пяти и более, а также параллельно с возможностями встроенного искусственного интеллекта и функционированием вероятностной экспертной системы качества, достигать гарантированного качества обучения.

Исследование

Технологическая основа и функциональные возможности при цифровой трансформации лингво-профессиональной подготовки будущих военных специалистов инженерного профиля предполагают разработку соответствующей модели инфокоммуникационной военной профессионально ориентированной цифровой образовательной среды военного вуза. Обобщенная модель инфокоммуникационной военной профессионально ориентированной цифровой образовательной среды базируется на формировании информационно-знаниевых потоков, взаимодействующих с шестью блоками: управления средой, информационно-образовательным, информационно-коммуникационным, регистрации

субъектов, контроля качества обучения, формирования выходной информации.

Универсальность данного подхода к реализации функционирования лингво-профессиональной подготовки на дифференциальных уровнях вуза (кафедра, факультет) и вузов Министерства образования Российской Федерации определяет создание в цифровой среде системы «клиент–сервер» серверного приложения «АРКТУР-Web» (модификация системы АРКТУР) [16]. В этом случае функциональная схема классифицируется как *первый* (самый сложный) *уровень*. Следует отметить, что для военных вузов любого типа характерны и закрытые цифровые каналы любого вида, которые могут быть задействованы как net-система. В целом многовекторный метабазис контента лингво-профессиональной подготовки в такой функциональной схеме расположен на сервере, а процесс его автоматизированного формирования осуществляется функциональными возможностями адаптивной АОС, на базе которой реализуются формирующие, управляющие и диагностические функции.

Второй и третий уровни сложности ограничиваются развернутой компьютерной сетью кафедры или персональным компьютером обучающегося: а) личность субъекта работает с многовекторным контентом через браузер сети, при этом все материалы получает от серверного приложения; б) характерна локальная установка приложения и учебного контента на персональный компьютер.

Учитывая вероятностный характер автоматизированного распознавания грамматических конструкций с помощью программных модулей системы «АРКТУР» на базе адаптивной АОС, следует признать, что и процедура тестирования тоже будет носить вероятностный характер из-за некорректной постановки вопросов теста. В итоге рефлексивно-оценочная составляющая при диагностировании любого уровня становится неоднозначной, чаще заниженной.

Качество вероятностной экспертной системы можно оценить посредством погрешности процедуры тестирования путем сравнения потенциального уровня оценки теста и потерями с некорректным тестированием. Предложенный способ базируется на знании процента формируемых некорректных тестовых заданий и среднего количества вариантов ответов на поставленный вопрос [15. С. 144].

Самообразовательные компетенции, формируемые на базе универсальных коммуникационных компетенций (код УК-4) в процессе лингво-профессиональной подготовки курсантов (табл. 1), определялись видами речевой деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование, перевод).

В исследовании анализируется процесс формирования и развития самообразовательной компетенции будущих военных специалистов для

типовой учебной программы. В педагогическом эксперименте принимали участие 40 курсантов 3-го курса, обучающихся по одной программе. По критерию успеваемости в лингво-профессиональной подготовке были сформированы контрольная и экспериментальная группы. В рамках педагогического эксперимента реализована *индуктивная гипотеза*, основанная на анализе экспериментальных данных и направленная на выявление общей причинности исследуемых фактов. Самостоятельность и самоорганизация личности субъекта реализовывались в контексте инфокоммуникационной военной профессионально ориентированной цифровой образовательной среды.

Таблица 1

Формируемые самообразовательные компетенции выпускника военного инженерного вуза и индикаторы на базе универсальной компетенции УК-4

Код и наименование самообразовательной компетенции	Код и наименование индикатора достижения в процессе формирования самообразовательной компетенции
СМ.УК-4: Способен самостоятельно углубленно овладеть лингво-профессиональной подготовкой и междисциплинарной интеграцией по профилю подготовки личности выпускника, уметь применять инновационные цифровые коммуникационные технологии для профессионального взаимодействия	**ИД-1$_{СМ.УК-4}$.** Владеть инновационными методами поиска информационных ресурсов на иностранном языке в различных цифровых сетях с применением инфокоммуникационных SMART-технологий
	ИД-2$_{СМ.УК-4}$. Уметь представлять выявленную профессиональную информацию на государственном и иностранном языках с применением инфокоммуникационных технологий
	ИД-3$_{СМ.УК-4}$. Составлять корректный перевод технических источников (аутентичных текстов и сообщений) с иностранного языка на государственный язык и обратно
	ИД-4$_{ЛП.УК-4}$. Уметь выявлять и аннотировать основное содержание полученной информации в технических источниках с иностранного языка
	ИД-5$_{СМ.УК-4}$. Уметь составлять аннотации на иностранном языке для коммуникативных и прагматических целей
	ИД-6$_{ЛП.УК-4}$. Участвовать в устной и письменной коммуникации с учетом ее протокола
	ИД-7$_{СМ.УК-4}$. Профессионально применять технологии, методы и способы делового общения для академической и профессиональной коммуникации

Многовекторный контент метабазы лингво-профессиональной подготовки по инженерной специальности был сформирован из открытых изданий научно-технического плана интеренет-источников в количестве 50 аутентичных текстов. Установочная часть вектора направленности педагогического эксперимента – дискретная автоматизация военно-технических систем.

Результаты

Для сформулированных в исследовании задачами была проведена диагностика этапов цифровой трансформации лингво-профессиональной подготовки будущих военных специалистов инженерного профиля на примере Военно-воздушной академии имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (Воронеж).

Статистически установлено, что АОС «АРКТУР» позволяет автоматически распознавать основополагающие грамматические конструкции в аутентичных текстах военно-технического профиля с вероятностью не менее 90%. Распознавание образов грамматических конструкций в адаптированных текстах и коротких сообщениях общенаучного и профессионального характера может достигать 100%. Отдельно следует рассматривать тексты из итернет-ресурсов открытого типа. В этом случае распознавание достигает 85%, а в текстах из научных журналов – около 75–80%. Так как тестовые задания в экспертной системе формируются на основе многовекторного контента распознанных грамматических конструкций из метабазы знаний, то, следовательно, возникает и соответствующий процент некорректных ответов на них.

Исследованию на предмет качества функционирования была подвергнута вероятностная экспертная система, развернутая также в системе «АРКТУР». Содержание тестового задания предполагает, что субъект может указать любой ответ на вопрос, но в количестве, не превышающем количество грамматических правил, заданных в исходном тексте.

Для контрольного исследования использовался аутентичный текст по описанию технического объекта, содержащий 41 предложение. Экспертная система в целом обеспечивает средний статистический показатель правильных тестовых заданий для технических текстов равный 87%. Показатель погрешности с ростом параметра некорректных заданий не более 10 и не превышает критических значений градаций качества в 20%. Точность уровней формирования самоообразовательных компетенций субъекта является допустимой и приемлемой.

Распределение уровней развития основных обеспечивающих и сопряженных дисциплин лингво-профессиональной подготовки (инвариантная компонента Б 1.О.10) в процессе самостоятельной деятельности личности субъекта – курсанта академии, приведено в табл. 2. Для анализа использовались шесть общеобразовательных дисциплин, для каждой из них разработан системный инвариант. Целевая установка в эксперименте ориентировала курсантов на углубленное сопряженное знание информационных технологий и теории автоматики и управления. Субъектность специалиста и его личностное развитие наряду с целевой

установкой определили доминанту в развитии знаний по дисциплине информационные технологии и автоматика и управление.

Таблица 2

Уровни развития основных обеспечивающих и сопряженных дисциплин с изучаемым иностранным языком (инвариантная компонента Б 1.О.10), %

Группа	Обеспечивающие и сопряженные дисциплины					
	Математика	Физика	Приборное оборудование	Информационные технологии	Автоматика и управление	Системы автоматического управления
Контрольная	69	56	65	79	90	72
Экспериментальная	65	43	54	45	52	60

Результаты педагогического эксперимента по развитию лингвопрофессиональной подготовки будущих военных специалистов военного инженерного вуза в контексте цифровизации образовательной среды отражают данные табл. 3.

Таблица 3

Оценка эффективности лингво-профессиональной подготовки будущих военных специалистов военного инженерного вуза в контексте цифровизации образовательной среды, %

Группа	Наименование самообразовательной компетенции СМ.УК-4. Индикаторы достижения самообразовательной компетенции						
	ИД-1	ИД-2	ИД-3	ИД-4	ИД-5	ИД-6	ИД-7
Контрольная	65	51	45	48	53	60	61
Экспериментальная	70	68	71	82	85	83	87

Анализ результатов экспериментальной группы, ориентированной на целевое формирование коммуникационной составляющей вектора – дискретной автоматизации военно-технических систем, показала для курсантов на 3-м курсе в среднем рост индикаторных составляющих на 20%.

Заключение

Анализ результатов условий цифровой трансформации лингвопрофессиональной подготовки будущих военных специалистов инженерного профиля определил вектор его развития в области персонализированного контекстного обучения путем реализации личностно-деятельностного подхода в самообразовании и формировании самообразовательной компетенции личности субъекта в инфокоммуникационной военной профессионально ориентированной цифровой образовательной

среде. Ее основу составляют формируемые информационно-знаниевые потоки.

Гарантированное качество обучения может быть достигнуто путем формирования нелинейных вариативных индивидуальных образовательных траекторий на базе адаптивных АОС с элементами ИИ и использованием вероятностной экспертной системы качества. Самостоятельность и самоорганизация личности субъекта реализуются в рамках технологической основы «клиент–сервер» серверного приложения «Арктур-Web».

Функциональные возможности адаптивной АОС позволяют формировать контент лингво-профессиональной подготовки в виде многовекторного метабазиса с последующим размещением на сервере. Достоверность автоматического распознавания, грамматически-функциональных образов системой составляет не менее 90%. Диагностический блок системы критериально определяет самообразовательную компетентность личности субъекта.

Таким образом, автономность обучения переменного состава военных вузов, реализуемая как самостоятельная деятельность в рамках «субъект-субъектного» взаимодействия, развивает функции субъектности для достижения гарантированного качества обучения и формирования самообразовательной компетентности будущего военного специалиста.

Список источников

1. ***Болотов В.А., Сериков В.В.*** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 5–10.
2. ***Зимняя И.А.*** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
3. ***Зибров Г.В.*** Повышение эффективности военно-профессиональной подготовки офицерских кадров в вузах Министерства обороны Российской Федерации : дис. … д-ра пед. наук. М., 2004.
4. ***ФГОС ВО (3++).*** URL: http://fgosvo.ru (дата обращения: 25.01.2024).
5. ***Система*** ФГОС ВО 4.0 Основные параметры. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FUMO/440000/Meeting_FUMO_440000_27102021.pdf (дата обращения: 25.01.2024).
6. ***Little D.*** Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way // Centre for Language and Communication Studies Trinity College. Dublin, 2004. 11 p.
7. ***Yan S.*** Teachers' roles in autonomous learning // Journal of Sociological Research. 2012. Vol. 3, № 2. P. 557–562.
8. ***Бережная И.Ф.*** Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста : дис. … д-ра пед. наук. М., 2012. 417 с.
9. ***Комарова Э.П., Петухов С.Г.*** Модель формирования профессиональной компетенции в процессе качественной подготовки рабочих к профессиональной деятельности // Мир образования – образование в мире. 2009. № 1 (33). С. 156–161.
10. ***Гураль С.К., Краснопеева Т.О., Смокотин В.М., Сорокоумова С.Н.*** Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных траекторий с учетом латентных характеристик студентов // Язык и культура. 2019. № 47. С. 176–196.

11. ***Ус Н.А., Склярова О.Н.*** Обоснование технологии проектирования самостоятельной деятельности будущих специалистов при организации лингво-профессиональной подготовки в инфокоммуникационной профессионально-образовательной среде // Векторы личностно-профессиональной подготовки специалистов в технических вузах в контексте цифровой парадигмы. Воронеж : Научная книга, 2023. С. 113–149.
12. ***Комарова Э.П.***, ***Бакленева С.А.*** Субъектно-контекстный подход к интеллектуально-эмоциональному развитию обучающихся вузов в процессе самостоятельной деятельности // Язык и культура. 2022. № 60. С. 201–214.
13. ***Вербицкий А.А.*** Теория и технология контекстного обучения : учеб. пособие. М. : МНГУ, 2017. 268 с.
14. ***Сериков В.В.*** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999. 272 с.
15. ***Склярова О.Н.*** Формирование профессионально-образовательной среды при обучении курсантов неязыковых военных вузов иностранному языку. Воронеж : Научная книга, 2017. 220 с.
16. ***Петросян Я.В., Склярова О.Н.*** Автоматизированная обучающая система по проверке знаний лексики, грамматики и пониманию смысла текстов на иностранном языке «ARCTUR» / Свидетельство об официальной регистрации программы для ЭВМ № 2007614117. Зарегистрировано ФИПС в Реестре программ для ЭВМ 26 сентября 2007 г.

References

1. Bolotov V.A., Serikov V.V. (2003) Kompetentnostnaya model`: ot idei k obrazovatel`noj programme [Competence model: from idea to educational program] // Pedagogika. 10. pp. 5-10.
2. Zimnyaya I.A. (2003) Klyuchevy`e kompetentnosti kak rezul`tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podxoda v obrazovanii [Key competencies as a result-target basis of the competence-based approach in education] // Vy`sshee obrazovanie segodnya. 5. pp. 34-42.
3. Zibrov G.V. (2004) Povy`shenie e`ffektivnosti voenno-professional`noj podgotovki oficerskikh kadrov v vuzakh Ministerstva oborony` Rossijskoj Federacii [Improving the efficiency of military professional training of officer personnel in universities of the Ministry of Defense of the Russian Federation]. Pedagogics doc. dis. M.
4. FGOS VO (3++) [FSES VO (3++)]. URL: http://fgosvo.ru (Accessed: 25.01.2024).
5. Sistema FGOS VO 4.0 Osnovny`e parametry` [System FSES VO 4.0 Main parameters]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FUMO/440000/Meeting_FUMO_440000_27102021.pdf (Accessed: 25.01.2024).
6. Little D. (2004) Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way // Centre for Language and Communication Studies Trinity College Dublin. 11 p.
7. Yan S. (2012) Teachers' roles in autonomous learning. Journal of Sociological Research. Vol. 3 (2). pp. 557-562.
8. Berezhnaya I.F. (2012) Pedagogicheskoe proektirovanie individual`noj traektorii professional`nogo razvitiya budushhego specialista [Pedagogical design of an individual trajectory of professional development of a future specialist]. Pedagogics doc. dis. M. 417 p.
9. Komarova E.P., Petukhov S.G. (2009) Model` formirovaniya professional`noj kompetencii v processe kachestvennoj podgotovki rabochikh k professional`noj deyatel`nosti [Model of professional competence formation in the process of high-quality training of workers for professional activities] // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. 1 (33). pp. 156-161.
10. Gural` S.K., Krasnopeeva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. (2019) Celi, zadachi, principy` i soderzhanie individual`ny`x traektorij s uchetom latentny`x xarakteristik studentov [Goals, objectives, principles and content of individual trajectories taking into account the latent characteristics of students] // Yazy`k i kul`tura. 47 pp. 176-196.
11. Us N.A., Sklyarova O.N. (2023) Obosnovanie texnologii proektirovaniya samostoyatel`noj deyatel`nosti budushhix specialistov pri organizacii lingvo-professional`noj podgotovki v

infokommunikacionnoj professional`no-obrazovatel`noj srede [Justification of the technology for designing independent activities of future specialists in the organization of linguistic and professional training in the infocommunication professional and educational environment] // Vektory` lichnostno-professional`noj podgotovki specialistov v texnicheskix vuzax v kontekste cifrovoj paradigmy`. Voronezh: Nauchnaya kniga. pp. 113-149.
12. Komarova E.P., Bakleneva S.A. (2022) Subjektno-kontekstny`j podxod k intellektual`no-e`mocional`nomu razvitiyu obuchayushhikhsya vuzov v processe samostoyatel`noj deyatel`nosti [Subject-contextual approach to the intellectual and emotional development of university students in the process of independent activity] // Yazy`k i kul`tura. 60. pp. 201-214.
13. Verbiczkij A.A. (2017) Teoriya i tekhnologiya kontekstnogo obucheniya: ucheb. posobie [Theory and technology of contextual learning: textbook]. M.: MNGU. 268 p.
14. Serikov V.V. (1999) Obrazovanie i lichnost`. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskix system [Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems]. M.: Logos. 272 p.
15. Sklyarova O.N. (2017) Formirovanie professional`no-obrazovatel`noj sredy` pri obuchenii kursantov neyazy`kovy`kh voenny`kh vuzov inostrannomu yazy`ku [Formation of a professional and educational environment in teaching a foreign language to cadets of non-linguistic military universities]. Voronezh: Nauchnaya kniga. 220 p.
16. Petrosyan Ya.V., Sklyarova O.N. Avtomatizirovannaya obuchayushhaya sistema po proverke znanij leksiki, grammatiki i ponimaniyu smy`sla tekstov na inostrannom yazy`ke 'ARCTUR' ["ARCTUR" automated training system for testing knowledge of vocabulary, grammar and understanding the meaning of texts in a foreign language] / Svidetel`stvo ob oficial`noj registracii programmy` dlya E`VM №2007614117. Zaregistrirovano FIPS v Reestre programm dlya E`VM 26 sentyabrya 2007 g.

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: vivtkvk@mail.ru
Склярова О.Н. – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (Воронеж, Россия). E-mail: oxi_us@rambler.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: vivtkvk@mail.ru
Sklyarova O.N. Ph.D. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, Zhukovsky and Gagarin Air Force Military Academic Centre (Voronezh, Russia). E-mail: oxi_us@rambler.ru

***The authors declare no conflicts of interests*.**

Поступила в редакцию 06.03.2024; принята к публикации 28.02.2025

Received 06.03.2024; accepted for publication 28.02.2025

Научная статья
УДК 811:373.1
doi: 10.17223/19996195/69/8

Реализация технологии кейс-стади метода в обучении иноязычному дискурсу студентов юридических специальностей

Ольга Игоревна Милованова[1], Светлана Константиновна Гураль[2]

[1, 2] *Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия*
[1] *helgamil@mail.ru*
[2] *gural.svetlana@mail.ru*

Аннотация. Современной тенденцией в образовательном пространстве вузов является широкое распространение аналитической деятельности с перемещением фокуса внимания на профессиональную ориентированность образовательного процесса. В настоящих условиях образовательной парадигмы важной задачей становится формирование личности, способной мыслить критически, умеющей применять аналитические способности и навыки на практике. Специалист в сфере юриспруденции – это перспективный специалист нового формата, владеющий актуальными профессиональными и языковыми компетенциями, способный к самореализации, творчеству, критическому мышлению и самосовершенствованию в условиях трансформации современного рынка труда. В этой связи в контексте обучения профессиональному иноязычному дискурсу студентов юридических специальностей большое значение уделяется созданию педагогических условий, направленных на интеллектуальное развитие студента, активизацию его познавательных творческих способностей, развитие навыков иноязычного общения, его теоретическую и практическую готовность к будущей профессиональной деятельности.

Технологией, обладающей потенциалом максимально приблизить процесс обучения к профессиональной деятельности будущих юристов, выступает кейс-стади. Анализ и решение кейсов базируется на взаимосвязанности юридического и языкового контентов. На этой основе происходит актуализация юридических, лингвистических и экстралингвистических знаний и умений, возрастает мотивация студентов к выполнению будущих профессиональных функций и применению иностранного языка.

Цель исследования – обосновать актуальность реализации технологии кейс-стади метода в процессе обучения иноязычному дискурсу студентов юридических специальностей. Задачи исследования: проанализировать и обосновать теоретико-методологические основы кейс-стади метода в процессе обучения иноязычному дискурсу; выявить особенности применения метода кейс-стади в учебной деятельности студентов-юристов; показать эффективность внедрения метода кейсов в процесс обучения иноязычному дискурсу в целях повышения познавательной деятельности в решении практических профессиональных задач правового характера и улучшения уровня знаний иностранного языка студентов юридических специальностей. Определена теоретико-методологическая база текущего исследования – комплекс подходов к иноязычному обучению студентов

© О.И. Милованова, С.К. Гураль, 2025

юридических специальностей на основе реализации метода кейс-стади: синергетический, компетентностный, коммуникативный, контекстный. Процесс обучения иноязычному профессиональному дискурсу с использованием технологии кейс-стади рассматривается с точки зрения взаимовлияния и взаимодополнения данных методологических подходов для целостного понимания структуры и содержания современного образовательного процесса. Рассматриваются технологические возможности и преимущества метода кейс-стади в процессе обучения иноязычному профессиональному дискурсу. Подчеркивается значимость использования процессов сотрудничества, рефлексии и опыта в реализации данной технологии. Описывается опыт обучения иноязычному дискурсу студентов Юридического института ТГУ в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» на основе метода кейс-стади. Занятия по анализу проблемной ситуации кейса проходят в соответствии с установленными этапами и определенным алгоритмом действий.

На основании изложенного сделан вывод, что применение технологии кейс-стади метода в обучении иноязычному дискурсу студентов юридических специальностей оправдано современными требованиями к специалисту юридического профиля, который не только владеет определенными знаниями, но и способен анализировать проблемную ситуацию, оперировать информацией, принимать продуманные решения в условиях профессиональной иноязычной коммуникации.

Ключевые слова: технология, кейс-стади метод, профессионально ориентированное обучение, иноязычный дискурс, компетенции, этапы деятельности

Для цитирования: Милованова О.И., Гураль С.К. Реализация технологии кейс-стади метода в обучении иноязычному дискурсу студентов юридических специальностей // Язык и культура. 2025. № 69. С. 153–175. doi: 10.17223/19996195/69/8

Original article
doi: 10.17223/19996195/69/8

Case study method in teaching foreign language discourse to law students

Olga I. Milovanova[1], Svetlana K. Gural[2]

[1, 2] National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia
[1] helgamil@mail.ru
[2] gural.svetlana@mail.ru

Abstract. The modern trend in the educational space of higher education institutions is the wide spread of analytical activity, with a shift of attention to the professional orientation of the educational process. In the current conditions of the educational paradigm, an important task is the formation of a person capable of critical thinking, able to apply analytical abilities and skills in practice. A specialist in the field of jurisprudence is a prospective specialist of a new format, possessing relevant professional and linguistic competencies, capable of self-realization, creativity, critical thinking and self-improvement in the conditions of transformation of the modern labor market. In this regard, in the context of teaching professional foreign language discourse to law students, great importance is given to the creation of pedagogical conditions aimed at the intellectual development of students, activation of cognitive creative abilities, development of foreign language communication skills, theoretical and practical readiness for future professional activity.

The case study is a technology that has the potential to maximize the learning process to the professional activity of future lawyers. The analysis and solution of cases is based on the interconnectedness of legal and linguistic content. On this basis there is actualization of legal, linguistic and extra-linguistic knowledge and skills, students' motivation to perform future professional functions and use a foreign language increases.

The aim of the study is to substantiate the relevance of case study technology in the process of teaching foreign language discourse to law students. Research objectives: to analyze and substantiate the theoretical and methodological foundations for case study technology in the process of teaching foreign-language discourse; to identify the features of the case study method in the educational activities of law students; to show the effectiveness of the case study method in teaching foreign language discourse in order to increase cognitive activity in solving practical professional problems of legal nature and improve law students' knowledge in a foreign language. The theoretical and methodological foundations of the current study, a set of approaches to foreign language teaching of law students, such as synergetic, competence-based, communicative, contextual are determined. The process of teaching foreign language professional discourse using case study technology is considered from the point of view of mutual influence and complementation of these methodological approaches for a holistic understanding of the structure and content of the modern educational process. The article defines the technological possibilities and advantages of the case study method in teaching foreign language professional discourse. The importance of cooperation, reflection and experience in the implementation of this technology is emphasized. The authors describe the experience of teaching foreign language discourse to students of TSU Law Institute within the framework of the discipline "Foreign language in the field of jurisprudence" on the basis of the case study method. Classes on analyzing the case problem situation are held in accordance with the established stages and a certain algorithm of work.

Based on the foregoing the authors conclude that the use of case study technology in teaching foreign language discourse to law students is justified by modern requirements for a legal specialist who not only possesses certain knowledge, but is also able to analyze a problem situation, operate information, make thoughtful decisions in the conditions of professional foreign language communication.

Keywords: technology, case study method, professionally oriented training, foreign language discourse, competencies, stages of activity

***For citation*:** Milovanova O.I., Gural S.K. Case study method in teaching foreign language discourse to law students. *Language and Culture*, 2025, 69, pp. 153-175. doi: 10.17223/19996195/69/8

Введение

Стремительные процессы глобализации, развитие информационно-коммуникативных технологий и цифровой экономики обусловливают новые международные социально-экономические условия, предъявляющие высокие требования к российскому обществу в целом и к сфере высшего образования в частности. Образовательное пространство вуза тоже находится в стадии радикальных перемен. Перед российским высшим образованием стоят актуальные цели и задачи, сформулированные Российской Федерацией для реализации отечественной модели высшего образования, отражающей положения по обеспечению соответствия системы образования долгосрочным потребностям национальной

экономики. Бесспорно, одной из поставленных задач является качественная подготовка выпускников высших школ, необходимая как для прорывного развития страны, так и для улучшения взаимодействия в международной среде.

В связи с определением правительства ориентиров развития образовательной системы вузов, усиливается потребность в перспективных специалистах нового формата, владеющих актуальными компетенциями, способных к самореализации, рефлексии, творчеству, критическому мышлению и самосовершенствованию в условиях трансформации современного рынка труда. Формирование и развитие компетенций влекут за собой обязательное обновление содержания обучения в высшей школе, в большей степени смещая акцент в пользу приобретения профессионального опыта и обмена профессиональными знаниями с представителями иных культур, государств и смежных профессий.

В процессе обновления содержания обучения закрепляется фраза «овладеть высшим образованием», подрузумевающая открытость, незавершенность содержания, «когда профессиональная готовность выпускника оценивается не по способности воспроизводить заученный предметный материал, а по способности продуцировать решения на основе знаний и собственного опыта, входящих в сферу его профессиональных компетенций» [1. С. 148].

С учетом динамичного развития системы высшего профессионального образования и изменившихся требований к качеству подготовки выпускников предъявляются высокие требования к современному специалисту юридического профиля, осознающего социальную роль профессиональной деятельности и собственную миссию как представителя профессии, владеющего языковыми компетенциями и знающего основы межкультурного взаимодействия.

Владение иностранным языком является одной из необходимых компетенций для будущего специалиста в структуре профессионального образования, так как значительная часть правовых преобразований опирается на зарубежный опыт. Кроме того, овладение иноязычными профессиональными компетенциями позволяет студентам-юристам не только понимать характер различных правовых явлений иной культуры, но и дипломатично строить конструктивный диалог с зарубежными представителями, отстаивать и аргументировать свою правовую позицию на международных дискуссионных площадках, эффективно сотрудничать в рамках крупных международных организаций и проектов, с возможностью заниматься научно-исследовательской деятельностью, ориентироваться на большую мобильность в профессиональной сфере и карьерного продвижения.

Сегодня крупные российские и зарубежные компании ищут профессионалов-экспертов, которые могли бы выявлять, анализировать по-

тенциальные риски и предупреждать возможные негативные последствия. Растет спрос на юристов в области международного права, поскольку российские компании выходят за пределы страны, строят производственные площадки за рубежом, соответственно, нуждаются в качественном правовом сопровождении компании. IT-компании также активно набирают юридические команды специалистов для работы в интернет-проектах, обеспечения юридической экспертизы в продвижении продуктов и услуг через Интернет. Востребованный профессионал – это максимально опытный юрист, обладающий как глубокими правовыми знаниями, так и опытом ведения деловой коммуникации на иностранном языке.

В соответствии с актуальными требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшей школы, продвижением нового социально-гуманитарного знания, практическими потребностями общества, для организации процесса обучения профессиональному иноязычному дискурсу студентов юридических специальностей необходимо создание педагогических условий, способствующих развитию компетенций, которые стимулируют интеллектуальное развитие, активизируют познавательные творческие способности студента, формируют психологическую, теоретическую и практическую готовность к его дальнейшей самореализации и самосовершенствованию в бесконечно меняющемся мире.

Технологией, обладающей потенциалом максимально приблизить процесс обучения к профессиональной деятельности будущих юристов, характеризующейся интерактивностью, мы полагаем, выступает кейс-стади. Данная образовательная технология является фактором активизации когнитивной деятельности, условием приобретения системы профессиональных навыков, платформой для подготовки к самостоятельной профессиональной деятельности.

Выбор применения кейс-стади метода в учебном процессе в качестве приоритетного мы видим в том, что кейс предлагает студентам рассмотреть реальную проблемную ситуацию, связанную с юридической практикой. Описание этой ситуации отражает не только практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который следует усвоить при разрешении данной проблемы. Кроме того, проблема не имеет однозначных решений и к ее решению предлагается множество альтернативных путей.

В научной литературе представлены и обоснованы возможности применения указанной технологии в разных современных учебных дисциплинах: стратегический менеджмент (Е.В. Егорова), государственное и муниципальное управление (И.К. Масалков), экономика (В.В. Бовт), педагогика (Н.П. Колесник) и др. Кейс-технология рассматривается в диссертационных исследованиях с разных ракурсов учебно-когнитивной деятельности: повышение мотивации и инициативности обучаемых,

формирование профессиональных компетенций по профильным дисциплинам, развитие самостоятельной деятельности, творческого потенциала личности.

Вопрос о построении действенной образовательной модели, обеспечивающей организационно-педагогические условия процесса обучения профессиональному иноязычному дискурсу студентов юридических специальностей посредством технологии кейс-стади, остается недостаточно изученным в современной науке.

Цель текущего исследования – обосновать актуальность реализации технологии кейс-стади в процессе обучения иноязычному дискурсу студентов юридических специальностей. Для достижения обозначенной цели необходимо решить следующие задачи:

– проанализировать и обосновать теоретико-методологические основы реализации технологии кейс-стади в процессе обучения иноязычному дискурсу;

– выявить особенности применения метода кейс-стади в учебной деятельности студентов-юристов;

– показать эффективность внедрения метода кейс-стади в процесс обучения иноязычному дискурсу в целях повышения познавательной деятельности в решении практических профессиональных задач правового характера и улучшения уровня знаний иностранного языка студентов юридических специальностей.

Методология исследования

В настоящее время процесс обучения иноязычному дискурсу студентов неязыковых специальностей в вузе, в частности студентов юридических специальностей, сосредоточено на профессиональной подготовке, для успешной реализации которой необходимо владение иноязычной профессиональной компетенцией, обеспечивающей способность к будущей успешной профессиональной деятельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности в соответствии с Приказом Минобрнауки России указывается, что будущий специалист должен: быть способным к осуществлению профессиональной коммуникации на иностранном языке, владеть культурой мышления на уровне критического анализа и синтеза информации, применять системный подход для решения поставленных задач, воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах, принимать обоснованные решения в различных областях жизнедеятельности, осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде, выстраивать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни [2].

В программе по дисциплине «Иностранный язык» (очная форма обучения, профиль «Правовое обеспечение национальной безопасности») обозначены задачи, ориентированные на овладение студентами юридических специальностей дискурсивной, прагматической и профессиональной компетенциями. Под дискурсивной компетенцией понимается способность осуществлять межкультурную коммуникацию. Прагматическая компетенция подразумевает способность понимать и порождать иноязычный дискурс с учётом иноязычного культурного контекста. Профессиональная компетенция заключается в способности осуществлять деловую и официальную коммуникацию в отечественной профессиональной среде и за рубежом.

В настоящих условиях образовательной парадигмы в свете компетентностного подхода ставится важный вопрос о создании методической базы и совершенствования имеющихся методик обучения иноязычному профессиональному дискурсу для того, чтобы предоставить студенту возможность овладеть комплексом необходимых профессиональных знаний и компетенций, обрести собственный опыт, овладеть навыками самоорганизации, рефлексии, саморазвития.

Важной задачей в профессионально ориентированном обучении студентов юридического профиля, на наш взгляд, является обеспечение практико-ориентированности образовательного процесса и развитие навыков иноязычного общения посредством реализации технологии кейс-стади. Анализ и решение кейсов базируется на взаимосвязанности юридического и языкового контентов. На этой основе происходит актуализация юридических, лингвистических и экстралингвистических знаний и умений, возрастает мотивация студентов к выполнению будущих профессиональных функций и применению иностранного языка. Таким образом, формируется профессиональная иноязычная компетентность, позволяющая будущим специалистам осуществлять межкультурную профессиональную деятельность и межкультурное профессиональное взаимодействие в правовой сфере.

Методологической основой данной работы послужили результаты актуальных исследований по проблемам обучения иноязычному профессиональному дискурсу (О.А. Макарова, Л.В. Ступникова) и применения метода кейс-стади в преподавании иностранного языка (Н.П. Колесник, Ю.П. Сурмин, Д.Ю. Тулепбергенова, Л.Б. Барнс, Р.К. Кристенсен, Э.Дж. Хансен, Дж. Фишер). Определена теоретико-методологическая база текущего исследования – комплекс подходов к иноязычному обучению студентов юридических специальностей на основе реализации технологии кейс-стади: синергетический (В.Г. Буданов, С.К. Гураль, Г. Хакен), компетентностный (К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, И.А. Зимняя), коммуникативный (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова), контекстный (А.А. Вербицкий, Э.П. Комарова). Процесс обучения

иноязычному профессиональному дискурсу с использованием технологии кейс-стади необходимо рассматривать с точки зрения взаимовлияния и взаимодополнения данных методологических подходов, таким образом, обеспечивается целостное понимание структуры и содержания современного образовательного процесса.

В контексте применения синергетического подхода как методологической основы представляет интерес переосмысление актуальной практики и перспективы развития языкового образования в логике понимания языка, культурно-образовательной среды и языковой личности как открытых самоорганизующихся систем. Синергетические принципы, заложенные в методическое сопровождение процесса иноязычного профессионального обучения, позволяют получить комплексное представление о его участниках, определяют значимую роль образовательной среды, демонстрируют динамичное совершенствование личности в условиях образовательной деятельности.

Основоположник синергетики Г. Хакен в своей работе «Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии» предложил рассматривать синергетику как науку о коллективном поведении, организованном и самоорганизованном, которое подчинено общим законам [3]. Принцип подчинения и параметра порядка Г. Хакен объясняет закономерностью: «…элементы системы, прежде неорганизованные, приходят в состояние определенного порядка, и порядок этот подчиняет себе их поведение» [3. С. 24]. Синергетика, являясь междисциплинарным знанием, определяет согласованное взаимодействие жизненных процессов, объясняет принципы самоорганизации сложных систем, обеспечивает динамичность условий развития.

Синергетическим процессам посвящен научный труд В.Г. Буданова «Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании». Объясняя концепцию самоорганизации систем, ученый пишет о необходимости введения «превентивного обучения принципам жизни, где человек должен научиться жить в динамичном хаосе, постигая его законы, законы самоорганизации» [4. С. 170]. Автором разработаны стратегии и методологические основы синергетического подхода в области гуманитарного образования. По утверждению В.Г. Буданова, «современное образование приобретает характер открытой системы, происходит постоянное движение, результатом которого является переход его структур и подсистем из одного упорядочного состояния в другое» [4. С. 197]. Следовательно, подобные процессы самоорганизации в образовательной сфере выступают в качестве источников трансформаций и инноваций целостной образовательной системы. Синергетический подход в образовательной практике способствует выработке навыков междисциплинарной коммуникации, моделированию решений глобальных проблем и сложных задач, требующих кооперативных действий.

Специфика синергетического подхода к лингвистическому образованию детально исследована профессором С.К. Гураль в работе «Синергетическое поле обучения иноязычному дискурсу». Синергетическое знание рассматривается автором как ресурс образовательных инноваций в сторону конструктивных и устойчивых обновлений лингвистического образования. Процесс изучения иностранного языка с присущими ему чертами незавершенности и открытости для самосовершенствования и профессионального развития личности открывает неограниченное пространство возможностей [5]. Активное взаимодействие всех участников образовательного процесса, их способность к выбору конструктивного пути реализации этих возможностей воплощает динамичное воспроизведение цепочки «культурная среда» – «языковая среда» – «образовательная среда» – «человек» [5. С. 101]. Синергетический подход позволяет переосмыслить методическое сопровождение процесса иноязычного профессионального обучения, понять специфику развития личности обучаемого, педагогические цели, ценностные установки педагога и педагогическую деятельность в целом. В этом аспекте происходит теоретический и практический активный поиск новых педагогических методов и приемов, обеспечивающих качественное моделирование образовательной среды в иноязычной подготовке студентов юридических специальностей.

На сегодняшний день ключевой методологической концепцией в высшем профессиональном образовании выступает компетентностный подход, требующий от преподавателя формирования необходимого комплекса компетенций, которые будут наиболее актуальны и востребованы на современном рынке труда. Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция* и *компетентность.* Компетенции в контексте образовательного процесса представляют собой совокупность знаний и умений, применяемых для осуществления продуктивной профессиональной деятельности. Компетентность – важнейшая характеристика специалиста, его готовность «эффективно выполнять производственные функции, практически решать определенные классы задач и проблем» [6. С. 29].

Поскольку компетенции формируются и развиваются в деятельности, следовательно, для преподавателя важно отобрать те методы и формы обучения, которые побуждают студентов к активной деятельности. В нашем исследовании технология кейс-стади в иноязычном обучении студентов юридических специальностей отвечает принципам деятельностного подхода, где создаются педагогические условия для включенности студентов-юристов в процесс творческого познания через действия по решению проблемных ситуаций: студенты учатся формулировать проблему, выражать свою точку зрения, аргументировать ее, выбирать оптимальные пути решения проблемы [7].

В области иноязычного обучения студентов юридических специальностей особый интерес представляет повышение эффективности формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся посредством обучения иноязычному профессиональному дискурсу. По определению Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, «коммуникативная компетенция есть способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [8. С. 19]. Коммуникативную компетенцию в обобщенном виде, согласно Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез [8], составляют следующие компоненты:

– лингвистический компонент – знания о системе изучаемого языка и сформированные на их основе навыки оперирования языковыми средствами общения;

– прагматический компонент – знания и умения, позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением;

– социолингвистический компонент – компетенции, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с национально-культурными особенностями чужого лингвосоциума.

По мнению В.В. Сафоновой, иноязычная коммуникативная компетенция – это «уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, которые позволяют обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать своё речевое поведение в зависимости от психологических факторов общения» [9. С. 122].

Е.И. Пассов обосновал основные принципы [10], определяющие сущность коммуникативного подхода в преподавании иностранного языка:

– принцип речевой направленности – постоянное практическое использование языка в речи;

– принцип индивидуализации – соотнесенность приемов учения с личностными, субъекными и индивидными свойствами обучающихся;

– принцип функциональности – опора на систему речевых средств, которая функционирует в процессе общения;

– принцип ситуативности – речевой контент приближен к жизненным ситуациям, соответствует речемыслительным возможностям и интересам обучающихся;

– принцип новизны – вариативность ситуаций, смена предмета разговора, задач и др.

Таким образом, коммуникативный образовательный процесс выстраивается на основе взаимодействия участников общения, понимания

и достижения общей коммуникативной цели, расширения компетенций в результате активной коллективной коммуникации.

Вслед за В.В. Сафоновой отметим, что формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов юридических специальностей необходимо рассматривать как всестороннее развитие личности, ее способности и готовности принимать участие в профессиональной иноязычной коммуникации с учетом определенных правил и требований, предъявляемых к подобному общению, на основе принципов сотрудничества, взаимного уважения, умения осмысливать и оценивать новые знания, представлять научные гипотезы и отстаивать результаты проведенных исследований [9].

Контекстное обучение, в котором учебная деятельность с помощью традиционных и новых образовательных технологий приближена к будущей профессиональной деятельности, является значимым для нашего исследования. Благодаря применению системы указанных методов и средств обучения, в учебной деятельности студентов формируется предметное и социальное содержание их будущей трудовой деятельности [11]. Ключевым условием обучения становится не передача информации, а развитие с опорой на нее способностей студентов компетентно выполнять профессиональные функции, разрешать проблемы и задачи, овладевать целостной профессиональной деятельностью. Следовательно, данные ситуации профессионального характера стимулируют познавательную деятельность, учебная информация и сам процесс учения приобретают личностный смысл, информация переходит в личное знание студента. А.А. Вербицкий сформулировал следующие принципы контекстного обучения:

– «принцип психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;

– последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;

– проблемности содержания обучения в ходе его развертывания в образовательном процессе;

– ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);

– единства обучения и воспитания личности профессионала;

– принцип учета кросс-культурных особенностей обучающихся» [12. С. 35–36].

С помощью системы учебных проблемных ситуаций и задач, решения кейсов у студентов выстраивается определённая модель усваиваемой профессиональной деятельности, «превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое» [6. С. 46]. Добавим, что

в ходе анализа и разрешения подобных учебных ситуаций студент совершенствуется как личность, профессионал, что, безусловно, обеспечивает развитие предметных и социальных компетентностей будущего специалиста в области права.

Исследование и результаты

Сегодня большое значение в педагогической теории и практике уделяется современным образовательным технологиям, которые активно интегрируются в высшей школе. Перед преподавателями ставятся задачи не только обеспечить студентов необходимыми знаниями по предмету, но и подготовить специалистов, способных выдвигать новые идеи, креативно мыслить, логически рассуждать, анализировать информацию, принимать продуманные решения в сложных ситуациях. В соответствии с поставленными задачами особый интерес вызывают технологии проблемного обучения, в частности интерактивный метод обучения – кейс-стади.

Метод кейс-стади находится в центре внимания как у отечественных (Л.Н. Голуб, А.Л. Игнаткина, Г.Г. Корсакова, Н.П. Колесник, Д.Ю. Тулепбергенова), так и зарубежных учёных (Л.Б. Барнс, Дж.Фишер). Исследователи обращаются к вопросам дидактических аспектов кейс-стади, развитию интеллектуальной активности личности, обучающих возможностей в профессиональной подготовке. Западный исследователь Дж. Фишер указывает на достоинства метода анализа кейсов, где приоритетным фактором выступает формирование металингвистических умений: работа в команде, участие в активной дискуссии, ведение переговоров, выступление с презентацией [13. P. 18].

В основу интерактивного обучения включены: субъект-субъектные отношения преподавателя и студента, выстраивание системы лингвистических и профессиональных знаний студентов, многосторонняя коммуникация, использование самооценки и рефлексии. При такой форме организации учебного процесса, как отмечает Н.П. Колесник, «студент получает новое знание только в результате осуществления позитивного взаимодействия с другими участниками» [14. С. 8]. С этой точки зрения мы понимаем, что совместная познавательная деятельность выступает важной предпосылкой синергетического эффекта: наблюдаются процессы умножения усилий всей учебной группы и умножения получаемого познавательного результата. В кейс-методе проявляется индивидуальное творчество как студента, так и преподавателя, их активное творческое сотрудничество благодаря открытому и свободному высказыванию идей.

Кейс-стади представляет собой педагогическую технологию с имитацией реальной ситуации, максимально приближенной к професси-

ональной. Приём, который формирует общие и профессиональные компетенции и требует, по мнению О.А. Макаровой, «от субъекта учебно-профессиональной деятельности осуществления процедур, связанных с аналитической деятельностью и выбором оптимального решения» [15. С. 80]. Технологический подход в обучении иноязычному профессиональному дискурсу на основе метода кейс-стади придает четкость учебному процессу, делает его более структурированным, организованным и управляемым. Вслед за Ю.П. Сурминым выделим технологические особенности кейс-стади метода [16. С. 126]:

1. Метод кейсов представляет собой разновидность исследовательской аналитической технологии, так как включает в себя операции аналитического характера.

2. Метод выступает как технология коллективного обучения: работа в группах, взаимный обмен информацией.

3. Кейс-стади метод интегрирует в себя технологии развивающего обучения: индивидуальное, групповое и коллективное развитие, формирование личностных качеств студентов.

4. Кейс-метод рассматривается как синергетическая технология: погружения группы в ситуацию, формирование эффекта накопления знаний.

5. Метод сосредоточивает в себе достижения технологии «создания успеха», при которой предусматриваются действия по активизации студентов, стимулированию их успеха и достижений. Ощущение успеха выступает одной из ключевых составляющих метода, формирования позитивной мотивации, совершенствования коммуникативных, познавательных и стратегических компетенций.

Кейс – случай для анализа, содержащий в себе определённые характеристики, информацию. Применяя аналитические навыки, студенты на основании умозаключений и посредством выборки должны определить все возможные решения ситуации и предложить их на рассмотрение. Результатом работы над кейсом выступает оценка различных способов решения проблемы и выбор наиболее эффективных способов, т.е. создание определенного творческого продукта, например, проекта, плана, программы, эссе, статьи.

Подчеркнем, что анализ проблемы в кейсе, обсуждение, поиск и нахождение вариантов решения проблемы важны для профессионального развития студентов, их коммуникабельности, а также активного включения выпускника в общественную жизнь и быстрой адаптации к реальной профессиональной деятельности. Стоит отметить, что метод анализа кейсов четко коррелирует с задачами юридического образования и охватывает широкий диапазон умений и навыков, соответствующих психологическому и поведенческому типу личности юриста. Здесь мы находим почву для развития аналитических способностей, самостоятельности и инициативности, наблюдательности, внимание к деталям,

коммуникативных способностей, умения работать с информацией, способности к межличностным контактам.

Соответственно, преимуществами реализации технологии кейс-стади в обучении студентов юридических специальностей мы видим в следующих аспектах:

– приобретение новых знаний и развитие общих представлений;

– развитие у студентов-юристов самостоятельного критического и стратегического мышления;

– умение выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументировать свою личную позицию;

– приобретение навыков разработки действий и их осуществление;

– стимулирование совместной работы в коллективе и умения работать в команде в иноязычной среде.

Использование данной технологии способствует формированию речевых навыков, коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения студентов-юристов на иностранном языке. Вслед за О.А. Макаровой [15] обозначим формируемые речевые навыки и умения в процессе иноязычного обучения студентов юридического профиля:

– способность осуществлять монолог, поддержать диалог на любую профессиональную тему, выбирать вербальные и невербальные средства с учетом правового контента;

– умение строить высказывание с использованием приемов логики, присущей юридической сфере (аргументация, синтез, анализ, последовательность);

– навык аналитического и поискового чтения, поиска информации из нескольких правовых источников на иностранном языке;

– умение оперировать информацией в процессе профессиональной коммуникации: задавать вопросы, формулировать свою позицию в соответствии с нормами правовой этики;

– способность выносить оценку происходящему в профессиональной деятельности согласно нормам правовой этики страны изучаемого языка (правильный подбор экстралингвистических средств);

– знание основных жанров и стилей текстов юридической направленности, умение использовать разные способы представления информации для решения правоприменительной практики.

Профессиональное иноязычное обучение студентов юридических специальностей на основе применения кейс-технологии требует особого подхода к подготовке практического материала кейса. В кейсе должна быть заложена проблемная ситуация будущей профессиональной деятельности, для решения которой специалисту необходимо самостоятельно получить и проанализировать информацию из открытых источников или из определенного юридического документа. Осознание того, что в профессиональной деятельности возможна подобная ситуация и

необходимость обращения к тем или иным документам и источникам информации, заставит студента серьезно относиться к изучению учебного материала и научиться понимать принципы поиска и анализа требуемой литературы и информации. Однако преподавателю следует подобрать такой кейс, который будет посильным к решению поставленной задачи, адаптированным к уровню языковой подготовки и не снизит учебную мотивацию студента.

В обучении профессиональному иноязычному дискурсу с использованием обучающих кейсов мы придерживаемся рекомендаций, разработанных А.Л. Игнаткиной [17]:

1. Актуальность. Проблема кейса должна относиться к современной действительности.

2. Педагогическая ценность. Кейс основан на проблеме, которая максимально соответствует изучаемой теме, информация должна быть типовой, с уровнем трудности, соответствующим уровню подготовки студентов. Кейс должен отражать национальные особенности правовой системы страны изучаемого языка.

3. Объем. Работа с текстом на иностранном языке требует значительных ресурсов рабочей памяти, поэтому кейс не должен быть слишком длинным.

4. Оптимальный объем институциональных и исторических знаний. Выбор такой ситуации для анализа, которая не требует от студентов обладания большим запасом таких знаний.

5. Актуальная терминология. Кейс должен содержать терминологию, изучаемую в модуле/теме. Это позволит студентам оперировать юридическими понятиями, применяемыми в реальном профессиональном контексте.

6. Приглашение к дискуссии и принятию решения. Педагогический эффект будет достигнут, если кейс предоставляет выбор или в ходе дискуссии зарождается мнение, которое противостоит официальному мнению, если данный кейс имеет решение, зафиксированное документально.

Обобщенный алгоритм работы с кейсом может быть представлен следующими этапами:

1. Введение в проблему. Студентам предлагается кратко описать ситуацию и изложить суть проблемы.

2. Характеристика проблемной ситуации. Необходимо определить все параметры конкретной ситуации, найти и оценить информацию, сопоставить факты.

3. Выработка возможных альтернатив разрешения проблемы. Поиск и осмысление приемлемых способов решения проблемы.

4. Принятие решения. Оцениваются варианты решения проблемы и выбирается оптимальное решение.

5. Презентация решения. Представление результатов обсуждения с аргументацией выбора.

6. Оценивание работы участников.

7. Подведение итогов всей работы.

Учитывая тот факт, что метод кейс-стади отличается интегративностью, в работе с кейсом целесообразно комбинировать различные методы и приёмы работы, такие как:

– мозговой штурм – метод, направленный на развитие творческого самостоятельного мышления студентов, стимулирование поиска неочевидных решений, быстроты реакции, умения импровизировать в сложных ситуациях;

– дискуссия – метод, занимающий центральное место в кейс-стади и ориентированный на формирование у студентов умений аргументировать, доказывать и убеждать, сохраняя уважительное отношение к партнёрам;

– ролевые игры, позволяющие студентам воспроизводить речевое поведение участников в анализируемой проблемной ситуации.

В качестве примера рассмотрим сценарную организацию анализа кейса на практическом занятии по английскому языку со студентами Юридического института ТГУ в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции». Для реализации кейс-технологии в процесс обучения мы, согласно Л.Н. Голуб, С.А. Медведевой [18], формулируем следующие цели:

1. Учебные – совершенствование коммуникативных навыков студентов в процессе коллективного дискуссионного общения по разрешению правовых задач и проблемных ситуаций.

2. Развивающие – формирование у студентов-юристов понимания специфики будущей профессиональной деятельности в ее развитии, профессионального общенаучного и прикладного мышления, развитие умения ориентироваться в сложных нестандартных ситуациях и принимать оптимальные решения.

3. Воспитательные – развитие творческого мышления, воспитание индивидуальных правил поведения в ходе межличностного общения.

Анализ кейса осуществляется в три этапа. Первый этап – вводный: введение студентов в тему обсуждения, подготовка к работе. На этом этапе следует определить круг проблем, которые нужно решить, кто является действующими лицами, провести первичное обсуждение, предоставить основные и дополнительные материалы и ресурсы для анализа ситуации. Кроме того, студентам предлагается выполнить тренировочные задания для выявления лексико-грамматических трудностей и их устранения, поработать с основными терминологическими единицами и лексическими эквивалентами. Данные задания назначаются для самостоятельной работы студентов и проверяются на следующем занятии.

Результат работы – закрепление профессиональной лексики по теме кейса, развитие навыков и умений говорения.

Второй этап – основной: исследование юридического кейса, распределение студентов на подгруппы с учетом интересов и уровня языковой подготовки, организация обсуждения предложенных вопросов, участие студентов в таких видах работы, как мозговой штурм, ролевые игры, дискуссии, осуществление управленческой деятельности преподавателя в качестве координатора процесса совместной деятельности со студентами, поддержание положительного тонуса дискуссий, помощь в направлении студентов к правильному выбору. Результат работы – формирование умения анализа юридического кейса, восприятия информации на иностранном языке, развитие критического и стратегического мышления, стимулирование творческого поиска.

Третий этап – заключительный: подведение итогов, обоснование оптимальных вариантов разрешения проблемной ситуации, подготовка сообщений, мультимедийных презентаций, оценивание участников дискуссии, результатов занятия, рефлексивная позиция студентов к собственной учебной деятельности с анализом своих ошибок и достижений. На этом этапе необходимо отметить положительные стороны работы участников, внести замечания, дополнения и уточнения.

На подготовительной стадии по формированию кейса и его содержательной стороне, на наш взгляд, является существенным конструктивное междисциплинарное взаимодействие специалистов предметных юридических дисциплин с преподавателями английского языка. Совместная работа преподавателей заключается в обсуждении рабочих образовательных программ, учебных планов с целью проанализировать содержание учебных материалов, отобрать наиболее релевантные направлению подготовки и этапу обучения учебные материалы с учетом последовательности усвоения знаний студентами юридических специальностей. Стоит отметить, что студенты Юридического института ТГУ изучают профильные дисциплины с первого курса, соответственно, создается благоприятная возможность задействовать межпредметные связи и профессиональную составляющую в разборе кейсов в иноязычном обучении.

Далее остановимся на работе с кейсом, разработанный на основе дела о нарушении конфиденциальности «Confidentiality Violations. Blogging Lawyer Charged with Confidentiality Violations» [19], который используется нами на практических занятиях со студентами Юридического института ТГУ по теме «Law and Society». Чтобы настроить студентов на проблемную ситуацию кейса, необходимо подготовить вопрос, связанный с последующей темой обсуждения, например: Attorneys as Officers of the Court and members of the Bar are obligated to protect client confidentiality and act so as to not bring the judiciary into disrepute. Can

lawyers “tweet” about their work? (Проблема обсуждения конфиденциальной информации в соцсети). Такое задание подводит студентов непосредственно к сути проблемы, заложенной в кейсе. Затем вводится проблемная ситуация. Приведем фрагмент из кейса: «The Illinois Administrator of the Attorney Registration and Disciplinary Commission filed charges against a public defender in part for disclosing client information on her blog that was confidential or had been gained in the professional relationship and the revelation of it would be embarrassing or detrimental to her client. The attorney referred to her clients by their first real name, a nickname, or by their jail identification number. The blog was open to the public and not password protected. The attorney also posted degrading remarks about judges and was charged with assisting a client with fraud for failing to inform the court of a misrepresentation by her client—which was revealed in a blog post...».

На первом этапе представлена сюжетная часть, которая вводит студентов в суть задачи, знакомит с проблемой профессионального характера, лексико-грамматическим материалом. Преподаватель для придания динамики обсуждению проблемы может предложить студентам несложные вопросы: о чем повествует конкретная ситуация? В чем заключается проблема, представленная в кейсе? Какие действия следует предпринять? Студенты выполняют тренировочные задания по закреплению профессиональной лексики и грамматических структур в кейсе:

Task 1. Write down legal terms and try to explain them. Check your answers in a dictionary.

Task 2. Match the following key terms (a–f) with the definitions (1–6): a) respondent b) violation c) allegations d) deferred prosecution e) disrepute.

Task 3. Explain the meanings of the following expressions in English, practise their pronunciation with the partner: improper disclosure, continuously available to, assisting a client with fraud, detrimental to her client, defense attorney.

Второй этап подразумевает глубокое погружение в ключевые вопросы кейса, обсуждение проблемы нарушения конфиденциальности юридическим лицом в подгруппах. В ходе работы каждой группе следует обсудить ряд предложенных вопросов о проблеме адвокатской этики, размещении правового контента/комментария в сети Интернет, правовых последствиях и юридической ответственности:

Task 4.

1. Can or should lawyers ever blog about their cases?

2. Is this any different that an attorney disclosing the same information and opinions to friends, family, or colleagues offline? If so, how?

3. What safeguard measures, if any, should be taken when an attorney puts up information about his or her work online?

4. Can clients consent to having his or her case information posted online?

5. What does professionalism require?

Can attorneys discuss in public mistakes they made or how poorly written a motion or decision was?

Can an attorney discuss "funny" things in briefs or opinions?

Can an attorney criticize a judge or other decision maker?

В следующей деятельности группам в соответствии с распределением ролей предлагаются задания на обсуждение приемлемых способов решения проблемной ситуации. Данный вид работы над кейсом способствует, как мы отмечали ранее, развитию коммуникативных, познавательных и стратегических компетенций в иноязычной среде.

Task 5. Try to remember and describe similar legal problems which you could have discussed at your lectures and practical classes with law teachers or find them in additional sources of information.

Task 6. As the members of Disciplinary Commission hold a staff meeting on what happens when postings are published. Report the results of your talk to the class.

Task 7. Choose the roles: a chairman of Disciplinary Commission, a respondent, staff members. The chairman presents the situation, staff members, the respondent present their views on the matter. Finally the chairman makes the decision, giving all reasons.

Заключительный этап анализа кейса ориентирован на выработку участниками дискуссии оптимального правового решения по проблеме:

Task 8. Consider the legal issues and consequences of the public defender's actions.

Task 9. Work out all possible legal measures to deal with this case.

Task 10. Report the results of your discussion to the class. Listen to the comments of other groups.

Логическим завершением работы по разбору кейса является итоговая групповая презентация с результатами совместного творческого поиска. С помощью данной формы учебной деятельности проверяются умения и навыки применять правовые знания для разрешения практической проблемы, представлять групповой интеллектуальный продукт в формате публичного выступления, аргументировать собственную позицию в контексте профессиональной иноязычной коммуникации. Отмечаются положительные и отрицательные стороны в каждой презентации. Оценивается работа групп в соответствии с критериями: обоснованность выступления, способность объяснять правовые понятия, использовать юридическую терминологию, умение предложить альтернативы для решения проблемы, осуществлять коммуникацию на иностранном языке. По завершению занятия студентам предлагается оценить собственную деятельность в анализе кейса, обозначить положительные и сложные этапы в работе.

К сложным моментам при решении кейса можно отнести: распределение обязанностей между участниками группы, поиск доводов для аргументации своей позиции. Положительные моменты в решении проблемной ситуации отметим следующие: динамичность деятельности, приобретение новой информации и ее практическая значимость, возможность активного обсуждения, адаптация к возможным ситуациям профессиональной иноязычной среды.

Заключение

Исследование потенциала кейс-метода показывает, что данный метод представляет собой эффективное средство в профессиональном иноязычном обучении, обладающее широкими функциональными возможностями и отвечающее современным запросам и методологическим подходам в образовательной системе высшей школы. Реализация технологии кейс-стади в учебном процессе предоставляет студентам юридических специальностей возможность творчески применять изученный языковой материал в анализе проблемы, приближенной к контексту профессиональной практической деятельности, что впоследствии обеспечит будущим выпускникам естественное вхождение в профессию и минимальную их адаптацию в юридической сфере деятельности.

Метод кейсов предусматривает деятельность по активизации студентов, стимулированию их успеха и достижений. Разнообразные формы и приемы такой методики позволяют вовлекать каждого студента в деятельностный процесс независимо от уровня владения иностранным языком. Проблемный характер содержания кейса и его взаимосвязь с реальными жизненными ситуациями создают устойчивую позитивную мотивацию и развивают познавательную активность студентов-юристов, учебная информация и сам процесс учения обеспечивают актуализацию профессиональных и личностных качеств студента и стимулируют погружение в активную иноязычную речевую деятельность.

Наряду с приобретением и развитием профессиональных компетенций в процессе работы над кейсом студенты приобретают навыки позитивного имиджа будущего профессионала в сфере юриспруденции, развивается личная и коллективная ответственность, поддерживается интерес к изучению иностранного языка. Кроме того, кейс-метод позволяет реализовать творческий потенциал преподавателя и студента на основе их открытого и продуктивного взаимодействия для достижения высокого образовательного результата.

Таким образом, применение технологии кейс-стади в обучении иноязычному дискурсу студентов юридических специальностей оправдано современными требованиями к специалисту юридического профиля, который не только обладает правовыми знаниями, но и способен

анализировать проблемную ситуацию, оперировать информацией, принимать продуманные решения в условиях профессионально иноязычной коммуникации.

Список источников

1. ***Алдошина М.И., Комарова Э.П., Бакленева С.А., Федоров В.А.*** Субъектоцентрированный подход к разработке поликультурного обучения в университете // Язык и культура. 2021. № 56. С. 146–163.
2. ***Федеральный*** государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности. М. : Министерство науки и высшего образования РФ, 2022. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles//FGOS%20VO%203%2B%2B/Spec/40.05.01_C_3_08112022.pdf (дата обращения: 03.09.2024).
3. ***Хакен Г.*** Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. Москва ; Ижевск : Институт компьютерных исследований, 2003. 320 с.
4. ***Буданов В.Г.*** Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. 3-е изд., испр. М. : Изд-во ЛКИ, 2008. 240 с.
5. ***Гураль С.К., Смокотин В.М.*** Синергетическое поле обучения иноязычному дискурсу. Томск : Издательство Томского университета, 2023. 342 с.
6. ***Вербицкий А.А.*** Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
7. ***Безукладников К.Э.*** Лингводидактические компетенции: концепция формирования. 2-е изд., стер. Пермь, 2012. 207 с.
8. ***Гальскова Н.Д., Гез Н.И.*** Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-тов ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 6-е изд., стер. М. : Академия, 2009. 336 с.
9. ***Сафонова В.В.*** Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М. : Еврошкола, 2004. 236 с.
10. ***Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.*** Урок иностранного языка. Ростов н/Д : Феникс; М. : Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
11. ***Комарова Э.П.*** Теоретические основы профессионального обучения иноязычному опосредованному общению в неязыковом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Воронеж, 2001. 40 с.
12. ***Вербицкий А.А.*** Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5.
13. ***Fischer J., Casey E.*** LCaS – Language case studies. Teacher training modules on the use of case studies in language teaching at secondary and university level. Council of Europe Publishing, 2008.
14. ***Колесник Н.П.*** Кейс-стади в интерактивном обучении педагогике. Ч. 1. М., 2006. 199 с.
15. ***Макарова О.А.*** Ситуационный подход к формированию профессиональной компетентности студентов-юристов средствами иностранного языка. Ульяновск, 2020. 200 с.
16. ***Сурмин Ю.П., Сидоренко А.И.*** Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / под ред. Ю.П. Сурмина. Киев : Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
17. ***Игнаткина А.Л.*** Реализация компетентностного подхода в обучении английскому языку в сфере юриспруденции с применением метода кейс-стади // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 1. С. 33–45.
18. ***Голуб Л.Н., Медведева С.А.*** Использование кейс-метода на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 1. С. 77–86.

19. ***Legal*** Profession Blog. URL: https://lawprofessors.typepad.com/legal_profession/2009/09/wave-of-the-future.html (дата обращения: 20.09.2024).

References

1. Aldoshina M.I., Komarova E.P., Bakleneva S.A., Fedorov V.A. (2021) Subjektocentrirovannyj podhod k razrabotke polikul'turnogo obucheniya v universitete [Subject-centered approach to the development of multicultural education at the university] // Yazyk i kul'tura. 56. pp. 146-163.
2. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 40.05.01 Pravovoe obespechenie nacional'noj bezopasnosti [Federal state educational standard of higher professional education in the direction of training 40.05.01 Legal support of national security] (2022) M.: Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya RF. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles//FGOS%20VO%203%2B%2B/Spec/40.05.01_C_3_08112022.pdf (Accessed: 3.09.2024).
3. Haken G. (2003) Tajny prirody. Sinergetika: uchenie o vzaimodejstvii [Secrets of nature. Synergetics: the doctrine of interaction]. Moskva-Izhevsk: Institut komp'yuternyh issledovanij. 320 p.
4. Budanov V.G. (2008) Metodologiya sinergetiki v postneklassicheskoj nauke i v obrazovanii [Methodology of synergetics in post-non-classical science and education]. Izd. 3-e ispr. M.: Izdatel'stvo LKI. 240 p.
5. Gural' S.K., Smokotin V.M. (2023) Sinergeticheskoe pole obucheniya inoyazychnomu diskursu [Synergetic field of teaching foreign language discourse]. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta. 342 p.
6. Verbickij A.A. (2004) Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya [Competence-based approach and theory of contextual learning]. Materialy k chetvertomu zasedaniyu metodologicheskogo seminara 16 noyabrya 2004 g. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. 84 p.
7. Bezukladnikov K.E. (2012) Lingvodidakticheskie kompetencii: koncepciya formirovaniya: monografiya [Lingvodidactic competencies: the concept of formation]. Perm. gos. Ped. un-t. 2-e izd., stereotip. Perm'. 207 p.
8. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2009) Teoriya obucheniya inostrannym yazykam [Theory of Teaching Foreign Languages: Lingvodidactics and Methods]. Lingvodidaktika i metodika.ucheb. posobie dlya stud. lingv, un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. 6-e izd., ster. M.: Akademiya. 336 p.
9. Safonova V.V. (2004) Kommunikativnaya kompetenciya: sovremennye podhody k mnogourovnevomu opisaniyu v metodicheskih celyakh [Communicative Competence: Modern Approaches to Multilevel Description for Methodological Purposes]. M.: Evroshkola. 236 p.
10. Passov E.I. (2010) Urok inostrannogo yazyka [A foreign language lesson]. Rostov n/D: Feniks, M: Glossa-Press. 640 p.
11. Komarova E.P. (2001) Teoreticheskie osnovy professional'nogo obucheniya inoyazychnomu oposredovannomu obshcheniyu v neyazykovom vuze [Theoretical Foundations of Professional Training in Foreign Language Mediated Communication in a Non-Linguistic University]. Abstarct of Pedagogics doc. dis. Voronezh. 40 p.
12. Verbickij A.A. (2010) Kontekstno-kompetentnostnyj podhod k modernizacii obrazovaniya [Context-Competence Approach to Modernizing Education]. Vysshee obrazovanie v Rossii. 5.
13. Fischer J., Casey E. (2008) LCaS – Language case studies. Teacher training modules on the use of case studies in language teaching at secondary and university level. Council of Europe Publishing.
14. Kolesnik N.P. (2006) Kejs-stadi v interaktivnom obuchenii pedagogike [Case Study in Interactive Teaching of Pedagogics]. Part 1. 199 p.

15. Makarova O.A. (2020) Situacionnyj podhod k formirovaniyu professional'noj kompetentnosti studentov-yuristov sredstvami inostrannogo yazyka: monografiya [Situational approach to the formation of professional competence of law students by means of a foreign language: monograph]. Ul'yanovskij gosudarstvennyj universitet. 200 p.
16. Surmin Yu.P., Sidorenko A.I. (2002) Situacionnyj analiz ili anatomiya kejs-metoda [Situational analysis or anatomy of the case method] / Pod red. d-ra sociologicheskih nauk, professora Surmina Yu.P. Kiev: Centr innovacij i razvitiya. 286 p.
17. Ignatkina A.L. (2023) Realizaciya kompetentnostnogo podhoda v obuchenii anglijskomu yazyku v sfere yurisprudencii s primeneniem metoda kejs-stadi [Implementation of a competence-based approach to teaching English in the field of jurisprudence using the case study method] // Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 1. pp. 33-45.
18. Golub L.N., Medvedeva S.A. (2018) Ispol'zovanie kejs-metoda na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v vuze [Using the case method in foreign language classes at a university] //Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 1. pp. 77-86.
19. Legal Profession Blog. URL: https://lawprofessors.typepad.com/legal_profession/2009/09/wave-of-the-future.html (Accessed: 20.09.2024).

Информация об авторах:
Гураль С.К. – доктор педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: gural.svetlana@mail.ru
Милованова О.И. – аспирант, старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: helgamil@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:
Gural S.K., D.Sc. (Education), Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru
Milovanova O.I., Postgraduate Student, Senior Lecturer, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: helgamil@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 02.11.2024; принята к публикации 28.02.2025

Received 02.11.2024; accepted for publication 28.02.2025

Научная статья
УДК 37
doi: 10.17223/19996195/69/9

Основные этапы, принципы и тенденции развития дополнительного образования в Российской Федерации

Нина Васильевна Попова[1], Надежда Ивановна Алмазова[2]

[1, 2] Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия
[1] ninavaspo@mail.ru
[2] almazovanadia1@yandex.ru

Аннотация. Описаны этапы развития дополнительного образования в России, начиная с внешкольного образования в постреволюционный и советский периоды и заканчивая современными тенденциями его совершенствования. Проведено сравнение законов об образовании Российской Федерации 1992 и 2012 гг. и отмечена более высокая степень детализации нового закона, в котором учтено не только дополнительное профессиональное образование (ДПО), но и общее дополнительное образование (ДО). Подробно описано внешкольное образование, в рамках которого ребенок и учащийся считались главными субъектами процесса обучения в ДО в 1930–1992 гг., когда внешкольное образование перешло в категорию ДО.

Оценивается вклад представителей педагогической общественности 1930-х гг. – Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого – в развитие системы внешкольного образования на принципах самоуправления, доступности и открытости. Важным принципом деятельности дворцов и домов пионеров и школьников был отказ от дублирования школьных программ. Выделены два золотых периода развития ДО в России (1920–1930 и 1960–1970-е гг.), которые характеризовались большим разнообразием внешкольных учреждений и разработкой их научно-педагогических оснований, в то время как негативной тенденцией была чрезмерная идеологизация их деятельности, особенно в сталинское время.

Дана периодизация дополнительного образования взрослых. Основная тенденция периода 1920–1940-х гг. по ликвидации безграмотности постепенно заменяется тенденцией дополнительного образования взрослых: направленностью на профессионализацию обучения в учреждениях дополнительного образования. В конце 1930 гг. и в 1940-е гг. повышение квалификации в Советском Союзе приобретает значение государственной системы. Курсы повышения квалификации появляются в академиях и институтах, в массовом количестве возникают при вузах, в частности на вечерних и заочных отделениях. С 2000-х гг. дополнительное профессиональное образование реализуется, главным образом, на курсах повышения квалификации с учетом личных предпочтений обучающихся в традиционном и онлайн-форматах. Основная профессионально развивающая функция ДПО сейчас дополнена личностно-развивающей, академической, консультационной и психологической функциями.

Описаны варианты реализации современного уровня ДПО, например, дополнительного переводческого образования в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого. Представлена современная трактовка основ-

© Н.В. Попова, Н.И. Алмазова, 2025

ных общих принципов развития ДПО: дополнительности, демократизации, преемственности между общим и профессиональным аспектами подготовки, взаимосвязи общего и профессионального секторов образования, гуманитаризации, гуманизации и регионализации. Показано, что программы ДО и ДПО вписываются в парадигму непрерывного образования ЮНЕСКО и обучения в течение всей жизни (life-long learning) Болонской декларации. В Российском контексте непрерывное образование, особенно в плане актуализации общеразвивающих программ дополнительного образования взрослых, направленных на развитие творческих способностей и личных интересов, способствует общему повышению качества жизни обучающихся.

Учтены исследования по андрагогике как отрасли педагогического знания, изучающей особенности обучения взрослых. Рассмотрены принципы приоритетности самостоятельного обучения, совместной деятельности обучающихся, рефлективности, элективности, индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей, актуализации результатов обучения. Отмечаемый в андрагогике принцип индивидуального подхода к обучению и учета индивидуальных потребностей слушателей в интеллектуальном развитии созвучен характерному для ДПО общему принципу гуманизации.

Рассмотрены современные тенденции цифровизации и неуклонного роста количества частных школ и курсов дополнительного образования на примере курсов иностранных языков. Доступность онлайн-обучения позволяет преподавателям организовывать курсы повышения квалификации в дистанционном или гибридном формате, когда часть слушателей находится в аудитории, а остальные подключаются к сессии со своих гаджетов. Для иллюстрации тенденции роста количества частных школ и курсов дополнительного образования приведена статистика по возникновению новых курсов китайского языка в Санкт-Петербурге за последние семь лет.

Ключевые слова: дополнительное образование, внешкольное образование, этапы, программы, принципы, известные педагоги, функции ДПО, концепции, личностное развитие, непрерывное образование, андрагогика, цифровизация, частные курсы иностранных языков

Для цитирования: Попова Н.В., Алмазова Н.И. Основные этапы, принципы и тенденции развития дополнительного образования в Российской Федерации // Язык и культура. 2025. № 69. С. 176–203. doi: 10.17223/19996195/69/9

Original article
doi: 10.17223/19996195/69/9

Main stages, principles and trends of additional education development in the Russian Federation

Nina V. Popova[1], Nadezhda I. Almazova[2]

[1, 2] St. Petersburg Peter the Great Polytechnic University, St. Petersburg, Russia
[1] ninavaspo@mail.ru
[2] almazovanadia1@yandex.ru

Abstract. The review article describes the stages of additional education development in Russia, starting with extracurricular education in the post-revolutionary and Soviet periods and ending with modern trends of its development. A comparison of the laws on education of the Russian Federation of 1992 and 2012 is carried out and a

higher degree of detail of the new law is noted, which takes into account not only additional professional education (APE), but also general additional education (AE). Extracurricular out-of-school education is described in detail, within the framework of which the child and the student were considered the main subjects of the learning process in 1930 - 1992, when extracurricular education passed into the category of AE.

The contribution of the pedagogical community representatives in the 1930s, such as N.K. Krupskaya, A.V. Lunacharsky, A.S. Makarenko, S.T. Shatsky to the development of the system of extracurricular education on the principles of self-government, accessibility and openness is assessed. An important principle of the activities in palaces and houses of pioneers and schoolchildren was the refusal to duplicate school programs. Two "golden periods" of the development of extracurricular education in Russia are identified in the 1920-30s and 1960-70s, which were characterized by a wide variety of extracurricular institutions and the development of their scientific and pedagogical foundations, while a negative trend was the excessive ideologization of their activities, especially in Stalin's time.

A periodization of additional education for adults is given. The main trend of the 1920-40s to eliminate illiteracy was gradually replaced by another trend in additional education for adults: a focus on the professionalization of training in additional education institutions. In the late 1930s and in the 1940s, advanced training in the Soviet Union acquired the significance of the state system. Advanced vocational training courses appeared in academies and institutes, and were widely established at universities, in particular, at evening and correspondence departments. Since 2000, additional vocational education has been implemented mainly through advanced training courses, taking into account the personal preferences of students in traditional and online formats. The main professional development function of additional vocational education is now supplemented by personality development, academic, consulting and psychological functions.

The article describes options for implementing the current level of additional vocational education, for example, additional translation education at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. A modern interpretation of the main general principles of additional vocational education development is presented: those of complementarity, democratization, continuity between the general and professional aspects of training, the relationship between the general and professional sectors of education, humanization, humanitarization and regionalization. It is shown that additional vocational education and additional vocational education programs fit into the UNESCO paradigm of continuous education and life-long learning of the Bologna Declaration. In the Russian context, continuing education, especially in terms of updating general developmental programs of additional adult education aimed at developing creative abilities and personal interests, contributes to an overall improvement in the quality of students' lifestyle.

The research into andragogy as a branch of pedagogical knowledge studying the features of adult learning is also taken into account. The principles of independent learning priority, those of joint students' activities, reflexivity, electivity, individual approach to learning drawing on personal needs, learning results updating are considered. The principle of an individual approach to learning and taking into account the individual needs of students in intellectual development noted in andragogy is consonant with the general principle of humanization characteristic of additional professional education.

The article examines modern trends in digitalization and the steady growth in the number of private schools and additional education courses using foreign language courses as an example. The availability of online learning allows teachers to organize advanced training courses in a distance or hybrid format, when some students are in the classroom and the rest connect to the session from their gadgets. To illustrate the trend of growth in the number of private schools and additional education courses, statistics

on the emergence of new Chinese language courses in St. Petersburg over the past seven years are provided.

Keywords: additional education, extracurricular education, stages, programs, principles, famous teachers, DPO functions, concepts, personal development, continuing education, andragogy, digitalization, private foreign language courses

***For citation*:** Popova N.V., Almazova N.I. Main stages, principles and trends of additional education development in the Russian Federation. *Language and Culture*, 2025, 69, pp. 176-203. doi: 10.17223/19996195/69/9

Введение

В настоящее время все более острой становится необходимость продолжать образование и приобретать необходимые навыки для адаптации к постоянно меняющемуся миру. Глобальная геополитическая ситуация нестабильна, и людям приходится испытывать стрессы, обусловленные страхом потерять работу и необходимостью приспосабливаться к новым условиям. Все это и заставляет современных граждан всех возрастов обращаться к дополнительному образованию (ДО) и оценивать предоставляемые им возможности. Именно ДО становится особенно актуальным и востребованным в трудные времена, когда многие люди стремятся найти альтернативные варианты трудоустройства.

Конечно, программы дополнительного образования ориентированы не только и не столько на профессионально значимые аспекты нашей жизни, но и на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей граждан, общества, государства. Дополнительные образовательные программы реализуются для детей и взрослых и включают спортивную подготовку, творческие программы в области искусств, развивающие программы в сфере изучения иностранных языков. В статье 75 закона «Об образовании в Российской Федерации» указано, что «к освоению дополнительных общеобразовательных программ допускаются любые лица без предъявления требований к уровню образования, если иное не обусловлено спецификой реализуемой образовательной программы» [1].

Данная статья свидетельствует фактически о демократичности дополнительного образования, которое доступно всем желающим, без всяких ограничений. Не менее демократично и отношение Министерства образования Российской Федерации к организаторам дополнительного образования, поскольку «содержание дополнительных общеразвивающих программ и сроки обучения по ним определяются образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность» [1]. Таким образом, дополнительное образование является свободно развивающимся видом образования,

которое заполняет сферу досуга граждан и обладает повышенной степенью вариативности по сравнению с обязательным институциональным образованием в школах и вузах.

Отметим, что описание категории *дополнительное образование* в актуальном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012) более детализировано [1], чем в предыдущем законе 1992 г. Так, в законе 1992 г. [2] ст. 26, посвященная ДО, отражала, главным образом, нацеленность ДО на непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). В законе же 2012 г. введено две статьи по ДО, одна из которых, номер 75, отражает наличие общего ДО, в то время как вторая, номер 76, посвящена профессионально ориентированному ДО. Кроме того, включение в название ст. 75 детей и взрослых (*Статья 75. Дополнительное образование детей и взрослых*) свидетельствует о более высокой степени адресности современного закона «Об образовании в Российской Федерации».

Дополнительное образование в Российской Федерации – это исторически сложившийся феномен, этапы которого нам также нужно осознать для лучшего понимания его современного состояния. Дополнительное образование прошло достаточно длительный эволюционный путь развития, его основы были заложены еще в дореволюционной России. В частности, в трудах Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и других великих русских педагогов были сформулированы идеи *внешкольного* образования, имеющие фундаментальное значение для развития теории ДО в современных условиях: образование для всех, подготовка к труду и жизни, свободная организация образовательного процесса, единство педагогической теории и практики, система принципов образования [3].

Цель статьи – освещение содержания основных периодов развития общего и профессионального дополнительного образования в России на протяжении столетия, с 1920 г. по настоящее время. Методы исследования включают анализ научно-методической литературы и обобщение обширного исследовательского опыта.

Методология исследования

Внешкольное образование. Термин *внешкольное* образование широко использовался в начале прошлого века и в советское время, до 1992 г. [4]. Этот термин был не случайным, а вполне осознанным, поскольку все ДО в те периоды развития образования было ориентировано на детей и подростков, которых необходимо было занять какой-либо полезной деятельностью в то время, когда они не находятся в школе. Подготовка *к труду и жизни* предполагала занятия детей в кружках, клубах,

мастерских, на летних площадках, в дневных приютах для детей и т.п. Известный педагог М.В. Богуславский [5, 6] выявил принципы внешкольного образования: признание ребенка высшей ценностью педагогической деятельности; направленность образования и воспитания на самоактуализацию, саморазвитие и самоорганизацию учащегося в различных видах деятельности (познавательной, трудовой, эстетической). Ориентированность ДО на детей еще раз подтверждается указанием *ребенка* и *учащегося* в качестве субъектов педагогики ДО.

Представители педагогической общественности 1930-х гг. (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и др.) уделяли большое внимание развитию системы внешкольного образования на принципах самоуправления, доступности и открытости [7]. Политизация системы внешкольного образования считалась нормой того времени, и все внешкольные учреждения по работе с детьми и подростками должны были претворять в жизнь идеологическую линию коммунистической партии и советского правительства. Идеологию проекта «Внешкольное образование» могут выразить типичные для того времени идеи Н.К. Крупской, которая обозначает два вектора его развития:

– воспитание предельной коллективистской направленности учащихся;

– вовлечение детей в социальную и производственную деятельность, связанную с практикой социалистического строительства.

Нам представляется, что наибольший вклад в развитие внешкольного образования в тот период внес А.С. Макаренко, который был также сторонником коллективизма, и который долгое время возглавлял педагогический коллектив колонии [7] для малолетних правонарушителей. Созданная им система воспитания и обучения через привлечение к посильному труду для достижения понятных и обозримых целей и общей пользы способствовала укреплению воспитательного коллектива в новых социальных условиях того времени. Примененные им принципы *самоуправления* воспитанников и *совместного управления* колонией педагогами и воспитанниками были крайне актуальны для того времени, когда речь шла о выживании учебного заведения в эпоху глобальных общественных перемен.

Именно в 1930-е гг. ДО стало восприниматься как методический центр воспитательной работы, требующий создания многопрофильных внешкольных учреждений, объединяющих учебно-кружковую, методическую, творческую [8] и массовую работу. Такими учреждениями стали *дворцы* и *дома пионеров и школьников*, т.е. внешкольные учреждения системы Министерства просвещения. Они становятся организационными и инструктивно-методическими центрами массовой внешкольной учебно-воспитательной работы с учащимися, образуя систему дополнительного образования в Российской Федерации. Первые *дворцы* и *дома пионеров и школьников* в СССР были открыты в 1923–1924 гг. в Москве, а в 1930-е гг.

они были организованы в Ленинграде и во многих других городах страны.

В 1971 г. в СССР работало свыше 3,5 тысяч *дворцов* и *домов пионеров и школьников,* в которых кружки, секции, клубы и другие детские творческие коллективы создавались с учётом возраста, уровня знаний и интересов детей, местных условий, специфики развития народного хозяйства данного района, города или села. Учебно-воспитательная работа по культурно-просветительским, художественным, туристско-краеведческим, экскурсионным, военно-спортивным и другим направлениям была нацелена на воспитание любви и интереса детей к труду, знаниям, на развитие творческих способностей подростков, на развитие самодеятельности и общественной активности школьников, а также на профессиональную ориентацию детей и подростков [9].

Важным принципом деятельности дворцов и домов пионеров и школьников был отказ от дублирования школьных программ, и этого принципа придерживались все указанные учреждения, стремившиеся создать свои оригинальные программы обучения. Как правило, они работали совместно с *институтами усовершенствования учителей*, *советами пионерской организации* и *комитетами комсомола,* и их совместная деятельность была направлена на организацию клубов, лагерных сборов, методических объединений для педагогов и родителей по различным направлениям учебно-воспитательной работы [10].

Примером совместной работы районных комитетов комсомола и дворца пионеров Ленинграда в 1980-е гг. может быть организация городского конкурса старшеклассников *«Знаешь ли ты свой город?»,* к которому прилежно готовились во всех школах, а лучшие команды выходили на районный и городской уровни. Финальный этап конкурса проводился в Ленинградском *Дворце пионеров им. А.А. Жданова* на Фонтанке, который в 1990 г., в связи с прекращением деятельности Коммунистической партии Советского Союза (КПСС) и Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина, был переименован в Санкт-Петербургский городской Дворец творчества юных (СПбГДТЮ). В настоящее время СПбГДТЮ в общей сложности насчитывает более 1 300 объединений: это клубы, секции, лаборатории, театры, оркестры и студии, принимающие детей от 3 до 18 лет с выдачей официального свидетельства выпускнику о ДО по окончании программы [11].

Подводя итоги нашему краткому обзору развития ДО в постреволюционный и советский периоды, мы согласимся с мнением исследователя З.А. Каргиной, которая выделяет два золотых периода развития ДО в России [12], а именно 1920–1930 гг. и 1960–1970-е гг. Позитивные результаты первого периода включали расширение сети и большое разнообразие внешкольных учреждений, а также разработку их концептуальных организационных и научно-педагогических оснований, в то время

как негативной тенденцией была чрезмерная идеологизация их деятельности в сталинское время.

Второй золотой период в истории внешкольного образования совпал в социально-политическом плане с демократизацией общественной жизни в стране (хрущевская оттепель), а в социокультурном плане он был мотивирован бурным развитием технической мысли («научно-техническая революция»), началом освоения космоса [12]. Именно благодаря общенародному интересу к развитию космоса, в России возникло массовое увлечение школьников техническим творчеством, что отразилось на создании большого количества политехнических кружков и клубов аналогичной направленности в школах и дворцах и домах пионеров.

Появляются новые виды технического творчества – радиоэлектроника, телемеханика, космонавтика; начинают формироваться научные общества учащихся, которые участвуют в различных конкурсах талантливой молодежи. Главный итог второго золотого периода в истории внешкольного образования заключается в том, что в это время акцент воспитания сместился от политизации к формированию гармонично развитой личности [13]. Страна стала нуждаться в специалистах, которые не только могли освоить новую технику, но и постоянно повышать свои профессиональные компетенции, личностно развиваться. Основные итоги нашего анализа внешкольного ДО советского периода представлены в табл. 1.

Таблица 1

Принципы и векторы развития внешкольного ДО советского периода

Золотой период	Принципы	Векторы развития
1920–1930-е гг.	Политизация учебных программ; идеологизация деятельности внешкольных учреждений	Воспитание предельной коллективистской направленности; вовлечение детей в социальную и производственную деятельность
1960–1970-е гг.	Направленность на всестороннее развитие личности	Бурное развитие технической мысли; подготовка к выбору профессии

В «Типовом положении об образовательном учреждении дополнительного образования детей» (1997) подчеркивается значение дополнительного образования в соответствии с уровнем и направленностью реализуемых им образовательных программ с учетом запросов и потребностей семьи, детских и юношеских объединений и особенностей социально-экономического региона и национально-культурных особенностей. Нормативно-правовая база актуализировала научные исследования в области государственного институционального дополнительного образования [14].

В настоящее время в деятельности дворцов и домов творчества юных по-прежнему сохраняется принцип всестороннего развития личности школьников. Что касается ДО для взрослых людей старше 18 лет, то для этой фокусной группы в Советской России не было создано ничего сравнимого по масштабу с деятельностью *дворцов* и *домов пионеров и школьников* и разветвленной сети внешкольных учреждений.

В 1992 г. в Законе РФ «Об образовании» [2] *внешкольное образование* получило новый статус *дополнительного образования*, в категории которого стало учитываться и образование взрослых, которое в основном рассматривалось в профессионально ориентированном плане. Наиболее полно генезис отечественного *дополнительного профессионального образования* (ДПО) представлен в одноименной статье О.В. Флерова, которую необходимо рассмотреть подробнее [15].

Исследование и результаты

Периодизация дополнительного образования взрослых. Одной из основных целей фундаментального исследования О.В. Флерова является установление периодизации ДПО различными исследователями. В связи с тем, что приведенные в статье периодизации ДПО значительно варьируются, создадим нашу собственную периодизацию с учетом уже существующих крайне детализированных периодизаций Н.А. Морозовой, В.Г. Онушкина [16, 17] и др. Согласно нашим общим представлениям об истории развития России в XX в., мы осознаем произошедшие в нашем обществе революционные изменения после 1917 г., в частности, нацеленность проводимой партией большевиков политики на ликвидацию безграмотности большей части населения страны. В связи с этим первый период развития дополнительного образования взрослых, 1920–1940 гг., традиционно связывают с беспрецедентными мерами советского правительства по ликвидации безграмотности, которые были чрезвычайно эффективными и в результате которых население России стало почти полностью грамотным накануне Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.

Отметим, что речь о *дополнительном* образовании взрослых на этом этапе фактически неуместна, поскольку у подавляющего большинства неграмотного сельского населения не было никакого *основного* образования. Существовавшие в то время многочисленные группы по обучению грамотности можно отнести к неформальному образованию [15], которое не обеспечивало привычных в наше время сертификатов и дипломов.

Основная тенденция указанного периода 1920–1940 гг. по ликвидации безграмотности постепенно заменяется другой тенденцией допол-

нительного образования взрослых, а именно направленностью на профессионализацию обучения в учреждениях дополнительного образования. В конце 1930 гг. и позже, в 1940-е гг., *повышение квалификации* в Советском Союзе приобретает значение государственной системы [15]. Курсы повышения квалификации появляются в академиях и институтах, в массовом количестве возникают при вузах, в частности на вечерних и заочных отделениях [18]. В настоящее время, в XXI в., курсы повышения квалификации по выбору обучающегося приобрели еще бóльшую значимость, поскольку они стали одним из критериев прохождения по конкурсу научно-педагогического работника любого вуза России. Наше представление о периодизации дополнительного образования взрослых представлено в табл. 2.

Таблица 2

Периодизация дополнительного образования взрослых (от советского периода до наших дней)

Период	Основное содержание
1920–1940 гг.	Повсеместная ликвидация безграмотности
1945–2000 гг.	Дополнительное профессиональное образование: курсы повышения квалификации
2000 г. – по настоящее время	Дополнительное профессиональное образование: курсы повышения квалификации с учетом личных предпочтений обучающихся в традиционном и онлайн-форматах

Из табл. 2 становится очевидным, что основным вектором развития ДПО является его профессионализация, т.е. профессиональная направленность обучения соответствующего контингента слушателей. Повышение квалификации постепенно становится обязательным как для рабочих, так и для служащих всех категорий, в том числе для научно-педагогических работников вузов и колледжей. Отрадно отметить, что повышение квалификации в наше время становится более личностно ориентированным, что приводит к более осознанному выбору дополнительных программ слушателями, которые могут проводиться как в традиционном, так в формате онлайн (будет рассмотрен далее) [19].

Функции ДПО. Основной функцией ДПО становится *профессионально развивающая*, которая сейчас дополнена не менее важной личностно-развивающей функцией. Нужно отметить, что привлекательным фактором при прохождении программы является возможность выбора курсов в пределах определенного профессионального поля. Например, преподаватель иностранного языка в вузе может выбрать лингвистическую, педагогическую или цифровую направленность курсов повышения квалификации [20].

Говоря о функциях ДПО, нужно отметить также важнейшую *академическую* функцию, которая осуществляется во всех учреждениях.

Эта функция отражает роль преподавателей и менеджеров в учреждениях ДПО и их обязанности. Первым этапом реализации этой функции является целеполагание, т.е. планирование целей, которые должны быть достигнуты в течение учебного года, программирование учебных материалов, критериев оценивания. Сотрудниками учреждений ДПО определяются педагогические стратегии, которые будут использоваться в работе с обучающимися, а также знания, умения и навыки, которые будут им переданы. В каждом учебном заведении должны быть образованные преподаватели, способные объективно формировать общественные ценности. Преподавателям нужно поощрять реализацию образовательных проектов в различных областях, внедрять новшества в методы обучения, чтобы добиться успехов от каждого обучающегося.

Социальная функция [21] реализуется, как нам представляется, через социальную востребованность ДПО, что нашло отражение в Национальной доктрине образования Российской Федерации, Федеральной программе развития образования. Дополнительное профессиональное образование востребовано также в регламентирующих документах университетов, которым, согласно существующим организационным нормам, необходимо предлагать современные программы ДПО для своих научно-педагогических работников для прохождения профессионально ориентированного обучения и соответствия аккредитационным показателям.

Консультативная функция ДПО осуществляется, как правило, вузовскими отделами ДПО, которые выполняют роль образовательного консалтинга по учебным планам, финансированию, результатам обучающихся и эффективности работы преподавателей, чтобы убедиться, что они соответствуют поставленным целям. Сбор информации осуществляется инструкторами, вспомогательными работниками этих отделов ДПО, которые также проводят семинары и осуществляют подбор необходимых материалов для более качественного проведения курсов.

Психологическая функция ДПО актуализируется в плане обязательного учета преподавателями психологических качеств личности обучающегося, при этом важной из них является психологическая готовность к той или иной деятельности [16]. Это важно для развития новых профессионально ориентированных компетенций, в которых *знания, умения* и *навыки* (ЗУН) обучающихся формируются на базе имеющегося опыта профессиональной деятельности и личностных предпочтений.

Каждый образовательный центр вуза должен создавать способствующие обучению условия и формировать и развивать теоретические и практические знания, умения и навыки слушателей. Им необходимо также в аксиологическом аспекте прививать слушателям представление о настоящих ценностях современного общества.

Все выделенные нами функции ДПО применительно к курсам повышения квалификации представлены в табл. 3.

Современные программы ДПО. Существующие программы ДПО направлены на получение компетенций, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации. Существуют обычные *программы повышения квалификации*, которые могут быть авторскими, и образовательные *программы профессиональной переподготовки*, которые разрабатываются на основании установленных квалификационных требований, профессиональных стандартов и требований соответствующих ФГОС высшего и среднего профессионального образования (ВПО и СПО).

Таблица 3

Функции ДПО

Функции ДПО	Основное содержание
Профессионально развивающая	Формирование дополнительных профессиональных компетенций в пределах определенного профессионального поля
Академическая	Создание учебных материалов, разработка критериев оценивания слушателей курсов, проведение лекций, практических занятий
Социальная	Востребованность программ повышения квалификации для прохождения конкурсов на замещение вакантных должностей преподавателей вузов
Консультативная	Образовательный консалтинг по учебным планам, финансированию, результатам обучающихся и эффективности курсов
Психологическая	Учет преподавателями психологических качеств личности обучающегося для сферы деятельности

К программам ДПО, реализуемым, как правило, за счет средств заказчиков, относятся следующие категории:

– краткосрочные программы повышения квалификации в объеме от 72 до 100 ч, направленные на повышение квалификации по отдельным направлениям профессиональной деятельности для слушателей, имеющих высшее или среднее профессиональное образование;

– программы повышения квалификации в объеме от 100 до 500 ч, направленные на комплексное повышение квалификации специалистов;

– программы профессиональной переподготовки для ведения нового вида профессиональной деятельности, осуществляемые в целях приобретения дополнительных ЗУН и предусматривающие изучение отдельных учебных дисциплин, техники и новых технологий для выполнения нового вида профессиональной деятельности в пределах имеющегося профессионального образования.

Нормативный срок прохождения профессиональной переподготовки специалистов для выполнения нового вида профессиональной деятельности составляет свыше 500 ч. Слушателям, успешно освоившим программу курса, выдается свидетельство о повышении квалификации.

Примером современного уровня ДПО является дополнительное образование в Санкт-Петербургском политехническом университете им. Петра Великого (СПбПУ), которое осуществляется посредством реализации двух из указанных разновидностей профессионально ориентированных программ:

– *повышения квалификации*, направленных на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации;

– *профессиональной переподготовки*, направленных на получение компетенций, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации.

Примерами программ повышения квалификации преподавателя иностранного языка университета могут быть следующие: *работа в электронной информационно-образовательной среде* в объеме 16 ч; *методика интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам* (*CLIL*) *в вузе* в объеме 40 ч; *обеспечение устойчивого развития лингвистического образования* в объеме 24 ч. Наиболее котирующимися среди преподавателей вуза являются программы ДПО объемом 72 ч, например *современные подходы к управлению образовательным процессом.* Подобные программы учитываются при проведении конкурсов на замещение вакантных должностей старших преподавателей, доцентов и профессоров.

Организаторы программ повышения квалификации руководствуются принципами *максимальной кастомизации* программ под запрос клиентов, *практико-ориентированности* на основе актуальности тем и контента, *полезности* формируемых навыков, *интерактивности* в форматах проведения мини-лекций, креативных занятий, мастер-классов, групповой работы, форсайт-сессий с участием экспертов и специально подготовленных модераторов. Результаты непрерывного мониторинга дополнительных программ тщательно анализируются и совершенствуются [22].

Ярким примером программы профессиональной переподготовки СПбПУ для ведения нового вида профессиональной деятельности является программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» [23, 24] в объеме 1 420 ч, которая успешно реализуется в вузе с 1997 г. Основным контингентом слушателей являются студенты СПбПУ технических направлений подготовки, ориентированные на получение дополнительной квалификации переводчика. Основной целью образовательной программы является формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, общеобразовательных и специальных компетенций в области перевода на основе *русский – английский*.

Дисциплины в рамках программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» образуют два основных блока: «Практический курс иностранного языка» и «Практический курс профессионально ориентированного перевода». Практический курс перевода проводится в течение четырех семестров параллельно с курсом по теории перевода, что дает возможность студенту овладеть на практике изучаемыми переводческими приемами и методикой переводческого анализа текста. Общие принципы переводческой деятельности [25], такие как смысловая и стилистическая адекватность, недопустимость необоснованных отступлений от подлинника, конкретизируются на разнообразном языковом материале.

При формулировании целей и задач курса профессионально ориентированного перевода организаторы программы объемом 1 420 ч опираются на требования государственных образовательных стандартов по реализации дополнительной профессионально-образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» МГЛУ. Ведущая роль в этих программах отводится практическим занятиям [26, 27], в ходе которых с различной степенью приближенности моделируются параметры и условия реальной переводческой деятельности. Программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» – это одна из самых популярных программ дополнительного образования, успешно реализующаяся во многих вузах России, например в МГЛУ [28], СПбГУ и других университетах [20, 29].

Помимо программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, центры дополнительного образования университетов имеют, как правило, ряд общеразвивающих программ, направленных на развитие творческих способностей и удовлетворение индивидуальных потребностей в интеллектуальном и нравственном развитии. Немаловажное место занимают программы обучения различным иностранным языкам: английскому, немецкому, французскому, испанскому, китайскому и др. [30–33].

Принципы дополнительного профессионального образования. Подводя итоги нашего обзора ДПО, необходимо кратко рассмотреть принципы дополнительного профессионального образования, которые рассматриваются в нескольких работах по данной теме и которые мы считаем адекватными для позиционирования ДПО. Это принципы дополнительности, демократизации, преемственности между общим и профессиональным аспектами подготовки, взаимосвязи общего и профессионального секторов образования, гуманитаризации, гуманизации и регионализации.

Согласно принципу дополнительности, при организации курсов повышения квалификации преподавателям необходимо ориентироваться на базовое образование обучающихся с учетом смежных областей подготовки,

но не углубляться в базовые категории специализации обучающихся. Принцип демократизации отражает необходимую гибкость организаторов курсов ДПО при наборе контингента обучающихся, которые могут быть представителями разных возрастных категорий, смежных базовых специализаций по основному образованию и обучаться дистанционно. Преемственность [34] между общим и профессиональным аспектами подготовки важна в том плане, что преподавателю ДПО рекомендуется учитывать общие или универсальные компетенции слушателей при изложении узкопрофессионального контента, который может быть основным содержанием обучения на курсах повышения квалификации.

Концептуально любой курс повышения квалификации необходимо проводить с учетом логической взаимосвязанности общих и сугубо профессиональных аспектов обучения, так, чтобы обеспечить постепенное нарастание уровней сложности изложения материала. Принцип гуманитаризации реализуется, как правило, путем включения общеразвивающих дисциплин в учебный план по конкретной программе переподготовки. Например, в программу обучения по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» всегда включается курс «Русский язык и культура речи», который важен не только в переводческом аспекте, но имеет также общеобразовательное значение для слушателей, которые обучались родному языку только в средней школе и успели уже забыть некоторые базовые категории.

Реализация принципа гуманизации предполагает включение в курс по конкретной дисциплине программы ДПО актуального гуманистического содержания. Например, при прохождении курса ДПО по педагогическим дисциплинам необходимо обогатить курс обсуждением конкретных сложных ситуаций, в которых слушателям предлагается осознать их воспитательное значение для молодого поколения. Возможно предложить обучающимся преподавателям гуманитарных дисциплин соответствующие видеофрагменты для акцентирования гуманитарной проблемы. Преподавателям по техническим дисциплинам можно порекомендовать коснуться социально значимых проблем, связанных с общепризнанными изобретениями и открытиями ученых. Например, раскрыть не только положительные, но и отрицательные этические стороны развития атомной энергетики, отрицательные экологические последствия строительства гидроэлектростанций для окружающей природы, большое социальное значение развития сферы строительства и т.п.

Важен также учет принципа регионализации, т.е. внимательного рассмотрения особенностей развития региона при разработке программ повышения квалификации. Если, например, мы рассматриваем организацию программы переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в одном из вузов нефтедобывающего района Тюмени, то приоритетным направлением обучения переводу будет перевод

в нефтяной и газовой сфере при меньшем внимании к другим аспектам перевода. Трактовка указанных принципов развития ДПО [15] представлена в табл. 4.

Таблица 4

Современная трактовка основных принципов развития ДПО

Принципы	Современная трактовка
Дополнительности	Ориентация на дальнейший рост квалификации слушателей на основе их базового образования
Демократизации	Доступность курсов ДПО для различных групп профессионалов независимо от их возраста и локации
Преемственности между общим и профессиональным аспектами подготовки	Акцентирование концептуальной взаимосвязи между общими компетенциями слушателей и их профессиональными умениями и навыками
Взаимосвязи общего и профессионального секторов образования	Учет индивидуальных потребностей слушателей в интеллектуальном развитии и их творческих способностей при проведении курсов профессиональной направленности
Гуманитаризации	Введение дисциплин гуманитарной направленности при организации дополнительных программ переподготовки
Гуманизации	Необходимость гуманизации учебного контента при проведении курсов ДПО
Регионализации	Ориентация на потребности регионов, учет тенденций развития региона

Парадигма непрерывного образования. Все рассмотренные нами программы дополнительного образования детей и взрослых вписываются в *парадигму непрерывного образования*, которая сейчас становится особенно значимой [35–40]. Целью непрерывного образования является становление и развитие личности как в периоды её физического и социально-психологического созревания, расцвета и стабилизации жизненных сил и способностей, так и в периоды старения организма, когда на первый план выдвигается задача компенсации утрачиваемых функций и возможностей. Системообразующим фактором непрерывного образования служит общественная потребность в постоянном развитии личности каждого человека.

Концепция образования на протяжении всей жизни была предложена Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) и Советом Европы как предполагающая фундаментальное преобразование общества, с тем, чтобы все общество стало учебным ресурсом для каждого человека. Обучение на протяжении всей жизни определяется как постоянное, добровольное и самомотивированное стремление к знаниям по личным или профессиональным причинам. Это важно для конкурентоспособности человека и возможности трудоустройства, но также способствует социальной интеграции, активной гражданской позиции и личностному развитию [38–40].

Принципы непрерывного образования или обучения на протяжении всей жизни (*life-long learning*) были также взяты на вооружение в Болонской декларации, которая является официальным документом Болонского процесса, интегрирующего системы образования европейских стран. Это добровольность обучения, внутренняя мотивация к изучению чего-то нового, самостоятельное инициирование процесса обучения, возможная неформальность занятий. В рамках концепции «обучение на протяжении всей жизни» Болонский процесс гарантирует, что студент имеет право выбирать предметы для изучения, приняв за основу Европейскую кредитно-трансферную систему. Согласно этой накопительной системе, обучающиеся имеют право суммировать свои учебные достижения для дальнейшего продвижения в сфере образования [38].

Рассмотренная нами концепция непрерывного образования касается как основного, так и дополнительного образования, она способствует социальной поддержке малообеспеченных студентов и помогает сгладить неравенство в сфере образования между более развитыми и менее развитыми странами. В Европе она способствует масштабной студенческой мобильности и гарантирует право студентов выбирать интересующие их предметы. В российском контексте непрерывное образование, особенно в плане актуализации общеразвивающих программ дополнительного образования взрослых, направленных на развитие творческих способностей и личных интересов, способствует общему повышению качества жизни обучающихся.

Андрагогика как отрасль педагогического знания. Становление и развитие дополнительного образования в парадигме непрерывного образования также неразрывно связано с возникновением и развитием системы образования взрослых с учетом исследований по *андрагогике* как отрасли педагогического знания, изучающей особенности обучения взрослых [41]. В отличие от детей, у взрослых есть внутренняя мотивация учиться, и чаще всего она направлена на достижение социальных и профессиональных целей. В отличие от ребенка у взрослого есть богатый жизненный опыт и представление о том, что надо изучать. Это может помогать и мешать обучению, и часто проще обучиться «с чистого листа», чем переучиваться.

Ведущая роль в процессе обучения принадлежит обучающемуся, который мотивирован стремлением к самореализации и самостоятельности, а также готов к самоуправлению своим дополнительным образованием. Важно учитывать наличие у взрослого жизненного и профессионального опыта, который может использоваться в качестве важного источника обучения. Взрослый человек обучается для решения конкретной жизненной проблемы и достижения конкретной цели. При обучении взрослые обучающиеся рассчитывают на скорейшее решение возник-

ших у них проблем. Процесс обучения взрослого должен быть организован как совместная деятельность обучающегося и обучающего на всех его этапах. Обучение проходит быстрее и качественнее, когда взрослый обучающийся осознаёт, что предмет обучения имеет немедленное практическое применение.

Сравнение особенностей роли преподавателя в педагогике и андрагогике [41] представлено в табл. 5.

Таблица 5

Особенности обучения в педагогике и андрагогике

Особенность	Педагогика	Андрагогика
Роль преподавателя	Преподаватель управляет процессом обучения, ученики полностью зависят от него	Ученики независимы, сами выбирают формат и принцип обучения, преподаватель помогает им и направляет
Фокус обучения	Внимание фокусируется на содержании предмета, цель – запомнить материал	Внимание фокусируется на задаче или проблеме, которую помогает решить курс
Мотивация обучения	Перейти к следующему этапу развития, внешняя мотивация	Получить навык для достижения конкретной цели, внутренняя мотивация
Предыдущий опыт	Мало предыдущего опыта, он не влияет на обучение	Есть предыдущий опыт, он учитывается в обучении взрослых

Самой важной особенностью обучения в педагогическом и андрагогическом форматах является, на наш взгляд, проблема мотивации обучения. Хотя исследователи указывают, что в целом внутренняя мотивация в обучении взрослых превалирует над внешней мотивацией, на самом деле это далеко не так однозначно. Дело в том, что курсы повышения квалификации сотрудников предприятия или учебного заведения проводятся часто формально, для того, чтобы все сотрудники получили в итоге сертификат об окончании курсов и имели право быть избранными на следующий срок при прохождении конкурса. Преподаватели вуза, например, нередко регистрируются на самых легких для них курсах дополнительного образования объемом 72 ч, желая избежать сложностей и не стремясь постичь инновации.

Рассматриваемые ниже принципы обучения, согласно андрагогической концепции образования взрослых, дополняют и расширяют общие принципы ДПО, хотя нужно иметь в виду, что андрагогические принципы [41] относятся ко всему дополнительному образованию взрослых, а не только к профессиональному обучению. Для сравнения необходимо изучить табл. 6 и сравнить ее с табл. 4 по современной трактовке основных принципов развития ДПО.

Сравнивая формулировки общих принципов ДПО и андрагогических принципов обучения [15, 41], отметим, прежде всего, почти полное

совпадение общего принципа гуманизма ДПО и принципов индивидуального подхода к обучению и учета индивидуальных потребностей слушателей в интеллектуальном развитии в андрагогике. Принцип элективности курсов в формате андрагогики перекликается, на наш взгляд, с принципом дополнительности, хотя принцип элективности предполагает более широкий выбор курсов, в то время как принцип дополнительности более тесно связан с базовым образованием слушателей. Демократический принцип доступности курсов ДПО для различных групп профессионалов независимо от их возраста и локации тесно связан, как нам представляется, с принципом приоритетности самостоятельного обучения посредством применения цифровых ресурсов в опережающей самостоятельной работе слушателей.

Таблица 6

Принципы обучения по андрагогической концепции

Принципы	Реализация принципа согласно андрагогической концепции
Приоритетности самостоятельного обучения	Реализация посредством применения цифровых ресурсов в опережающей самостоятельной работе слушателей
Совместной деятельности обучающихся	Выявление готовности слушателей к совместному выполнению учебных заданий путем интервью и групповых обсуждений по тематике курса
Индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей	Оценка личностных характеристик обучающихся путем анкетирования и психологического тестирования для составления их психологического портрета при выполнении индивидуальных заданий
Принцип рефлективности	Акцентирование сознательного отношении обучающихся к занятиям, что важно для повышения их внутренней мотивации
Принцип актуализации результатов обучения	Реализация посредством практико-ориентированного обучения, апробация итогов освоения учебного материала
Элективности	Предоставление возможности выбора курсов по желанию обучающихся

Переходя к рассмотрению основных современных тенденций развития дополнительного образования, нам необходимо отметить, что в данном разделе нашего обзора мы будем ориентироваться как на дополнительное профессиональное образование, так и на дополнительное образование в целом, поскольку выявленные нами тенденции имеют универсальный характер.

Современные тенденции развития ДПО и ДО. Рассматривая общие принципы ДПО и ДО, а также принципы обучения взрослых согласно андрагогической концепции, мы плавно перейдем к *главной тен-*

денции развития данного сектора образования, а именно к все возрастающему *использованию цифровых ресурсов* в дополнительном обучении детей и взрослых. Дистанционное обучение [21, 42] стало уже знамением нашего времени, без обучения в режиме онлайн мы не можем уже представить эффективное обучение слушателей.

В плане использования цифровых ресурсов [21, 42–45] дополнительное образование фактически не отстает от основного образования. Доступность онлайн-обучения позволяет преподавателям организовывать курсы повышения квалификации в дистанционном или гибридном формате, когда часть слушателей находится в аудитории, а остальные подключаются к сессии со своих гаджетов. Интересной особенностью гибридного формата обучения является возможность подключения с мобильных телефонов слушателей, которые могут в это время находиться на работе или, например, в транспорте. Таким образом, многие курсы дополнительного образования могут проводиться в интерактивном заочном формате, что способствует успешному развитию заочной формы образования.

Наиболее привлекательными из многочисленных цифровых ресурсов сети Интернет являются, на наш взгляд, презентационный формат и видеообучение. Подготовка презентаций, например в программе *PowerPoint*, – это важнейший методический элемент любых курсов дополнительного образования; презентации могут быть использованы как преподавателем ДПО, так и студентами как результат их самостоятельной работы. Что касается видеообучения с показом тематических роликов с портала *Y-Tube*, то эта визуализация изучаемого контента является реализацией важнейшего общедидактического принципа наглядности, который одинаково актуален как для основного, так и для дополнительного образования.

Второй немаловажной тенденцией современного этапа развития дополнительного образования детей и взрослых является неуклонный *рост количества частных школ* и *курсов дополнительного образования*. Для иллюстрации этой тенденции приведем статистику по возникновению новых курсов китайского языка в Санкт-Петербурге за последние семь лет. Результаты проведенного нами поиска в Интернете представлены в табл. 7.

Интересно также отметить, что тенденция *роста количества частных школ* смыкается фактически с тенденцией цифровизации, поскольку в нескольких частных школах уже введено онлайн-обучение китайскому языку. Итоги проведенного нами поиска частных онлайновых школ в сети Интернет представлены в табл. 8, а качественный график конвергенции образовательной и цифровой тенденций – на рис. 1.

Таблица 7

Примеры частных школ китайского языка

Наименование школы в Санкт-Петербурге	Год основания
Шэнтан	2015
Центр восточных культур Kitsune	2017
Вокей	2017
Киноко	2018
Центр изучения китайского языка НИХАО	2018
Китай	2018
Китайский культурный центр	2018
Пекинская школа китайского языка	2018
Конфуций	2020

Таблица 8

Примеры частных онлайн-школ китайского языка в Санкт-Петербурге

Наименование школы в Санкт-Петербурге	Год основания
NovaSpeak	2015
Silk Way	2018
Weinihao	2019
GetChinese	2020
OneWord	2021
Chilan	2021
Chinalogia	2021

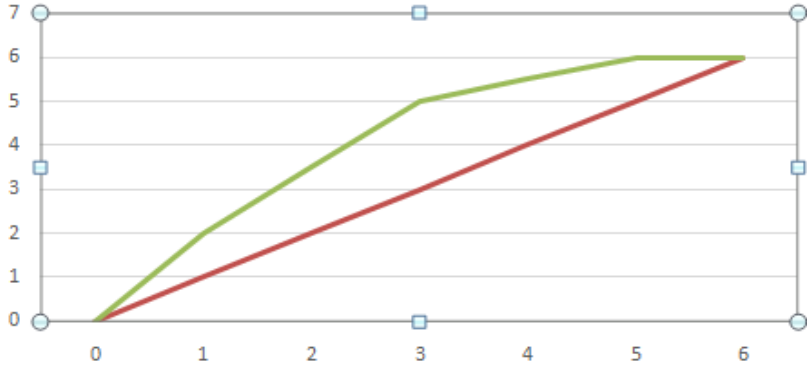


Рис. 1. Качественный график конвергенции образовательной и цифровой тенденций в современном дополнительном образовании

На этом графике, показывающем зависимость цифровизации и роста частных образовательных учреждений от *времени* (вертикальная ось В), происходит постепенное *совершенствование цифровых технологий* (красная линия над условной горизонтальной осью достижений (Д) в цифровой и образовательной сферах), что сопровождается одновременным увеличением *количества частных образовательных учебных заведений* (зеленая линия). В связи с тем, что в настоящее время практически

ни одна языковая или иная школа дополнительного образования не обходится без использования цифровых ресурсов, можно сделать вывод о конвергенции этих двух тенденций в дополнительном образовании.

Заключение

Завершая наш анализ сферы дополнительного образования в России в советский и постсоветский периоды, нужно признать, что оно имеет фундаментальные исторически сложившиеся основы. В советский период ДО было в основном государственным и имело направленность на детский контингент обучающихся (внешкольное образование), а также на повышение профессиональных компетенций взрослых. В настоящее время система дополнительного образования в большей степени нацелена на удовлетворение личностных потребностей обучающихся, как детей, так и взрослых. Частные учебные заведения обеспечивают необходимую степень вариативности посредством наращивания цифрового контента в обучении.

Сфера дополнительного образования имеет весьма выраженный потенциал для дальнейшего роста и развития. Особенно перспективным нам представляется развитие этой сферы образования за счет наращивания цифрового контента и проведения образовательной деятельности в дистанционном формате с широким использованием мобильного обучения. Учитывая высокую степень доступности цифрового оснащения как для преподавателей, так и для обучающихся, эта тенденция представляется нам очевидной.

Список источников

1. ***Федеральный*** закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. ***Закон*** Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/91bb29f8525428fe6bf3020a3c35e211e138f5cd/
3. ***Круглова Л.Ю.*** Интегративно-развивающий подход к модернизации профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования : автореф. дис. … д-ра пед. наук. Магнитогорск, 2006. 46 с.
4. ***Куприянов Б.В.*** Социальная миссия внешкольного образования в СССР: историческая реконструкция советского мегапроекта // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2016. № 2 (36). С. 101–109.
5. ***Богуславский М.В.*** Истории российского образования XX века: десятилетие за десятилетием // Вестник образования. 2003. № 15. С. 17–24.
6. ***Богуславский М.В.*** Методология, содержание и технологии образования (историко-педагогический контекст). М. : Научная книга, 2007. 169 с.
7. ***Латышина Д.И.*** История педагогики (История образования и педагогической мысли) : учеб. пособие. М. : Гардарики, 2005. 603 с.
8. ***Березина В.А.*** Дополнительное образование детей как средство их творческого развития : автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1998. 22 с.

9. ***Дополнительное*** образование детей: история и современность : учеб. пособие для академического бакалавриата / отв. ред. А.В. Золотарева. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2018. 267 с. (Серия: Университеты России).
10. ***Голованов В.П.*** Современное дополнительное образование детей – территория перспективного и безопасного детства // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2012. Т. 18, № 1. С. 138–144.
11. ***Костин А.К.*** Система дополнительного образования детей в социокультурном развитии региона : автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2007. 43 с.
12. ***Каргина З.А.*** История становления системы дополнительного образования детей в России: два «золотых периода» // Историко-педагогический журнал. 2013. № 1. С. 89–103.
13. ***Дьячин А.С.*** Развитие отечественной системы дополнительного образования – исторические параллели // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, вып. 3. С. 363–367.
14. ***Типовое*** положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей. 1997. URL: https://docs.cntd.ru/document/902361664?marker=6540IN
15. ***Флеров О.В.*** Генезис отечественного дополнительного профессионального образования: от истоков к современным проблемам // Современное образование. 2017. № 2. С. 57–82. doi: 10.25136/2409-8736.2017.2.19191
16. ***Морозова Н.А.*** Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление : дис. … д-ра пед. наук. М., 2003. 332 с.
17. ***Онушкин В.Г., Огарев Е.И.*** Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. СПб., 1995. 232 с.
18. ***Цывунина А.Д.*** История формирования дополнительного образования в России // Гуманитарные, естественно-научные и технические решения современности в условиях цифровизации : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. Ростов н/Д, 2021. С. 142–144.
19. ***Наумова Т.Б.*** Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования // Компетентность. 2009. № 5. С. 10–16.
20. ***Яшина О.В.*** Дополнительное профессиональное языковое образование в современной образовательной парадигме // Вестник Университета им. О.Е. Кутафина (МГЮА). 2018. № 11. С. 181–184. doi: 10.17803/2311-5998.2018.51.11.181-184
21. ***Теркулова И.Н.*** Цифровая среда как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся во франкоговорящих странах (Франция, Канада) : автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2019. 27 с.
22. ***Тигина Ю.О.*** Особенности обучения иностранному языку студентов дополнительного образования в техническом вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2012. № 8. С. 93–94.
23. ***Аносова Н.Э.*** Учебно-методический комплекс по профессиональной переподготовке специалистов с присвоением дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Английский язык. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2008. 115 с.
24. ***Программа*** переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» на сайте СПбПУ. UL: https://do.spbstu.ru/
25. ***Яцевич Л.П.*** Организация обучения иностранному языку в дополнительном образовании // Проблемы науки. 2021. № 7 (66). С. 49–51.
26. ***Михалева О.В., Морозов А.В.*** Метод моделирования языковой среды как эффективный ресурс повышения качества образования будущих переводчиков // Управление образованием: теория и практика. 2019. № 3 (35). С. 37–45.
27. ***Пузанкова Е.И.*** Новые способы обучения иностранному языку в системе дополнительного образования. Методические рекомендации педагогу дополнительного образования. 2022. URL: https://pedsovet.su/load/257-1-0-57829

28. ***Программа*** переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» на сайте МГЛУ. URL: https://www.linguanet.ru/dopolnitelnoe-obrazovanie/detail.php?ID=3598.
29. ***Царева М.С.*** Дополнительное образование в области иностранных языков // Вестник Университета им. О.Е. Кутафина (МГЮА). 2021. № 10. С. 110–116. doi: 10.17803/2311-5998.2021.86.10.110-116
30. ***Аристов И.В.*** Специфика дополнительного языкового образования в РФ // Современные вызовы и перспективы развития молодежной науки : сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф. Петрозаводск : Новая наука, 2022. С. 23–27.
31. ***Калинина А.Г.*** Индивидуально-ориентированная модель организации дополнительного образования взрослых по иностранным языкам (на материале английского языка) : автореф. дис. … канд. пед. наук. Тамбов, 2006. 28 с.
32. ***Копылова Ю.В.*** Принципы обучения иностранному языку в условиях дополнительного языкового образования // Педагогическое образование в России. 2017. № 4. С. 112–117.
33. ***Копылова Ю.В., Безбородова С.А.*** Особенности обучения английскому языку в условиях дополнительного образования // Педагогический журнал. 2017. Т. 7, № 1А. С. 174–183.
34. ***Казакевич В.М., Пичугина Г.В., Семёнова Г.Ю.*** Методология преемственности общего и дополнительного технологического образования // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. 2018. № 1. С. 69–89.
35. ***Буйлова Л. Н.*** Дополнительное образование детей: экспликация понятия // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2012. № 3 (Март). С. 31–35.
36. ***Дейч Б.А.*** Социальная педагогика и дополнительное образование : учеб. пособие. М., 2005. 123 с.
37. ***Справка*** по вопросу «О проекте концепции непрерывного образования». К заседанию коллегии Минобрнауки России 22 февраля 2011 года. URL: http://mon.gov.ru/files/materials/8282/11.02.22-spravka1.pdf
38. ***Bennett S., Ryley P.*** The Bologna Process and Lifelong Learning: Complexity and Flexibility as Watchwords for Change // Journal of Adult and Continuing Education. 2007. № 13 (2). P. 213–230. doi: 10.7227/JACE.13.2.8
39. ***Aspin D.N., Chapman J.D.*** Lifelong learning: concepts and conceptions // International Journal of Lifelong Education. 2000. № 19:1. P. 2–19. doi: 10.1080/026013700293421
40. ***Marjan Laal, Ashkan Laal, Arsalan Aliramaei.*** Continuing education; lifelong learning. 5th World Conference on Educational Sciences // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. № 116. P. 4052–4056.
41. ***Вылешанина О.Е., Бавтрушева М.В.*** Сравнительный анализ педагогической и андрагогической моделей обучения // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. 2009. № 1 (25). С. 141–144.
42. ***Строков А.А.*** Цифровая культура и ценности российского образования : автореф. дис. … канд. филол. наук. Н. Новгород, 2021. 21 с.
43. ***Хасанов А.А., Уроқова Ш.Б.К.*** Цифровизация образования на современном этапе развития информатизированного общества // Scientific progress. 2021. Vol. 2, is. 1. С. 300–308.
44. ***Цывунина А.Д.*** Развитие коммуникативной культуры подростков в условиях цифровизации // Человек и образование. 2021. № 3 (68). С. 119–123.
45. ***Цывунина А.Д.*** Развитие коммуникативной культуры подростков в условиях цифровизации дополнительного образования : автореф. дис. …. канд. пед. наук. Великий Новгород, 2021. 24 с.

References

1. Federal'nyj zakon ‘Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii’ ot 29 dekabrya 2012 g No. 273-FZ [Federal Law "On Education in the Russian Federation" of December 29, 2012]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Zakon Rossijskoj Federacii ‘Ob obrazovanii’ ot 10 iyulya 1992 g. No. 3266-1 [Law of the Russian Federation "On Education" of July 10, 1992]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/91bb29f8525428fe6bf3020a3c35e211e138f5cd/
3. Kruglova L.Yu. (2006) Integrativno-razvivayushchij podhod k modernizacii professional'noj deyatel'nosti pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya [Integrative and developmental approach to modernizing professional activities of teachers of additional education] // Abstract of Pedagogics doc. dis. Magnitogorsk. 46 p.
4. Kupriyanov B.V. (2016) Social'naya missiya vneshkol'nogo obrazovaniya v SSSR: istoricheskaya rekonstrukciya sovetskogo megaproekta [Social mission of extracurricular education in the USSR: historical reconstruction of the Soviet mega-project] // Vestnik MGPU. Seriya Pedagogika i psihologiya. 2 (36). pp. 101-109.
5. Boguslavskij M.V. (2003) Istorii rossijskogo obrazovaniya HH veka: desyatiletie za desyatiletiem [Stories of Russian Education in the 20th Century: Decade by Decade] // Vestnik obrazovaniya. 15. pp. 17-24.
6. Boguslavskij M.V. (2007) Metodologiya, soderzhanie i tekhnologii obrazovaniya (istoriko-pedagogicheskij kontekst): monografiya [Methodology, content and technologies of education (historical and pedagogical context): monograph]. M.: Nauchnaya kniga. 169 p.
7. Latyshina D.I. (2005) Istoriya pedagogiki (Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoj mysli): Ucheb. Posobie [History of pedagogy (History of education and pedagogical thought)]. M.: Gardariki. 603 p.
8. Berezina V.A. (1998) Dopolnitel'noe obrazovanie detej kak sredstvo ikh tvorcheskogo razvitiya [Additional education of children as a means of their creative development] // Abstract of Pedagogics cand. dis. M. 22 p.
9. Dopolnitel'noe obrazovanie detej: istor iya i sovremennost': ucheb. posobie dlya akademicheskogo bakalavriata (2018) [Additional education of children: history and modernity: a teaching aid for the academic bachelor's degree] // otv. red. A.V. Zolotareva. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Izdatel'stvo Yurajt. 267 p.
10. Golovanov V.P. (2012) Sovremennoe dopolnitel'noe obrazovanie detej – territoriya perspektivnogo i bezopasnogo detstva [Modern additional education for children is a territory of promising and safe childhood] // Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova. 18 (1). pp. 138-144.
11. Kostin A.K. (2007) Sistema dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v sociokul'turnom razvitii regiona [System of additional education for children in the socio-cultural development of the region] // Abstract of Pedagogics doc. dis. M. 43 p.
12. Kargina Z.A. (2013) Istoriya stanovleniya sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v Rossii: dva ‘zolotyh perioda’ [Development history of additional education system for children in Russia: two “golden periods”] // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 1. pp. 89-103.
13. D'yachin A.S. (2021) Razvitie otechestvennoj sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya – istoricheskie paralleli [Development of the domestic system of additional education – historical parallels] // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 6 (3). pp. 363-367.
14. Tipovoe polozhenie ob obrazovatel'nom uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detej (1997) [Model regulations on educational institutions for additional education of children]. URL: https://docs.cntd.ru/document/902361664?marker=6540IN
15. Flerov O.V. (2017) Genezis otechestvennogo dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: ot istokov k sovremennym problemam [Genesis of domestic additional professional education: from origins to modern problems] // Sovremennoe obrazovanie. 2. pp. 57-82. doi: 10.25136/2409-8736.2017.2.19191

16. Morozova N.A. (2003) Rossijskoe dopolnitel'noe obrazovanie kak mnogourovnevaya sistema: razvitie i stanovlenie [Russian additional education as a multi-level system: development and formation] // Pedagogics doc. dis. M. 332 p.
17. Onushkin V.G., Ogarev E.I. (1995) Obrazovanie vzroslyh: mezhdisciplinarnyj slovar' terminology [Adult Education: An Interdisciplinary Dictionary of Terminology]. SPb. Voronezh. 232 p.
18. Cyvunina A.D. (2021) Istoriya formirovaniya dopolnitel'nogo obrazovaniya v Rossii [History of additional education formation in Russia] // Gumanitarnye, estestvenno-nauchnye i tekhnicheskie resheniya sovremennosti v usloviyah cifrovizacii. Materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Rostov-na-Donu. pp. 142-144.
19. Naumova T.B. (2009) Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Additional professional education in the system of continuous education] // Kompetentnost'. 5. pp. 10-16.
20. Yashina O.V. (2018) Dopolnitel'noe professional'noe yazykovoe obrazovanie v sovremennoj obrazovatel'noj paradigm [Additional professional linguistic education in modern educational paradigm] // Vestnik universiteta im. O.E. Kutafina (MGYuA). 11. pp. 181-184 doi: 10.17803/2311-5998.2018.51.11.181-184
21. Terkulova IN. (2019) Cifrovaya sreda kak pedagogicheskoe uslovie pozitivnoj socializacii obuchayushchihsya vo frankogovoryashchih stranah (Franciya, Kanada) [Digital environment as a pedagogical condition for the positive socialization of students in French-speaking countries (France, Canada)] // Abstract of Pedagogics cand. dis. M. 27 p.
22. Tigina Yu.O. (2012) Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku studentov dopolnitel'nogo obrazovaniya v tekhnicheskom vuze [Aspects of foreign language teaching to students of additional education at a technical university] // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. 8. pp. 93-94.
23. Anosova N.E. (2008) Uchebno-metodicheskij kompleks po professional'noj perepodgotovke specialistov s prisvoeniem dopolnitel'noj kvalifikacii “Perevodchik v sfere professional'noj kommunikacii”. Anglijskij yazyk [Educational and methodological complex for professional retraining of specialists for additional qualification “Translator in the field of professional communication”. The English language]. SPb.: Izd-vo Politekh.
24. Programma perepodgotovki ‘Perevodchik v sfere professional'noj kommunikacii’ na sajte SPbPU [Retraining program "Translator in the field of professional communication" on the SPbPU website]. URL: https://do.spbstu.ru
25. Yacevich L.P. (2021) Organizaciya obucheniya inostrannomu yazyku v dopolnitel'nom obrazovanii [Organization of foreign language teaching in additional education] // Problemy nauki. 7 (66). pp. 49-51.
26. Mihaleva O.V., Morozov A.V. (2019) Metod modelirovaniya yazykovoj sredy kak effektivnyj resurs povysheniya kachestva obrazovaniya budushchih perevodchikov [Language environment modeling method as effective resource for improving education quality of future translators] // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 3 (35). pp. 37-45.
27. Puzankova E.I. (2022) Novye sposoby obucheniya inostrannomu yazyku v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya [New Methods of Teaching Foreign Languages in the System of Supplementary Education] // Metodicheskie rekomendacii pedagogu dopolnitel'nogo obrazovaniya. URL: https://pedsovet.su/load/257-1-0-57829
28. Programma perepodgotovki ‘Perevodchik v sfere professional'noj kommunikacii’ na sajte MGLU [Retraining program “Translator in the field of professional communication” on the MSLU website]. URL: https://www.linguanet.ru/dopolnitelnoe-obrazovanie/detail.php?ID=3598.
29. Tsareva M.S. (2021) Dopolnitel'noe obrazovanie v oblasti inostrannyh yazykov [Additional foreign language education] // Vestnik universiteta im. O.E. Kutafina (MGYuA). 10. pp. 110-116. doi: 10.17803/2311-5998.2021.86.10.110-116

30. Aristov I.V. (2022) Specifika dopolnitel'nogo yazykovogo obrazovaniya v RF [Specifics of additional linguistic education in the Russian Federation] // Sbornik statej V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sovremennye vyzovy i perspektivy razvitiya molodezhnoj nauki. MCNP Novaya nauka. Petrozavodsk. pp. 23-27.
31. Kalinina A.G. (2006) Individual'no-orientirovannaya model' organizacii dopolnitel'nogo obrazovaniya vzroslyh po inostrannym yazykam (na materiale anglijskogo yazyka) [Individually-oriented model of organizing additional education for adults in foreign languages (based on the English language)] // Abstract of Pedagogics cand. dis. Tambov 28 p.
32. Kopylova Yu.V. (2017) Principy obucheniya inostrannomu yazyku v usloviyah dopolnitel'nogo yazykovogo obrazovaniya [Principles of teaching a foreign language in the context of additional language education] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 4. pp. 112-117.
33. Kopylova Yu.V., Bezborodova S.A. (2017) Osobennosti obucheniya anglijskomu yazyku v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya [Features of teaching English in the context of additional education] // Pedagogicheskij zhurnal. 7 (1). pp. 174-183.
34. Kazakevich V.M., Pichugina G.V., Semyonova G.Yu. (2018) Metodologiya preemstvennosti obshchego i dopolnitel'nogo tekhnologicheskogo obrazovaniya [Methodology of continuity of general and additional technological education] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 1. pp. 69-89.
35. Bujlova L.N. (2012) Dopolnitel'noe obrazovanie detej: eksplikaciya ponyatiya [Additional education for children: definition of the concept] // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal 'Koncept'. 3. pp. 31-35.
36. Dejch B.A. (2005) Social'naya pedagogika i dopolnitel'noe obrazovanie: uchebnoe posobie [Social pedagogy and additional education: textbook] // Novosib. gos. ped. un-t. NGPU. M. 123 p.
37. Spravka po voprosu 'O proekte koncepcii nepreryvnogo obrazovaniya'. K zasedaniyu kollegii Minobrnauki Rossii 22 fevralya 2011 goda [Information on the issue "On the draft concept of continuous education". For the meeting of the board of the Ministry of Education and Science of Russia on February 22, 2011]. URL: http://mon.gov.ru/files/materials/8282/11.02.22-spravka1.pdf
38. Bennett S., Ryley P. (2007) The Bologna Process and Lifelong Learning: Complexity and Flexibility as Watchwords for Change. Journal of Adult and Continuing Education November. 13 (2). pp. 213-230. doi:10.7227/JACE.13.2.8
39. Aspin D., Chapman J. (2000) Lifelong learning: concepts and conceptions, International Journal of Lifelong Education. 19 (1). pp. 2-19. doi: 10.1080/026013700293421
40. Laal M., Laal A., Aliramaei A. (2014) Continuing education; lifelong learning. 5th World Conference on Educational Sciences. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 116 4052 – 4056 WCES 2013.
41. Vyleshanina O.E., Bavtrusheva M.V. (2009) Sravnitel'nyj analiz pedagogicheskoj i andragogicheskoj modelej obucheniya [Comparative analysis of pedagogical and andragogical teaching models] // Zhurnal Grodnenskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta. 1 (25). pp. 141-144.
42. Strokov A.A. (2021) Cifrovaya kul'tura i cennosti rossijskogo obrazovaniya [Digital culture and values of Russian education] // Abstract of Philology cand. dis. Nizhnij Novgorod. 21 p.
43. Khasanov A.A., Urokova Sh.B.K. (2021) Cifrovizaciya obrazovaniya na sovremennom etape razvitiya informatizirovannogo obshchestva [Digitalization of education at the current stage of informatized society development] // Scientific Progress. 2 (1). pp. 300-308.
44. Cyvunina A.D. (2021) Razvitie kommunikativnoj kul'tury podrostkov v usloviyah cifrovizacii [Development of adolescent communicative culture in digitalization context] // Chelovek i obrazovanie. 3 (68). pp. 119-123.

46. Cyvunina A.D. (2021) Razvitie kommunikativnoj kul'tury podrostkov v usloviyah cifrovizacii dopolnitel'nogo obrazovaniya [Development of communicative culture of adolescents in the context of digitalization of additional education] // Abstract of Pedagogics cand. dis. Velikij Novgorod. 24 p.

Информация об авторах:
Попова Н.В. – доктор педагогических наук, профессор, профессор высшей школы лингвистики и педагогики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: ninavaspo@mail.ru
Алмазова Н.И. – доктор педагогических наук, профессор, профессор высшей школы лингвистики и педагогики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: almazovanadia1@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:
Popova N.V., D.Sc. (Education), Professor, Professor of the Higher School of linguistics and pedagogy, Institute of Humanities, St. Petersburg Peter the Great Polytechnic University (St. Petersburg, Russia). E-mail: ninavaspo@mail.ru
Almazova N.I., D.Sc. (Education), Professor, Professor of the Higher School of linguistics and pedagogy, Institute of Humanities, St. Petersburg Peter the Great Polytechnic University (St. Petersburg, Russia). E-mail: almazovanadia1@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 10.11.2024; принята к публикации 28.02.2025

Received 10.11.2024; accepted for publication 28.02.2025

Научная статья
УДК 378.046.4
doi: 10.17223/19996195/69/10

Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка

Павел Викторович Сысоев[1, 2], Максим Николаевич Евстигнеев[3]

[1] Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тамбов, Россия
[2, 3] Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
[1, 2] psysoyev@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-7478-7828
[3] maximevstigneev@bk.ru, ORCID ID: 0000-0003-2664-9134

Аннотация. С каждым днем технологии искусственного интеллекта (ИИ) все глубже интегрируются в образование в целом и процесс обучения иностранному языку в частности. Учеными-методистами разрабатываются частные методики обучения аспектам иностранного языка, видам иноязычной речевой деятельности, культуре и переводу студентов языкового вуза на основе конкретных инструментов ИИ. Подобная интеграция ИИ в образовательный процесс позволяет создать дополнительные условия для внеаудиторной языковой практики обучающихся и способствует дальнейшему формированию у них иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов. Вместе с тем большинство методических исследований имеет узкую направленность и ориентировано на решения отдельных и иногда дискретных учебных задач, связанных с развитием конкретных речевых умений или формированием лексических, грамматических или фонетических навыков речи обучающихся. На современном этапе дидактический и лингводидактический потенциал технологий ИИ позволяет системно рассматривать вопрос интеграции ИИ в процесс лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка, что пока еще не выступало предметом отдельного исследования. Цель работы: разработать структурную модель интеграции технологий ИИ в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка.

Предлагаемая авторами модель интеграции технологий ИИ в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка включает пять блоков: языковые дисциплины, узкопрофильные профессиональные дисциплины, методические дисциплины, педагогическую практику и исследовательскую работу. В рамках каждого блока выделяются подблоки, направленные на решение конкретных учебных/исследовательских задач. Авторы показывают, какие инструменты ИИ и для решения каких задач можно использовать в рамках преподавания дисциплин каждого блока. В основу методического содержания блоков положена типология обратной связи от генеративного ИИ применительно к обучению иностранному языку, включающая учебно-социальный, информационно-справочный, методический, аналитический, оценочный и условно-творческий типы.

Исследование строится на основе системного и экспертного подходов с применением теоретических (сравнительно-сопоставительный, компонентный и комплексный анализ инструментов ИИ, классификация, синтез, обобщение, мо-

© П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, 2025

делирование) и эмпирических (наблюдения и опросы преподавателей и студентов) методов исследования. Материалами исследования послужили научные статьи (Article и Review), опубликованные в научных журналах, индексируемых в МБД Scopus и Web of Science (Q1 и Q2) и российских научных журналах перечня ВАК РФ (К1 и К2) по педагогическим наукам. Предметом исследования в используемых работах выступала разработка практических методик обучения иностранному языку (видам речевой деятельности и аспектам языка) посредством конкретных инструментов искусственного интеллекта.

Ключевые слова: искусственный интеллект, подготовка учителей иностранного языка, языковой вуз, интеграция искусственного интеллекта в образование

Благодарности: Публикация подготовлена в рамках гранта ТГУ имени Г.Р. Державина для поддержки перспективных проектов для реализации Научным центром Российской академии образования.

Для цитирования: Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка // Язык и культура. 2025. № 69. С. 204–219. doi: 10.17223/19996195/69/10

Original article
doi: 10.17223/19996195/69/10

Integration of artificial intelligence technologies in language and methodological pre-service teachers' training

Pavel V. Sysoyev[1, 2], Maxim N. Evstigneev[3]

[1] Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia
[2, 3] Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
[1, 2] psysoyev@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-7478-7828
[3] maximevstigneev@bk.ru, ORCID ID: 0000-0003-2664-9134

Abstract. Every day Artificial Intelligence (AI) technologies are more deeply integrated into education in general and into the process of a foreign language teaching in particular. Methodologists are developing language-specific methods of teaching linguistic university students foreign language aspects, types of speech activities, culture and translation based on specific AI tools. Most of these studies have a narrow focus and are aimed at solving individual and sometimes discrete pedagogical tasks. Such integration of AI into the educational process allows us to create additional conditions for extracurricular language practice for students and contributes to the further development of their foreign language communicative competence in all the diversity of its components. At the same time, the majority of methodological studies have a narrow focus and are oriented towards solving individual and sometimes discrete educational problems related to the development of specific speech skills or the formation of lexical, grammatical or phonetic speech skills of students. At the present stage, the language teaching potential of AI technologies allows to systematically consider the issue of integrating AI into the process of language and methodological pre-service teachers' training, which has not yet been the subject of a separate study. The aim of the paper is to develop a structural model for the integration of AI technologies in language and methodological pre-service teachers' training.

The model proposed by the authors for the integration of AI technologies in language and methodological pre-service teachers' training consists of five blocks: linguistic disciplines, narrow professional disciplines, methodological disciplines, pedagogical practice and research work. Within each block there are sub-blocks aimed at solving specific pedagogical/research tasks. The authors show which AI tools and tasks can be used in the context of teaching the disciplines from each block. The methodological content of the blocks is based on the typology of feedback from generative AI as applied to teaching a foreign language, including educational-social, information-reference, methodological, analytical, evaluative and conditionally creative types.

The methodological content of the blocks is based on the typology of feedback from generative AI in relation to foreign language teaching. The research is based on systematic and expert approaches using theoretical (comparative, component and complex analysis of AI tools, classification, synthesis, generalisation, modelling) and empirical (observations and interviews with teachers and students) research methods. The research materials included scientific articles (Article and Review) published in academic journals indexed in the Scopus and Web of Science databases (Q1 and Q2), as well as Russian academic journals from the list of the Higher Attestation Commission of the Russian Federation on pedagogical sciences (C1 and C2). The subject of the research in the works used was the development of practical methods for teaching a foreign language (types of speech activity and aspects of language) using specific artificial intelligence tools.

Keywords: artificial intelligence, pre-service teacher training, linguistic university, artificial intelligence integration in education

Acknowledgements: This publication was prepared with the support of a grant from Derzhavin Tambov State University for the support of promising projects for implementation by the Scientific Center of the Russian Academy of Education.

For citation: Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. Integration of artificial intelligence technologies in language and methodological pre-service teachers' training. *Language and Culture*, 2025, 69, pp. 204-219. doi: 10.17223/19996195/69/10

Введение

Современный этап развития системы высшего педагогического образования в целом и подготовки учителей иностранных языков в частности характеризуется динамичной интеграцией технологий искусственного интеллекта (ИИ) в процесс преподавания профильных дисциплин и организации исследовательской работы студентов. За последние пару лет в научной методической литературе появился корпус исследований, в которых ученые раскрывали различные аспекты использования инструментов ИИ в обучении. При этом все исследования можно условно разделить на три группы. К первой группе относятся работы, в которых авторы раскрывали лингводидактический потенциал различных инструментов ИИ в формировании компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. В частности, в своих работах И.В. Харламенко [1] рассматривала методические возможности чат-ботов в формировании лексических навыков речи обучающихся; А.П. Авраменко,

М.С. Ахмедова, Е.Р. Буланова [2] – потенциал чат-ботов и голосовых помощников в формировании грамматических навыков речи учащихся и студентов; П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [3], А.А. Коренев [4] и Е.М. Филатов [5] – этапы методики обучения написанию творческих работ на иностранном языке на основе оценочной обратной связи от генеративного ИИ; Д.О. Сорокин [6] – возможности и ограничения использования голосовых помощников в развитии умений иноязычного устного общения и т.п.

Ко второй группе работ можно отнести исследования, в которых ученые изучали дидактические возможности инструментов ИИ в преподавании *узкопрофильных теоретических дисциплин*, направленных на внутрипрофильную специализацию обучающихся. В частности, М.Н. Евстигнеев [7], С.С. Мурунов и О.Г. Поляков [8, 9] рассматривали потенциал методической обратной связи от генеративного ИИ в планировании занятий и разработке учебных, учебно-методических и контрольных материалов.

К третьей группе – работы, посвященные использованию генеративного ИИ в исследовательской работе обучающихся. При этом следует отметить, что в целом ученые пока еще не пришли к единому мнению относительно того, в какой степени и для решения каких исследовательских задач студентам следует использовать генеративный ИИ. С одной стороны, имеющийся потенциал генеративного ИИ позволяет студенту или ученому делегировать выполнение ряда рутинных функций ИИ и в бóльшей степени сфокусироваться на решении исследовательских задач [10]. С другой – в случаях дефицита информации у ИИ возникают галлюцинации. В результате исследователь получает недостоверные вымышленные данные, которые в дальнейшем повлекут к фальсификации результатов [11].

На основе этих и ряда других работ коллективом ученых Научного центра Российской академии образования в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина в составе П.В. Сысоева, Е.М. Филатова, М.Н. Евстигнеева, О.Г. Полякова, И.А. Евстигнеевой и Д.О. Сорокина [12] была разработана матрица инструментов ИИ в лингвометодической подготовке будущих преподавателей иностранного языка. Исследование показало, для решения каких учебных задач можно использовать инструменты ИИ. Вместе с тем данное исследование, скорее, исключение из общего правила работ, в которых ученые ставили своей целью рассмотреть отдельные конкретные вопросы обучения аспектам языка, видам речевой деятельности или использования инструментов ИИ в исследовательской работе. Системное представление процесса лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта не выступало предметом отдельного исследования, что и определило актуальность настоящей работы.

Цель настоящего исследования – разработать структурную модель интеграции технологий ИИ в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка.

Методология исследования

В проведенном исследовании в качестве методологической основы используются системный и экспертный подходы. Системный подход как один из ключевых научных подходов позволяет рассматривать объект исследования в качестве единой и целостной системы, состоящей из ряда взаимозависимых и иерархически выстроенных компонентов. Представителями системного подхода И.В. Блаубергом, В.Н. Садовским и Э.Г. Юдиным были предложены его основные принципы, к которым относятся: принцип целостности, принцип иерархической последовательности и принцип структуризации. На основе первого принципа – принципа целостности – каждый компонент каждого блока дисциплин лингвометодической подготовки будущих учителей воспринимается, с одной стороны, как целостный и самодостаточный блок, раскрывающий одну из практических методик обучения аспекту языка, виду речевой деятельности и т.п. на основе инструментов ИИ. С другой – в совокупности все отдельные блоки выстраиваются в единую систему лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка.

Второй принцип системного подхода – принцип иерархичной последовательности. Модель лингвометодической подготовки будущих учителей на основе технологий ИИ представляет последовательность из блоков дисциплин. Начинается модель с блока языковых дисциплин, в рамках которых студенты продолжают формировать компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, межкультурной и переводческой компетенции. Далее следуют блоки теоретических дисциплин, направленных на внутрипрофильную специализацию обучающихся, блок методических дисциплин и блоки педагогической практики и исследовательской работы. Последние блоки в некоторой степени подытоживают результаты изучения первых трех блоков дисциплин с выходом на практику (педагогическая практика) и теорию (исследовательская работа).

Третьим принципом выступает принцип структуризации. В рамках каждого блока выделяются отдельные подблоки, направленные на решение конкретных учебных/исследовательских задач. Также в рамках каждого подблока разрабатываются отдельные поэтапные методики обучения, которые в своей совокупности будут составлять единую систему лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка.

Вторым подходом методологической основы исследования выступает экспертный подход. Авторы исследования выступили экспертами при отборе научных исследований, на основе которых разрабатывается

авторская структурная модель интеграции технологий ИИ в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка.

В основу лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта легла типология обратной связи от генеративного искусственного интеллекта, разработанная применительно к методике обучения иностранным языкам П.В. Сысоевым, Е.М. Филатовым и Д.О. Сорокиным [13]. Авторы выделили шесть видов обратной связи, которые в зависимости от поставленных учебных задач можно использовать в обучении иностранному языку и профильным дисциплинам: а) учебно-социальную; б) информационно-справочную; в) методическую; г) аналитическую; д) оценочную и е) условно-творческую. Каждый из видов обратной связи от генеративного искусственного интеллекта можно использовать для решения определенных учебных задач.

В частности, способность инструментов искусственного интеллекта в предоставлении учебно-социальной обратной связи можно использовать для развития иноязычных речевых умений обучающихся в процессе их взаимодействия с чат-ботами. Преподаватель ставит конкретную задачу по развитию видов речевых умений (например, инициировать разговор, выразить свое мнение по обсуждаемому вопросу, сделать запрос собеседнику, выразить согласие или не согласие по теме и т.п.). Обучающиеся решают поставленные учебные задачи в ходе иноязычной практики с инструментами ИИ. Информационно-справочная обратная связь направлена на генерацию инструментом ИИ фактической информации по запросу пользователя. Способность предоставления ИИ методической обратной связи позволяет преподавателю использовать специальные методические нейросети или другие инструменты генеративного ИИ для разработки планов занятий, коммуникативных заданий и тренировочных упражнений. Некоторые инструменты ИИ, например корпусные технологии искусственного интеллекта, способны предоставлять пользователям аналитическую обратную связь относительно изменений в языке в конкретные исторические периоды, частотности использования определенных лексических единиц в текстах разных жанров и т.п. Оценочная обратная связь от инструментов ИИ позволяет преподавателю автоматизировать процесс проверки тестовых заданий и оценки творческих работ обучающихся. Условно-творческая обратная связь направлена на создание инструментами ИИ по запросам пользователей новый контент различного формата (текстового, фото-, видео- и т.п.) в процессе развития иноязычных речевых умений или формирования языковых навыков речи обучающихся.

В качестве одного из основных методов исследования выступает метод моделирования, позволяющий представить интеграцию техноло-

гий ИИ в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка в качестве структурной модели. Материалами исследования послужили научные статьи (Article и Review), опубликованные в научных журналах, индексируемых в МБД Scopus и Web of Science (Q1 и Q2) и российских научных журналах перечня ВАК РФ (К1 и К2) по педагогическим наукам.

Исследование и результаты

С целью концептуализации и системного представления вопроса интеграции технологий ИИ в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка была разработана следующая структурная модель (рис. 1).

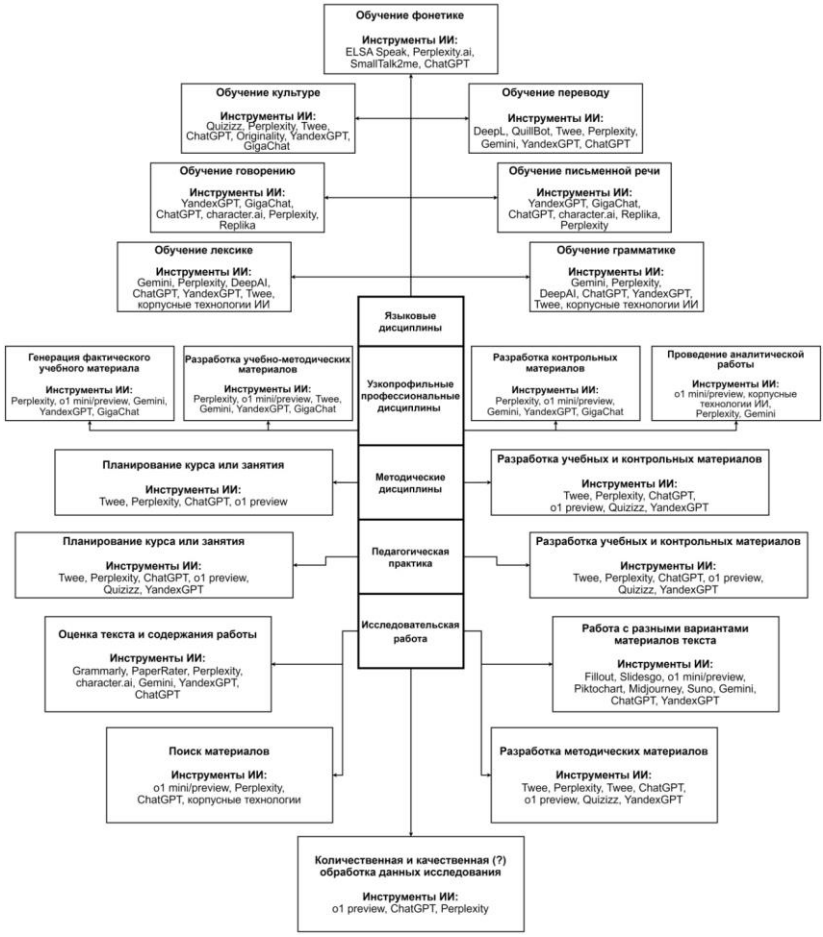


Рис. 1. Структурная модель интеграции технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка

Модель включает пять блоков, в рамках которых происходит формирование у студентов компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, методической компетенции и ряда профессиональных компетенций, имеющих отношение к овладению непосредственно иностранным языком и методике его преподавания: 1) языковые дисциплины; 2) узкопрофильные профессиональные дисциплины; 3) методические дисциплины; 4) педагогическая практика и 5) исследовательская работа. Рассмотрим методическое содержание каждого блока.

1. Языковые дисциплины. Одной из основных целей обучения иностранному языку студентов лингвистических направлений подготовки выступает формирование иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов (языкового, речевого, социокультурного, компенсаторного и учебно-познавательного). Инструменты ИИ могут использоваться при обучении иноязычной лексике (Gemini, Perplexity, DeepAI, ChatGPT, YandexGPT, Twee, корпусные технологии ИИ), грамматике (Gemini, Perplexity, DeepAI, ChatGPT, YandexGPT, Twee, корпусные технологии ИИ), фонетике (ELSA Speak, Perplexity.ai, SmallTalk2me, ChatGPT), говорению (YandexGPT, GigaChat, ChatGPT, character.ai, Perplexity, Replika), письменной речи (YandexGPT, GigaChat, ChatGPT, character.ai, Replika, Perplexity), переводу (DeepL, QuillBot, Twee, Perplexity, Gemini, YandexGPT, ChatGPT) и культуре стран родного и изучаемого языков (Quizizz, Perplexity, Twee, ChatGPT, Originality, YandexGPT, GigaChat).

Интеграция технологий искусственного интеллекта в процесс обучения иностранному языку позволит создать *дополнительные* условия для языковой и речевой практики обучающихся, формирования их социокультурной, межкультурной и переводческой компетенций. Анализ методической литературы отечественных и зарубежных авторов свидетельствует о наличии практических разработок и технологий обучения языку на основе инструментов ИИ. В частности, развитие умений диалогической и монологической письменной речи на основе чат-бота Replika, нейросети ChatGPT, платформ Grammarly, PaperRater и Criterion выступало предметом исследования в работах П.В. Сысоева и Е.М. Филатова [3], И. Перданы и М. Фарида [14], А.А. Коренева [4], развитие умений устного монологического и диалогического высказывания – в исследованиях Д.О. Сорокина [6], Д. Хана [15], Ф. Чакмака [16] и Х.С. Кима, Й. Ча и Н.Й. Кима [17], формирование лексико-грамматических навыков речи – в трудах И.В. Харламенко [1], А.П. Авраменко, А.С. Ахмедовой и Е.Р. Булановой [2] и т.п. Учитывая дидактические свойства нейросетей и инструментов ИИ, такое внеаудиторное взаимодействие возможно в удобные для обучающегося время и месте. В зависимости от уровня владения иностранным языком каждый студент сможет самостоятельно определять объем времени, необходимый для данной практики. Кроме

того, авторы утверждают, что практику обучающихся с инструментом ИИ целесообразно организовывать во внеаудиторное время так, чтобы учебное взаимодействие «студент – ИИ» встраивалось в традиционную методику обучения. В качестве иллюстрации рассмотрим этапы методики обучения студентов написанию творческих работ на иностранном языке на основе оценочной обратной связи от генеративного ИИ, предложенные П.В. Сысоевым и Е.М. Филатовым [3]. Авторская методика включает восемь этапов: а) подготовка текста эссе (после отдельного изучения особенностей написания всех его компонентов и структуры работы); б) целеполагание; в) знакомство с инструментом ИИ; г) обсуждение вопросов, связанных с соблюдением обучающимися правил авторской этики; д) взаимодействие студентов с инструментом ИИ и получение оценочной обратной связи; е) доработка студентами эссе по рекомендациям ИИ; ж) работа в классе в малых группах по обсуждению результатов взаимодействия с ИИ; з) оценка эссе преподавателем [3. С. 123–126]. Безусловно, по мере использования данной методики обучающимися и приобретения ими определенного опыта учебного взаимодействия с генеративным ИИ некоторые этапы, например, знакомство студентов с инструментом ИИ или обсуждение вопросов, связанных с соблюдением обучающимися правил авторской этики, могут быть опущены. Аналогично и с учетом специфики развиваемых умений или формируемых языковых навыков разрабатываются поэтапные методики обучения всем компонентам иноязычной коммуникативной компетенции. Однако очевидно следующее: на современном этапе внедрения инструментов ИИ в учебный процесс необходимо, чтобы результаты внеаудиторной практики обсуждались студентами в аудитории, что может быть определенным гарантом их самостоятельной работы.

2. Узкопрофильные профессиональные дисциплины. Учебный план по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль: «Английский язык») содержит ряд узкопрофильных дисциплин, направленных на формирование профессиональных компетенций студентов. Эти дисциплины читаются на иностранном или родном языках и направлены на внутрипрофильную специализацию. К ним относятся: «Теория иностранного языка», «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Теоретическая фонетика», «Введение в языкознание», «Основы прикладной лингвистики» и т.п. Современные инструменты ИИ (Perplexity, Gemini, YandexGPT, GigaChat, ChatGPT и др.) можно использовать в преподавании узкопрофильных дисциплин для решения четырех основных учебных задач:

а) *генерация фактического учебного материала по темам*. На основе информационно-справочного вида обратной связи генеративный ИИ может в необходимом объеме предоставлять пользователям теоретический материал по темам для самостоятельного изучения. Например,

по запросу на генерацию материала о принципах классификации гласных звуков в современном английском языке нейросеть ChatGPT способна подготовить соответствующую информацию;

б) *проведение аналитической работы*. Посредством аналитической обратной связи инструменты ИИ способны осуществлять обработку языковых данных при выполнении исследовательских проектов. Например, корпусные технологии ИИ могут предоставить данные о частоте использования конкретных лексических единиц в изучаемом языке в конкретный период, прогнозировать изменения в языке и т.п.;

в) *разработка учебно-методических материалов по темам*. Методические нейросети, например Twee, и генеративный ИИ способны разрабатывать учебные упражнения и задания, кейсы и сценарии проектной деятельности, планы фрагментов занятий, посвященные изучению конкретных тем;

г) *разработка контрольных материалов по темам*. Методические нейросети и генеративный ИИ способны разрабатывать контрольные задания и тесты для оценки уровня сформированности у студентов конкретных профессиональных компетенций или овладения ими конкретным учебным материалом.

3. Методические дисциплины. В ходе лингвометодической подготовки будущие учителя иностранного языка изучают ряд дисциплин методического цикла, направленных на формирование методической компетенции – способности и готовности обучать иностранному языку (аспектам языка, видам речевой деятельности, культуре и переводу) учащихся средних школ. К таким дисциплинам относятся: «Методика преподавания иностранного языка», «Теория обучения», «Современные образовательные технологии преподавания иностранного языка». При изучении этих дисциплин использование современных инструментов ИИ – методической нейросети Twee, нейросетей ChatGPT, YandexGPT, GigaChat – позволит решить две основные методические задачи:

а) *планирование.* На основе инструментов генеративного ИИ преподаватель может разработать тематическое планирование курса или в качестве обратной связи получить детализированную разработку целого урока или фрагмента занятия, посвященного изучению конкретной темы. При необходимости он может как использовать полученные материалы в полном объеме, так и изменить или адаптировать их;

б) *разработка учебных и контрольных материалов*. Генеративный ИИ может быть полезен преподавателю в тех случаях, когда требуется разработка тренировочных упражнений, коммуникативных заданий, кейсов, контрольных материалов по темам или адаптация текстов.

4. Педагогическая практика выступает неотъемлемым компонентом подготовки будущих учителей иностранного языка. Использова-

ние в ходе данной практики методической обратной связи от генеративного ИИ (Twee, ChatGPT, YandexGPT, GigaChat и др.), с одной стороны, поможет разгрузить молодого специалиста от некоторых рутинных функций, а с другой – позволит в методическом плане обогатить его первый преподавательский опыт. Генеративный ИИ позволит решить следующие две методические задачи, стоящие перед начинающим учителем:

а) *планирование.* Современные инструменты генеративного ИИ позволят молодому специалисту осуществить планирование конкретных уроков или их фрагментов с тем, чтобы уделить необходимое внимание развитию разных видов речевой деятельности на основе изучаемых языковых явлений и т.п. Безусловно, весь полученный от ИИ материал должен критически осмысливаться и при необходимости изменяться в соответствии с учебными задачами и интересами, потребностями и способностями конкретной группы обучающихся;

б) *разработка учебных и контрольных материалов*. Во время педагогической практики студенты могут использоваться генеративный ИИ при разработке учебных упражнений и заданий, контрольных материалов, а также для адаптации текстов.

5. Исследовательская работа. Генеративный ИИ (ChatGPT, YandexGPT, GigaChat и др.) и корпусные технологии ИИ могут использоваться в исследовательской работе студентов. Вместе с тем считаем, что научно-педагогическому сообществу еще предстоит определить область и степень использования студентами ИИ при написании исследовательских курсовых и квалификационных работ. Связано это со следующими причинами. *Во-первых*, на современном этапе у генеративного ИИ возникают галлюцинации. В тех случаях, когда инструмент ИИ испытывает дефицит информации ввиду ограниченного использования баз данных, он начинает ее придумывать. Так создается новый, вымышленный контент. Многие ученые, в частности П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [11], в своих работах приводят эмпирические подтверждения этому и предупреждают о необходимости проверять валидность и надежность сгенерированной ИИ информации при ее использовании в исследовательской работе. В науке вымышленные генеративным ИИ сведения и материалы приведут к подлогу и фальсификации данных, что никак не допустимо. При этом ответственность за галлюцинации и подлог целиком и полностью возлагается на исследователя!

Во-вторых, если генеративный ИИ берет на себя решение значительной части исследовательских задач, тогда необходимо четко определить, решение каких задач останется прерогативой и обязанностью исключительно исследователя. В противном случае возникнет логический вопрос об авторстве материалов и достижений. Мы считаем, что разумное использование генеративного ИИ в исследовательской работе студентами и учеными позволит им делегировать выполнение некоторых

рутинных функций (подбор примеров, обработка данных, классификация сведений и т.п.) и в бóльшей степени сфокусироваться на решении более комплексных и сложных задач по получению результатов, отличающихся научной новизной, что может быть реализовано исключительно человеком. При таком подходе выполнение научно-исследовательской работы перейдет на более высокий по решению когнитивных задач уровень!

В-третьих, одним из важных аспектов использования материалов генеративного ИИ является соблюдение исследователями правил авторской этики. Вместе с тем на современном этапе грани между авторством искусственного интеллекта и человека могут быть размыты. Человек или ИИ будет полноценным автором данных, статистическая обработка которых была проведена ИИ? Может ли человек присвоить себе авторство сгенерированных примеров или аргументов, если ИИ это выполнил по индивидуальному запросу исследователя? Таких вопросов может быть много, и научному сообществу еще предстоит определиться отношение к данной теме.

Некоторые вузы достаточно быстро и своевременно отреагировали на широкое распространение генеративного ИИ в студенческой среде и приняли локальные нормативные акты, регламентирующие использование ИИ в исследовательской работе. При этом в некоторых случаях такие решения представляются достаточно демократичными. В качестве примера можно привести Московский городской педагогический университет, где, согласно локальным нормативным актам[1], студенты вправе использовать генеративный ИИ для решения следующих исследовательских задач: составление плана ВКР, поиск современной литературы по теме, обзор научной литературы по теме, анализ эмпирических данных, составление опросов, редактирование текста, визуализация данных, оформление списка литературы [10].

В нашем исследовании мы придерживаемся более консервативного мнения и считаем, что если учеными и методистами пока еще не сформулированы исследовательские задачи (которые обязательно должны быть отражены в квалификационных работах), поднимающие научно-исследовательскую работу на более высокий по решению когнитивных задач уровень, то необоснованно передавать решение всех исследовательских задач ИИ! За преподавателем/научным руководителем должен оставаться ряд его важных и значимых для научного становления специалистов функций. Также за студентом или исследователем должно оставаться решение исследовательских задач, отличающее по

[1] Приказ о внесении изменений в Положение о проведении ГИА по ОПВО … МГПУ. URL: https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2023/08/04.09.2023_633obshh_Remorenko_I.M._Safronova_E.S.-1.pdf

наличию данной способности его от специалистов из других не связанных с наукой областей. В этой связи, учитывая значительный и с каждым днем растущий потенциал инструментов генеративного ИИ, предлагаем перечень исследовательских задач, решение которых можно передать ИИ: построение семантических связей между планом работы, целью и задачами исследования, гипотезой, задачами и основными разделами исследования; поиск научных материалов по теме (под контролем исследователя), подбор примеров; разработка примерных тренировочных упражнений или коммуникативных заданий; статистическая обработка данных; изменение формата информации (перевод текста в графики, схемы, диаграммы); редактирование текста работы, форматирование перечня используемых источников и т.п.

За научным руководителем должна сохраняться функция основного контроля качества и сроков выполнения работы. Совместно с исследователем они должны разрабатывать план работы, определять позиции научной новизны, теоретической значимости и практической ценности, актуальность исследования и перспективы дальнейшего использования его результатов. За самим исследователем должна сохраниться ответственность за выполнение работы и полученные результаты. Принимая достаточно консервативную позицию, мы вовсе не утверждаем, что выступаем против изменений и дальнейшего внедрения генеративного ИИ в исследовательскую работу. По мере развития ИИ и под его влиянием педагогической науки исследователь сможет передавать ИИ все больше и больше своих традиционных функций. При этом за собой оставляя решение таких исследовательских задач, которые не смогут быть решены ИИ!

Заключение

В проведенном исследовании была разработана структурная модель интеграции технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка. Модель включает пять блоков дисциплин: языковые дисциплины, узкопрофильные профессиональные дисциплины, методические дисциплины, педагогическую практику и исследовательскую работу. В рамках каждого блока выделяются подблоки, направленные на решение конкретных учебных/исследовательских задач.

Список источников

1. ***Харламенко И.В.*** Искусственный интеллект в помощь учителю иностранного языка при работе над лексическими навыками // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 55–60.

2. ***Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р.*** Технология чат-ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 2. С. 386–394. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394
3. ***Сысоев П.В., Филатов Е.М.*** Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 115–135. doi: 10.32744/pse.2024.1.6
4. ***Коренев А.А.*** Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 68–77. doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5
5. ***Филатов Е.М.*** Использование оценочной обратной связи от нейросети ChatGPT в обучении учащихся и студентов написанию эссе на английском языке // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 78–83.
6. ***Сорокин Д.О.*** Использование голосовых помощников для развития устных иноязычных речевых умений обучающихся // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 73–77.
7. ***Евстигнеев М.Н.*** Нейросеть Twee – новый инструментарий для педагога английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 6. С. 1428–1442. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442
8. ***Мурунов С.С.*** Типология цифровых проблемных заданий при обучении иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12, № 2. С. 67–85. doi: 10.57769/2227-8591.12.2.05
9. ***Мурунов С.С., Поляков О.Г.*** Методическая обратная связь от ChatGPT на занятиях по иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 47–54.
10. ***Тивьяева И.В., Михайлова С.В., Казанцева А.А.*** Регламентирование использования средств генеративного искусственного интеллекта в выпускной квалификационной работе // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2024. № 2 (54). С. 202–218. doi: 10.25688/2076- 913X.2024.54.2.15
11. ***Сысоев П.В., Филатов Е.М.*** ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 2. С. 276–301. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301
12. ***Сысоев П.В., Филатов Е.М., Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Сорокин Д.О.*** Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 3. С. 559–588. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588
13. ***Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О.*** Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту // Язык и культура. 2024. № 65. С. 242–261. doi: 10.17223/19996195/65/11
14. ***Perdana I., Farida M.*** Online grammar checkers and their use for EFL writing // Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures (JETALL). 2019. Vol. 2, № 2. P. 67–76. doi: 10.20527/jetall.v2i2.7332
15. ***Han D.*** The effects of voice-based AI chatbots on Korean EFL middle school students' speaking competence and affective domains // Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange. 2020. Vol. 6, Is. 7. P. 71–80. doi: 10.47116/apjcri.2020.07.07
16. ***Çakmak F.*** Chatbot-human interaction and its effects on EFL students' L2 speaking performance and speaking anxiety // Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language). 2022. Vol. 16, Is. 2. P. 113–131.
17. ***Kim H.S., Cha Y., Kim N.Y.*** Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills // Korean Journal of English Language and Linguistics. 2021. Vol. 21. P. 712–734. doi: 10.15738/kjell.21..202108.712

References

1. Kharlamenko I.V. (2024) Iskusstvennyj intellekt v pomoshch' uchitelyu inostrannogo yazyka pri rabote nad leksicheskimi navykami [Artificial intelligence to assist foreign language teacher in working on lexical skills] // Inostrannye yazyki v shkole. 3. pp. 55-60.
2. Avramenko A.P., Ahmedova A.S., Bulanova E.R. (2023) Tekhnologiya chat-botov kak sredstva formirovaniya inoyazychnoj grammaticheskoj kompetencii pri samostoyatel'nom obuchenii [Chatbot technology as a means of forming foreign language grammatical competence in self-study] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 28 (2). pp. 386-394. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394
3. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2024) Metodika obucheniya studentov napisaniyu inoyazychnyh tvorcheskih rabot na osnove ocenochnoj obratnoj svyazi ot iskusstvennogo intellekta [Method of teaching students' foreign language creative writing based on evaluative feedback from artificial intelligence] // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 1 (67). pp. 115-135. doi: 10.32744/pse.2024.1.6
4. Korenev A.A. (2024) Strategii ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta dlya predostavleniya pis'mennoj obratnoj svyazi v obuchenii inostrannomu yazyku [Strategies of using artificial intelligence for written corrective feedback in language education] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2. pp. 68-77. doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5
5. Filatov E.M. (2024) Ispol'zovanie ocenochnoj obratnoj svyazi ot nejroseti ChatGPT v obuchenii uchashchihsya i studentov napisaniyu esse na anglijskom yazyke [Automated assessment of learners' foreign language essay based on feedback from artificial intelligence] // Inostrannye yazyki v shkole. 3. pp. 78-83.
6. Sorokin D.O. (2024) Ispol'zovanie golosovyh pomoshchnikov dlya razvitiya ustnyh inoyazychnyh rechevyh umenij obuchayushchihsya [The use of voice assistants for the development of foreign language oral communication skills] // Inostrannye yazyki v shkole. 3. pp. 73-77.
7. Evstigneev M.N. (2023) Nejroset' Twee - novyj instrumentarij dlya pedagoga anglijskogo yazyka [Twee neural network as a new tool for english language teacher] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 28 (6). pp. 1428-1442. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442
8. Murunov S.S. (2023) Tipologiya cifrovyh problemnyh zadanij pri obuchenii inostrannomu yazyku [Typology of digital problem-solving tasks for teaching foreign languages] // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 12 (2). pp. 67-85. doi: 10.57769/2227-8591.12.2.05
9. Murunov S.S., Polyakov O.G. (2024) Metodicheskaya obratnaya svyaz' ot ChatGPT na zanyatiyah po inostrannomu yazyku [Methodological feedback from ChatGPT in the english language classroom] // Inostrannye yazyki v shkole. 3. pp. 47-54.
10. Tiv'yaeva I.V., Mihajlova S.V., Kazanceva A.A. (2024) Reglamentirovanie ispol'zovaniya sredstv generativnogo iskusstvennogo intellekta v vypusknoj kvalifikacionnoj rabote [Regulating the use of generative artificial intelligence tools in graduate qualification papers] // Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2 (54). pp. 202-218. doi: 10.25688/2076- 913X.2024.54.2.15
11. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023) ChatGPT v issledovatel'skoj rabote studentov: zapreshchat' ili obuchat'? [ChatGPT in students' research: to forbid or to teach?] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 28 (2). pp. 276-301. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301
12. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Evstigneev M.N., Polyakov O.G., Evstigneeva I.A., Sorokin D.O. (2024) Matrica instrumentov iskusstvennogo intellekta v lingvometodicheskoj podgotovke budushchih uchitelej inostrannogo yazyka [A matrix of artificial intelligence tools in pre-service foreign language teacher training] // Vestnik

Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 29 (3). pp. 559-588. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588
13. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2024) Obratnaya svyaz' v obuchenii inostrannomu yazyku: ot informacionnyh tekhnologij k iskusstvennomu intellektu [Feedback in foreign language teaching: from information technologies to artificial intelligence] // Yazyk i kul'tura. 65. pp. 242-261. doi: 10.17223/19996195/65/11
14. Perdana I., Farida M. (2019) Online grammar checkers and their use for EFL writing // Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures (JETALL). 2 (2). pp. 67-76. doi: 10.20527/jetall.v2i2.7332
15. Han D. (2020) The effects of voice-based AI chatbots on Korean EFL middle school students' speaking competence and affective domains // Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange. 6 (7). pp. 71-80. doi: 10.47116/apjcri.2020.07.07
16. Çakmak F. (2022) Chatbot-human interaction and its effects on EFL students' L2 speaking performance and speaking anxiety // Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language). 16 (2). pp. 113-131.
17. Kim H.S., Cha Y., Kim N.Y. (2021) Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills // Korean Journal of English Language and Linguistics. 21. pp. 712-734. doi: 10.15738/kjell.21..202108.712

Информация об авторах:
Сысоев П.В. – доктор педагогических наук, профессор, руководитель Научного центра Российской академии образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (Тамбов, Россия), профессор кафедры иноязычного образования Московского педагогического государственного университета (Москва, Россия). E-mail: psysoyev@yandex.ru. ORCID ID: 0000-0001-7478-7828. Scopus Author ID: 8419258800. Researcher ID: I-6136-2016
Евстигнеев М.Н. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: maximevstigneev@bk.ru. ORCID ID: 0000-0003-2664-9134. Scopus Author ID: 57206855992. Researcher ID: AAE-8965-2022

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:
Sysoyev P.V., D.Sc. (Education), Professor, Head of Scientific Center of the Russian Academy of Education, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russian Federation); Professor, Department of Language Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russian Federation). E-mail: psysoyev@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-7478-7828. Scopus Author ID: 8419258800. Researcher ID: I-6136-2016
Evstigneev M.N., Ph.D. (Education), Associate Professor, Department of Linguistics and Language Didactics, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russian Federation). E-mail: maximevstigneev@bk.ru. ORCID ID: 0000-0003-2664-9134. Scopus Author ID: 57206855992. Researcher ID: AAE-8965-2022

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 31.10.2024; принята к публикации 28.02.2025

Received 31.10.2024; accepted for publication 28.02.2025

Научная статья
УДК 372.881.1
doi: 10.17223/19996195/69/11

Структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта

Светлана Владимировна Титова[1], Инна Владимировна Харламенко[2]

[1, 2] *Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*
[1] *stitova3@gmail.com*
[2] *ikharlamenko@yandex.ru*

Аннотация. Рассматривается структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта. К успешно реализуемым в области обучения иностранным языкам техническим решениям на базе искусственного интеллекта можно отнести автоматизированные системы оценки уровня владения языком, интеллектуальные системы обучения, интеллектуальные голосовые помощники, автоматизированные инструменты для создания учебных материалов и др. Перед современным образованием стоит задача найти эффективные способы интегрировать новейшие технологии с целью расширения возможностей обучения иностранному языку и сделать его более интересным и доступным для обучающихся.

Цель статьи – определение профессиональных умений педагогов иностранных языков в области применения искусственного интеллекта в дидактическом процессе; выявление отношения, осведомленности и готовности учителей и преподавателей иностранных языков к интеграции технологических решений на базе искусственного интеллекта в учебный процесс, поскольку наличие профессиональной компетенции и готовности к использованию искусственного интеллекта всегда были инвариантными условиями успешной интеграции технических средств в образование. Для достижения поставленных целей проведен опрос среди преподавателей иностранных языков российских школ и вузов, в котором приняли участие 58 респондентов. Опрос подтвердил, что большинство преподавателей иностранных языков признают важность и потенциал использования искусственного интеллекта в образовании. Почти все опрошенные (93%) знакомы с основными техническими решениями на базе искусственного интеллекта и используют их на ежедневной основе (47%). Имеют опыт применения искусственного интеллекта в профессиональной деятельности 83% респондентов. Среди лидеров можно выделить интеллектуальные системы контроля и оценивания (70%) и виртуальные ассистенты (голосовые помощники и боты) – 40%. Видят возможности сокращения рутинных задач благодаря применению искусственного интеллекта 95% педагогов. Более половины опрошенных (55%) считают, что новейшие технологии способствуют повышению уровня мотивации обучающихся, что будет, в свою очередь, повышать эффективность обучения (40%) и улучшать его качество (38%). Однако опасения относительно замены преподавателей искусственным интеллектом говорят о том, что существует некоторая тревога по поводу возможных негативных последствий автоматизации и роботизации в образовании. Связаны данные опасения, вероятно, с низким уровнем нейролингводидактической компетенции педагогов.

© С.В. Титова, И.В. Харламенко, 2025

Представлена структура нейролингводидактической компетенции педагога иностранных языков, которая поможет разрабатывать программы повышения квалификации педагогов иностранных языков в области использования искусственного интеллекта. Результаты теоретического исследования позволили выявить основные общепедагогические и предметно-педагогические умения и знания, необходимые для успешной интеграции приложений и чат-ботов, поддерживаемых искусственным интеллектом, в процесс овладения иностранными языками, а также в организацию и управление учебным процессом. Дальнейшие исследования в этой области позволят создавать эффективные методики обучения с использованием искусственного интеллекта, что способствует повышению качества образования и подготовки будущих и действующих педагогов иностранных языков.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, искусственный интеллект, нейролингводидактическая компетенция преподавателя иностранных языков, нейролингводидактика, профессиональное развитие педагога

Благодарность: автор выражает свою благодарность некоммерческому фонду «Интеллект» (МГУ) за поддержку в проведении данного исследования и написании статьи.

Для цитирования: Титова С.В., Харламенко И.В. Структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта // Язык и культура. 2025. № 69. С. 220–246. doi: 10.17223/19996195/69/11

Original article
doi: 10.17223/19996195/69/11

The framework of professional competence for foreign language teachers utilizing artificial intelligence

Svetlana V. Titova[1], Inna V. Kharlamenko[2]

[1, 2] Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
[1] stitova3@gmail.com
[2] ikharlamenko@yandex.ru

Abstract. The article deals with the structure of professional competence of foreign language teachers in using artificial intelligence. Technical solutions based on artificial intelligence successfully implemented in the field of foreign language teaching include automated language assessment systems, intelligent learning systems, intelligent voice assistants, automated tools for creating learning materials, etc. Modern education faces the challenge of finding effective ways to integrate the latest technologies in order to expand the possibilities of foreign language teaching and make it more interesting and accessible for learners.

The purpose of this paper is to determine the professional competence of foreign language teachers in the field of applying artificial intelligence in the didactic process; to identify the attitude, awareness and readiness of foreign language teachers to integrate technological solutions based on artificial intelligence into the teaching process, since the presence of professional competence and readiness to use artificial intelligence have always been invariant conditions for the successful integration of technological tools in education. In order to achieve the set goals, a survey was conducted

among foreign language teachers of Russian schools and universities, which was attended by 58 respondents. This survey confirmed that the majority of foreign language teachers recognize the importance and potential of using artificial intelligence in education. Almost all the respondents (93%) are familiar with the main technical solutions based on artificial intelligence and use them on a daily basis (47%). 83% of the surveyed teachers already have experience in applying artificial intelligence in their professional activities. Among the leaders are intelligent control and evaluation systems (70%) and virtual assistants (voice assistants and bots) – 40%. 95% of the teachers see opportunities to reduce routine tasks through the application of artificial intelligence. More than half of the respondents (55%) believe that the latest technologies help to increase the level of motivation of students, which will, in turn, increase the efficiency of learning (40%) and improve its quality (38%). However, concerns about replacing teachers with artificial intelligence suggest that there is some anxiety about the possible negative effects of automation and robotisation in education. These concerns are probably related to the low level of neurolinguidodactic competence of teachers.

The article also presents the structure of neurolinguidodactic competence of a foreign language teacher, which is to help to develop professional development programs for foreign language teachers in the field of using artificial intelligence. The results of the theoretical research allowed to identify the main general pedagogical and subject-pedagogical skills and knowledge necessary for successful integration of applications and chatbots supported by artificial intelligence into the process of mastering foreign languages, as well as into the organization and management of the learning process. Further research in this area will make it possible to create effective teaching methods using artificial intelligence, which contributes to improving the quality of education and training of future and current foreign language teachers.

Keywords: foreign language teaching, artificial intelligence, neurolinguodidactic competence of a foreign language teacher, neurolinguodidactics, professional development of a teacher

***For citation*:** Titova S.V., Kharlamenko I.V. The framework of professional competence for foreign language teachers utilizing artificial intelligence. *Language and Culture*, 2025, 69, pp. 220-246. doi: 10.17223/19996195/69/11

Введение

Рекомендации и требования по применению цифровых технологий в образовательном процессе предъявляются к преподавателям не первый год и прописаны в российских нормативных [1] и зарубежных рамочных документах. Что касается направления «Иностранные языки», на основе анализа таких законодательных документов, как Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment 2001, 2018); Структура компетенций обучающихся XXI в. (Partnership for 21st Century Skills (P21) 2009; Национальный проект Образование 2018; Структура ИК-компетентности преподавателей ЮНЕСКО 2018; Структура универсальных компетенций издательства Кембридж (Cambridge Framework of Life Competencies, 2019); ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» 2020, была предложена карта компетенций преподавателя иностранных языков с учетом

цифровизации образования [2]. Эта карта включает четыре вида компетенций (информационно-коммуникационную, профессионально-коммуникативную иноязычную, методико-педагогическую и универсальную) и позволяет педагогу осуществлять рефлексию относительно собственных достижений, выявлять пробелы в профессиональной деятельности и определять наилучшие способы их устранения.

За последние пять лет в обучении иностранным языкам (ИЯ) разработаны и успешно применяются различные технические решения на базе искусственного интеллекта (ИИ). Некоторые из них включают автоматизированные системы оценки уровня владения языком, использующие технологии обработки естественного языка для оценки письменных работ студентов, предоставления обратной связи и рекомендаций по улучшению навыков и умений. Существуют также интеллектуальные системы обучения (ИСО), которые используют алгоритмы машинного обучения для адаптации учебного материала в соответствии с индивидуальными потребностями и уровню знаний каждого студента [3]. Мобильные приложения, основанные на технологии распознавания речи и машинного перевода и имеющие доступ к лингвистическим корпусам, предоставляют возможность практиковать языковые навыки и речевые умения [4, 5]. Интеллектуальные (голосовые) помощники, основанные на технологиях распознавания речи и обработки естественного языка, способны вести диалог на ИЯ, задавать вопросы и предоставлять необходимую информацию, тем самым развивая умения интеракции [6]. Автоматизированные инструменты для создания учебных материалов, использующие технологии генерации текста и изображений, позволяют преподавателям проектировать учебные материалы [7]. Эти технические решения значительно расширяют возможности обучения ИЯ, делая процесс более доступным и увлекательным для студентов, хотя, как указывают многие исследователи, они не могут полностью заменить значимые аспекты обучения, такие как коммуникация с носителями языка, погружение в языковую среду и общение в реальных ситуациях [8].

Согласно рекомендациям ЮНЕСКО, исследователи и преподаватели должны отдавать приоритет человеческой деятельности и ответственному, педагогически приемлемому взаимодействию между людьми и ИИ. Крайне важно рассматривать ИИ как дополнительный инструмент в изучении языка, улучшающий традиционные методы, а не заменяющий человеческое взаимодействие и культурное погружение.

Несмотря на несомненные преимущества, ИИ в изучении языков имеет ряд ограничений, о которых говорят практикующие педагоги и исследователи [5, 9, 10]. Необходимо признать ограничения ИИ и важность человеческого взаимодействия в процессе изучения языка. Эти ограничения включают отсутствие человеческого взаимодействия, неспособность обучать культурным нюансам, контексту, творчеству и умениям

критического мышления. Это может ограничивать возможности для реального взаимодействия, плюрализма мнений и критического мышления. Генерация схожих ответов нейросетью может препятствовать знакомству обучающихся с различными точками зрения и альтернативными подходами. Проблематичной остается также достоверность ответов ИИ [11].

Педагогам сегодня приходится пересматривать традиционные подходы к обучению ИЯ, находя эффективные способы использования ИИ для разработки персонализированных траекторий обучения, учитывающих индивидуальные особенности обучающихся для создания ИСО, для применения интеллектуальных тьюторов и анализа цифровых следов обучающихся. Широкое внедрение ИИ, меняющее основные векторы высшего образования, возможно только при выполнении следующих базовых условий: полной цифровизации языкового образования, что предполагает наличие ИСО; развитии профессиональной компетенции у педагогов в области применения ИИ; готовности всех участников образовательного процесса к использованию ИИ; обеспечении безопасности учебного процесса в цифровом пространстве; соблюдении этических норм и правил использования ИИ в учебной и научно-исследовательской деятельности [11, 12].

Таким образом, преподавателям ИЯ необходимо повышать профессиональную компетенцию, включающую знание принципов работы технологий ИИ, их дидактический потенциал и ограничения, а также умения применять на практике теоретические знания для проектирования интеллектуальных моделей обучения на базе ИИ. Для разработки программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки важно определить умения и знания, которые должны входить в профессиограмму или карту профессиональных компетенций педагога ИЯ для эффективного и методически целесообразного использования ИИ в образовательном процессе [2, 13]. На сегодняшнем этапе развития больших языковых моделей и появления множества дидактических решений, поддерживаемых ИИ, можно говорить о широком спектре умений: от адаптации учебных материалов под различные стили обучения и оценки эффективности применения ИИ в обучении до разработки инновационных методик преподавания, основанных на технологиях ИИ.

Актуальность данной темы обусловлена также тем, что в сентябре 2024 г. ЮНЕСКО проводит вторую неделю цифрового обучения в Париже, основными темами для обсуждения будут:

– лучшие практики развития профессиональной компетенции преподавателей в области ИИ;

– опыт использования ИИ в классе и оценки качества обучения с использованием ИИ в профессиональном и общеобразовательном образовании;

– новые модели и системы управления в профессиональном образовании [11].

Цель этой статьи – определение профессиональных умений педагогов ИЯ в области применения ИИ в дидактическом процессе; выявление отношения, осведомленности и готовности преподавателей ИЯ к интеграции техрешений на базе ИИ в учебный процесс, поскольку, как было сказано выше, наличие профессиональной компетенции и готовности к использованию ИИ всегда были инвариантными условиями успешной интеграции технических средств в образование: «A fundamental condition of success is to help them feel well prepared and confident to act in AI technology-enhanced environments» [14. P. 145].

Для достижения данной цели поставлены следующие задачи:

– составить опросник, выявляющий отношение педагогов ИЯ к интеграции ИИ в учебный процесс;

– провести опрос преподавателей и учителей ИЯ и обработать результаты исследования;

– проанализировать научные публикации российских и зарубежных публикаций, а также международные документы (ЮНЕСКО, Совет Европы), посвященные развитию профессиональных компетенций педагогов в области применения ИИ и опубликованные за последние пять лет;

– на основе обобщения теоретических источников и результатов опроса педагогов ИЯ определить основные микро- и макроумения, которыми они должны владеть в области применения ИИ в учебном процессе.

Методология исследования

В статье представлена комплексная методология исследования структуры компетенции педагогов ИЯ в контексте использования ИИ в образовательном процессе. Основной целью является выявление уровня готовности и способности преподавателей ИЯ интегрировать ИИ в их педагогическую практику. Для достижения поставленных целей исследования был использован комплексный подход, включающий в себя три ключевых метода: анализ литературы по теме исследования, выявление отношения преподавателей и учителей ИЯ к использованию ИИ через онлайн-опрос, а также сравнительный анализ полученных данных.

1. На первом этапе исследования предметом анализа стали как отечественные, так и зарубежные публикации, посвященные вопросам применения ИИ в образовательной сфере. В ходе анализа была проведена систематизация существующих источников с целью выявления их содержания, методических подходов и результатов. Это позволило оценить результаты работ предыдущих исследований и выявить новейшие тенденции в области нейролингводидактической компетенции педагогов ИЯ. Выделенные ключевые темы, такие как использование чат-ботов

для помощи в обучении, автоматизация оценки знаний, адаптивные обучающие системы, а также влияние ИИ на педагогическую деятельность, послужили основой для дальнейшего анализа и разработки рекомендаций по их внедрению в учебный процесс.

2. Второй этап исследования был посвящен выявлению отношения преподавателей и учителей ИЯ к использованию ИИ. Для получения представления о состоянии готовности преподавателей к использованию ИИ в практической деятельности был проведен онлайн-опрос, охватывающий широкий круг респондентов – как преподавателей вузов, так и учителей школы. Опрос включал вопросы с множественным выбором ответа, что позволило получить количественные данные. Вопросы касались отношения респондентов к новым технологиям, уровня их информированности об ИИ, уверенности в своих навыках использования таких инструментов и восприятия потенциала ИИ для улучшения учебного процесса. Этот этап исследования стал важным для анализа мнений педагогов о возможностях и вызовах, связанных с использованием новейших технологий в области обучения ИЯ, и выявления не только текущего состояния знаний и умений педагогов, но и их готовности преодолевать возможные барьеры на пути внедрения ИИ. С помощью онлайн-опроса исследуется восприятие и готовность специалистов к внедрению ИИ в учебный процесс.

3. На заключительном этапе было проведено сопоставление данных, полученных из литературы и результатов опроса. Этот метод позволил выявить общие тенденции, различия и проблемы в структуре компетенции педагогов ИЯ в области использования ИИ. Например, сопоставление показало, что несмотря на высокую заинтересованность педагогов в использовании новых технологий, существует значительный разрыв между теоретическими знаниями и практическими навыками и умениями, а также недостаток соответствующей подготовки на разных уровнях образования. Сравнительный подход также позволил выявить ключевые проблемы, такие как нехватка ресурсов, ограниченный доступ к современным технологиям и недостаток поддержки со стороны образовательных учреждений. Это позволяет не только глубже понять текущее состояние компетенций, но и выявить области, требующие дополнительного обучения и поддержки.

Таким образом, данная статья предоставляет многоуровневый и комплексный подход к исследованию компетенций педагогов ИЯ в контексте использования ИИ, что может послужить основой для дальнейших исследований, разработки программ повышения квалификации и рекомендаций по интеграции ИИ в образовательный процесс. Результаты исследования могут быть полезны не только для педагогов, но и для администраторов учебных заведений, разработчиков образовательных программ и исследователей в области педагогики и новых технологий.

Исследования и результаты

Различные умения и навыки, позволяющие педагогу применять ИИ в дидактическом процессе, без сомнения, относятся к информационно-коммуникационной компетенции согласно разработанной карте компетенций преподавателя ИЯ [15]. Однако эта компетенция предполагает формирование знаний и умений в области ИИ, дидактические возможности которого значительно отличаются от традиционных ИКТ, именно поэтому целесообразно введение термина *нейролингводидактическая компетенция педагога ИЯ*.

Термин «нейронаука», объединяющий знания о работе мозга и нервной системы, известен с 1960-х гг. На протяжении длительного времени нейронаука и образование развивались независимо друг от друга, однако осознание взаимосвязи работы детского мозга с качеством образования стало толчком для проведения исследований и объединения этих областей [16]. Термин «нейрообразование» впервые употреблен в диссертации американского ученого О'Делла в 1981 г. [17].

Термин «нейродидактика» появился благодаря немецкому преподавателю математики Герхарду Прайсу в 1988 г. [18]. Термин «нейродидактика», относящийся к использованию ИИ в образовательном процессе, был использован B. Sabitzer в статье «Neurodidactics – a new stimulus in ICT and computer science education» в 2011 г. [19].

Нейродидактика базируется на эвристическом подходе к моделированию ИИ, который:

– рассматривает функционирование нейрофизиологических и психологических механизмов интеллектуальной деятельности обучающегося;

– воспроизводит эти механизмы с помощью технических устройств, с тем чтобы действия таких устройств совпадали с поведением человека в определенных, заранее задаваемых контекстах;

– базируется на математической интерпретации деятельности нервной системы человека и реализуется в виде нейроподобных сетей на базе нейроподобного элемента – аналога нейрона;

– стремится к воспроизведению более широкого, чем в машинном интеллекте, спектра проявлений интеллектуальной деятельности человека [20].

Нейролингводидактика – это междисциплинарное научное направление в рамках эвристического подхода к моделированию ИИ, основанное на достижениях в области нейропсихологии, педагогики, методики, теории программирования и обучения нейросетей, психолингвистики для разработки эффективных и целесообразных методов обучения иностранным языкам.

Основные цели нейролингводидактики – анализ понимания того, как работает человеческий мозг и ИИ при изучении и обучении ИЯ, и использование этого знания для разработки эффективных методов обучения ИЯ. Нейролингводидактика также занимается разработкой персонализированных приемов обучения, ориентированных на конкретного обучающегося, интерактивных и адаптивных систем обучения, которые могут реагировать на эмоциональное состояние студента, его уровень мотивации и вовлеченности. С помощью ИИ преподаватель может определять не только уровень владения ИЯ, но и выявлять предпочтения студентов в обучении, типы заданий, которые они предпочитают, проектировать индивидуальные кейсы и квесты для каждого студента, учитывая их психофизические особенности [21]. Анализ цифрового следа обучающегося позволяет разрабатывать эффективные методы обучения, способствующие более глубокому усвоению материала. Например, на основе нейролингводидактических исследований разрабатываются интеллектуальные обучающие модели, способные анализировать стиль обучения каждого обучающегося, его уровень усвоения материала, склонности и темпы обучения, физиологические особенности восприятия и запоминания материала [3, 22].

Можно констатировать, что *предмет нейролингводидактики* – это процесс обучения и овладения ИЯ с использованием цифровых технологий, включая ИИ, и знания о мозге, его функционировании и влиянии на психику обучающегося и усвоение языковой информации.

Объектом нейролингводидактики является разработка инновационных методик, использующих потенциал ИИ для создания персонализированного и адаптивного пространства для обучения ИЯ, а также принципов и стратегий обучения нейросетей и других моделей ИИ, которые могут быть использованы для отработки языковых навыков, формирования иноязычных умений, для контроля и оценивания процесса обучения, для анализа учебных данных и создания прогностической аналитики.

Таким образом, *нейролингводидактика* сегодня – это научное направление, занимающееся разработкой инновационных методик, использующих дидактический потенциал ИИ для оптимизации обучения ИЯ с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Основные общепрофессиональные задачи нейролингводидактики:

– индивидуализация обучения и построение персональной траектории обучения;

– обработка учебных данных и стратегии выработки прогнозивных результатов обучения по группе и по каждому обучающемуся;

– развитие мотивации обучающегося в интеллектуальных моделях обучения посредством форм работы, способов взаимодействия, форматов заданий, обеспечения мгновенной обратной связи;

– методика контроля и оценивания с помощью ИИ;

– проектирование мультисенсорного материала на базе ИИ для эффективного усвоения информации;

– проектирование обучающего материала на базе больших данных и лингвистических конкордансов.

Сегодня выделяют три основных направления применения ИИ в языковом обучении: а) обучение на основе диалога пользователя с ИИ в письменном и устном формате; б) контроль и оценивание, основанные на автоматической проверке письменной и устной речи; в) разработка ИСО [9, 23].

Многочисленные публикации в России и за рубежом обычно фокусируются на каком-то одном из вышеупомянутых направлений. Из анализа научной литературы следует, что первые две области применения ИИ в образовании развиваются быстро и успешно [8, 23, 24]. В то же время разработка ИСО только начинает набирать обороты. Благодаря использованию больших данных и ИИ становится возможным проведение интеллектуального анализа образовательных данных (Educational Data Mining, Google Analytics). Это позволяет прогнозировать и анализировать учебные процессы, создавать и корректировать адаптивную образовательную среду, что особенно важно для инклюзивного обучения и обучения людей с ограниченными возможностями, а также проектировать персонализированные учебные планы для студентов в зависимости от их уровня знания ИЯ [5, 25].

Для определения знаний и умений, составляющих нейролингводидактическую компетенцию (НК) педагога ИЯ, необходимо учитывать технические решения на базе ИИ, которые наиболее частотно используются сегодня в языковом классе. Профессор П.В. Сысоев предлагает такие векторы использования ИИ в обучении ИЯ, как преподавание ИЯ, овладение иноязычной компетенцией и организация учебного процесса [26].

С точки зрения содержания знаниевого содержания НК педагога ИЯ может быть представлена с позиции общепедагогической и предметно-педагогической дихотомии [27]:

– *общепедагогических компонентов* (например, политика государства в области интеграции ИИ в образование; обеспечение информационной безопасности в интеллектуальных системах обучения; соблюдение правил авторской этики и предупреждение ИИ-плагиата; организация контроля и оценивания на базе ИИ; принципы анализа учебных данных для разработки индивидуальной траектории обучающегося и составления прогнозивной аналитики и т.д.) [13];

– *предметно-педагогических компонентов*, т.е. специфичными для методики обучения определенной дисциплины (например, методические принципы проектирования ИСО в зависимости от целей курса и языкового уровня обучающихся; применения интеллектуальных систем

оценивания и генерации текстов для развития письменно-речевых умений; использование голосовых помощников для формирования устно-речевых умений; умений проектировать задания, тесты для развития речевых умений и языковых навыков с помощью ИИ и т.д.).

Автором данной статьи разработана типология инструментов ИИ, используемых в обучении ИЯ, в зависимости от вида технологических решений (приложение, сайт, чат-бот, расширение браузера), дидактических задач и направленности дидактической деятельности субъектов учебного процесса [24]. Согласно критерию *решение дидактических задач,* выделены три группы технических решений:

1) *изучение (овладение) ИЯ*: формирование, закрепление и развитие различных иноязычных навыков и умений с помощью ИИ в аудиторной и самостоятельной работе обучающихся;

2) *организация учебного процесса*: контроль и оценивание, обеспечение обратной связи и рефлексии, разработка заданий, тестов, мультимедийных учебных материалов;

3) *управление учебным процессом*: анализ учебной аналитики, разработка индивидуальной траектории обучения и прогнозивной аналитики, создание рекомендательных систем и ИСО [24].

Выделенные группы совпадают с основными направлениями по использованию ИИ в образовании, изложенными в *«Руководстве ЮНЕСКО по использованию генеративного ИИ в образовании и исследованиях»* [11]. Это руководство разработано с целью стимулирования практики использования генеративного ИИ в обучении на базе человеко-ориентированного подхода и соблюдения этических норм использования ИИ.

В табл. 1 представлены знания и ключевые умения, которые входят в НК педагога ИЯ, сгруппированные по дидактическим задачам обучения, используемым технологическим решениям на базе ИИ, а также исходя из общепедагогической и предметно-педагогической дихотомии.

С декабря 2023 г. по май 2024 г. преподавателям и учителям ИЯ было предложено поучаствовать в опросе, посвященному интеграции ИИ в учебный процесс. Опросник, составленный на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова, включал 10 вопросов формата множественный выбор и опубликован онлайн в режиме свободного доступа http://learnteachweb.ru/for-teachers/ai-test.html. *Опросник добровольно прошли **58 педагогов ИЯ вузов и школ РФ**, ответив на вопросы без ограничения в выборе ответов. Это означает, что сумма ответов всех респондентов по каждой позиции необязательно равна 100%, в связи с тем что один и тот же участник мог выбрать сразу несколько ответов на один вопрос.*

Таблица 1

Структура нейролингводидактической компетенции педагога ИЯ

Дидактические задачи	Знать	Уметь	Возможные технические решения на базе ИИ
Изучение (овладение) ИЯ	**Общепедагогические знания** Принципы работы технологий ИИ, используемые в обучении: обработка естественного языка, распознавание и синтез речи, визуализация данных. Термины, используемые в области применения ИИ в образовании. Принципы проектирования учебного процесса с учетом психофизических особенностей обучающихся. Дидактические принципы обучения на базе ИИ. **Предметно-педагогические знания** Лингводидактические принципы обучения на базе ИИ. Типология техрешений для обучения ИЯ на базе ИИ. Принципы функционирования лингвистических корпусов и конкордансов. Педагогические, психологические и методические проблемы и последствия применения ИИ в обучении ИЯ. Основные образовательные модели на базе ИИ, используемые в языковом образовании: цифровой тьютор, интеллектуальные системы обучения, интеллектуальные системы оценивания; интеллектуальные исследовательские среды; системы обучения на базе диалога и др.	**Общепедагогические умения** Оценивать дидактический потенциал техрешений на базе ИИ. Оценивать эффективность внедрения ИИ в учебный процесс. Оценивать дидактический потенциал различных техрешений на базе ИИ. Решать психолого-педагогические и этические проблемы, возникающие в процессе обучения с использованием ИИ. **Предметно-педагогические умения** Использовать ИИ для развития языковых навыков, продуктивных и перцептивных умений. Применять психолого-педагогические и дидактические принципы для разработки интеллектуальных моделей обучения ИЯ. Применять корпусные данные и конкордансы в учебном процессе для закрепления, отработки и контроля материала	Дидактические фонетические, грамматические и лексические чат-боты (grammar checkers). Боты-переводчики. Текстовые помощники (writing assistants). Генеративные нейросети. Графические боты. Техрешения для визуального поиска и генерации данных. Голосовые универсальные и дидактические помощники. Иммерсивные интеллектуальные среды на базе дополненной и виртуальной реальности; Корпуса с поддержкой ИИ

Организация учебного процесса	**Общепедагогические знания** Базовые принципы работы технологий ИИ, используемые в обучении; большие языковые модели; семантические технологии; мультимодальная кластеризация и т.д. Законодательство РФ, связанное с авторским правом, и его применение в разработке учебных материалов с использованием ИИ. Термины, используемые в области применения ИИ для оценивания, контроля и рефлексии на базе ИИ. Методика обеспечения контроля и оценивания на базе ИИ. Методика проектирования заданий на базе ИИ. **Предметно-педагогические знания** Психолого-педагогические и лингводидактические принципы разработки и функционирования различных интеллектуальных моделей обучения ИЯ	**Общепедагогические умения** Организовывать аудиторную и самостоятельную работу обучающихся с помощью ИИ. Проводить контроль и оценивание на базе ИИ. Использовать интеллектуальные системы контроля для оценивания и обратной связи. Разрабатывать мультимодельный учебный материал с помощью ИИ. **Предметно-педагогические умения** Применять методические принципы проектирования различных материалов для обучения ИЯ в зависимости от целей курса и языкового уровня обучающихся. Проектировать задания и тесты для развития иноязычной компетенции обучающихся. Создавать чат-боты для поддержки языкового курса. Проектировать игровые и проблемные задания, кейсы, квесты, проекты на базе ИИ. Использовать интеллектуальные системы контроля и оценивания для формирования письменно-речевых умений. Формулировать дидактические запросы для ИИ с целью генерации заданий	Приложения, сайты, боты для разработки мультимедийных презентаций, видео, графики. Дидактические сайты и приложения для разработки тестов, заданий, планов уроков. Интеллектуальные системы оценивания письменных текстов

Управление учебным процессом	**Общепедагогические знания** Базовые принципы работы технологий ИИ, используемые в обучении: извлечение и извлечение данных, компьютерное зрение, рекомендательные системы. Термины, используемые в области применения ИИ для управления учебным процессом. Принципы проектирования индивидуальной траектории обучения на базе ИИ. Принципы анализа цифровых следов обучающихся и создания прогнозивной аналитики. **Предметно-педагогические знания** Принципы и стратегии проектирования интеллектуальных систем обучения ИЯ. Стратегии реализации метакогнитивного скаффолдинга в языковом курсе. Принципы прогнозирования результатов обучения в языковом образовании. Стратегии использования ИИ для метакогнитивного скаффолдинга в языковом образовании	**Общепедагогические умения** Собирать, анализировать, визуализировать учебные данные (цифрового следа). Вырабатывать рекомендательные советы и индивидуальную траекторию обучения для обучающегося с помощью ИИ. Разрабатывать стратегии использования ИИ для метакогнитивного скаффолдинга. Использовать ИИ для развития собственных профессиональных компетенций. **Предметно-педагогические умения** Проектировать методическую модель для интеллектуальных систем обучения ИЯ. Применять стратегии метакогнитивного скаффолдинга в языковом обучении	Умные (адаптивные) тьюторы. Интеллектуальные системы обучения. ИИ для сбора и анализа учебных данных: Loginom, Google Colab, Yandex DataSphere, JASP, Gephi

Основная цель опросника – выявление осведомленности об ИИ и отношения педагогов к интеграции ИИ в учебный процесс (8 вопросов), а также определение некоторых умений и знаний педагогов в области применения ИИ для обучения ИЯ (2 вопроса). Результаты опросника представлены в табл. 2[1].

Таблица 2

Результаты опроса педагогов России

1. Знакомы ли вы с основными техническими решениями на базе ИИ?	Да		Нет	
	93%		7%	
2. Какие технологии на базе ИИ вы используете в своей повседневной жизни?	Системы автоматического перевода	Рекомендательные системы	Голосовые помощники	Другие
	91%	70%	62%	38%

[1] Результаты опросника и вопросы опубликованы: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1WRgDgZqIjFjIqoh-DSLc3ur2Qg7af-0M7hPdO23Htl0/edit?gid=0#gid=0.

3. Как часто вы используете технологии на базе ИИ в своей повседневной жизни?	Ежедневно	Несколько раз в неделю	Редко	Никогда
	47%	38%	15%	0 %
4. Каково ваше отношение к интеграции ИИ в процесс обучения?	Очень положительное	Скорее положительное	Нейтральное	Скорее отрицательное
	26%	55%	19%	0%
5. Какие плюсы вы видите в использовании ИИ в процессе обучения ИЯ?	Автоматизация рутинных задач учителя	Повышение мотивации обучающихся	Эффективность обучения	Улучшение качества обучения
	95%	55%	40%	38%
6. Какие минусы вы видите в использовании ИИ в процессе обучения ИЯ?	Ограниченность возможностей ИИ по сравнению с преподавателем	Высокая стоимость технических решений на базе ИИ	Риск потери персонального подхода к каждому студенту	Уменьшение роли преподавателя в процессе обучения
	74%	45%	41%	26%
7. Как вы думаете, какие умения и навыки будут наиболее востребованы у преподавателя ИЯ в будущем благодаря развитию ИИ?	Умения работы с большими данными и аналитика	Умения программирования	Умения коммуникации и управления проектами	Умения в области машинного обучения и анализа данных
	72%	70%	53%	41%
8. Как вы считаете, сможет ли ИИ полностью заменить человека в процессе обучения ИЯ?	Да		Нет	Затрудняюсь ответить
	2%		81%	17%
9. Имеете ли вы опыт использования ИИ в учебной работе?	Да		Нет	
	83%		17%	
10. Какие технические решения на базе ИИ вы используете в учебной деятельности?	Интеллектуальные системы контроля и оценивания	Виртуальные ассистенты (боты и голосовые помощники)	Интеллектуальные системы обучения	Другие техрешения
	70%	40%	8%	38%

На момент участия в анкетировании подавляющее большинство педагогов (93%) ответили, что они знакомы с основными техническими решениями ИИ, что свидетельствует о значимом интересе со стороны педагогического сообщества к возможностям ИИ применимо к повсе-

дневным задачам. К этим же результатам пришли и отечественные исследователи, хотя опрос был проведен среди преподавателей высшей школы [28]. Однако есть опасность, и это показали некоторые исследования, что преподаватели могут ассоциировать ИИ с ИКТ, отвечая на данный вопрос [29].

Новейшие современные технологии нашли широкое применение в повседневной жизни респондентов. Системы автоматического перевода, такие как Google Translate, являются самым популярным техническим решением на базе ИИ среди преподавателей ИЯ. Используют такие системы в повседневной жизни 91% преподавателей. Это свидетельствует о том, что преподаватели признают эффективность и удобство использования автоматического перевода и скорее всего применяют данные инструменты при подготовке к занятиям. Голосовые помощники, такие как Siri, Alexa или Google Assistant, используются 62% респондентов. Это может указывать на то, что преподаватели используют голосовые помощники для поиска информации на ИЯ или для усовершенствования собственных фонетических навыков. Таким образом, сегодня системы автоматического перевода, рекомендательные системы и голосовые помощники являются наиболее популярными техническими решениями на базе ИИ, которые используют преподаватели ИЯ в повседневной жизни.

Применение ботов и приложений на основе ИИ в работе преподавателей ИЯ – достаточно распространенная практика. Почти половина анкетируемых преподавателей (47%) используют такие технологии ежедневно. Используют боты и приложения на основе ИИ раз в несколько дней 38% преподавателей. Это указывает на то, что большинство опрошенных преподавателей регулярно применяют эти технологии в своей работе. Оставшиеся 15% преподавателей отметили, что используют боты и приложения на основе ИИ редко. Возможно, это связано с недостатком опыта или доступности таких технологий. Таким образом, можно сделать вывод, что использование ботов и приложений на основе ИИ является распространенной практикой среди преподавателей ИЯ. Полученные нами данные согласуются с результатами опроса, который проводил профессор П.В. Сысоев [28].

Говоря о практике интеграции ИИ (вопрос 4) в профессиональную среду, четверть опрошенных (26%) выразили к этому очень положительное отношение, 55% – скорее положительное, никто из респондентов не выбрал вариант ответа «скорее отрицательное». Таким образом, 81% опрошенных выразили положительное или скорее положительное отношение к практике интеграции ИИ в профессиональную сферу деятельности. Это свидетельствует о том, что большинство опрошенных поддерживают использование и внедрение технологий ИИ в образовательную среду. Только 19% опрошенных выразили нейтральное отношение

к этому вопросу. Это может указывать на то, что часть респондентовлибо не уверены в пользе интеграции ИИ в профессиональную деятельность либо имеют сомнения или опасения относительно возможных негативных последствий. Положительные тенденции в цифровизации российского образования очевидны, так как большинство опрошенных выразили положительное или скорее положительное отношение к интеграции ИИ. Этот факт может свидетельствовать о готовности преподавателей к внедрению ИИ в обучение.

Отвечая на вопрос о плюсах использования ИИ в обучении, 95% педагогов отмечают, что главным плюсом является возможность автоматизации рутинных задач преподавателя. Это свидетельствует о том, что большинство респондентов видят в использовании ИИ возможность сокращения времени, затрачиваемого на рутинные обязанности, что, в свою очередь, позволит преподавателям более эффективно использовать свое время для выполнения более сложных и творческих задач [30].

55% опрошенных считают, что внедрение ИИ в образование приведет к повышению мотивации обучающихся. Это может указывать на то, что респонденты видят потенциал ИИ в создании интересной и привлекательной образовательной среды, способствующей более эффективному обучению.

40% опрошенных считают, что использование ИИ позволит сделать обучение более эффективным, т.е. респонденты видят потенциал ИИ в улучшении основных составляющих процесса обучения.

38% респондентов считают, что качество языкового обучения повысится при использовании ИИ. Таким образом, данные опроса показывают, что педагоги ИЯ видят множество плюсов в использовании ИИ в обучении, включая автоматизацию рутины, повышение мотивации обучающихся, оптимизацию обучения, а также повышение качества языкового обучения. Данный факт свидетельствует о положительном отношении к дидактическим возможностям ИИ.

Наряду с преимуществами использования ИИ преподаватели также отметили ряд недостатков. Так, 26% респондентов указали, что применение ИИ, возможно, приведет к уменьшению роли преподавателя в учебном процессе. Это объясняется широким внедрением робототехники в образование. С использованием ИСО и роботообучения возможно создание автоматизированных систем, способных адаптироваться к индивидуальным потребностям обучающихся и предоставлять им персонализированное обучение [31].

Однако подавляющее большинство (74%) респондентов считают, что возможности ИИ ограничены и пока не могут полностью конкурировать с педагогом. Респонденты сомневаются в способности ИИ полностью заменить роль преподавателя и предпочитают сохранить человеческий фактор в образовании. Эта же тенденция описана в рекомендациях

ЮНЕСКО [11], подчеркивающих важность баланса между использованием технологий и сохранением роли преподавателя в образовательном процессе. Необходимо также отметить, что использование GPT 4.0 в обучении ИЯ, как показывают многие исследования, связано с рядом потенциальных проблем. GPT может генерировать тексты, которые кажутся грамматически правильными, но на самом деле содержат ошибки или нелогичные конструкции [32]. GPT работает на основе больших объемов текстовых данных, и в некоторых случаях выводы могут быть лишены необходимого контекста или культурных оттенков, что может привести к недопониманию или неправильному толкованию информации [33]. Предобученные нейросети пока не способны адаптировать учебный материал в соответствии с уровнем владения ИЯ обучающимся [6; 34]. Учитывая эти факторы, использование GPT в обучении ИЯ требует осторожности и дополнительных проверок со стороны опытных преподавателей, чтобы минимизировать риски и обеспечить эффективность обучения.

45% опрошенных считают, что высокая стоимость технических решений является препятствием для внедрения ИИ в обучение, т.е. респонденты видят потенциальные преимущества ИИ, но сталкиваются с ограничениями из-за финансовых проблем ввиду того, что эффективные дидактические решения на базе ИИ (например, *Twee, Teachology, Learnt, Swotknot, Educational genius*) являются платными или условно платными.

41% респондентов опасаются, что использование ИИ может привести к потере персонального подхода к каждому обучающемуся. Этот факт демонстрирует, что преподаватели беспокоятся о том, что ИИ не сможет обеспечить индивидуальное внимание и поддержку обучающимся. Данный факт также подтверждается другими исследователями [35]. Таким образом, данные свидетельствуют о том, что преподаватели видят некоторые недостатки в использовании ИИ в обучении, такие как ограниченные возможности ИИ, как ограничение роли преподавателя, высокая стоимость, потенциальные риски использования в обучении, потеря персонального подхода к обучающемуся. Эти факторы могут оказывать негативное влияние на решение о внедрении ИИ в образовательный процесс.

В ответ на вопрос 7 большинство опрошенных отметили, что для работы с ИИ необходимы умения работы с большими данными и аналитика (72%) и умения программирования (70%). Назвали важными умения коммуникации и управления проектами умения 53% респондентов, 41% – умения в области машинного обучения и анализа данных. Таким образом, большинство преподавателей считают, что для работы с ИИ необходимы умения программирования, а также умения работы с большими данными. То есть большинство преподавателей ошибочно полагают, что без умений программирования невозможно интегрировать ИИ

в учебный процесс. Возможно, они связывают эффективность использования ИИ с наличием неких технических умений программирования алгоритмов.

Однако это может свидетельствовать и о том, что преподаватели видят потенциал использования ИИ для индивидуализации обучения и адаптации к потребностям каждого ученика. Наконец, значительная часть преподавателей также отметили важность умений коммуникации и управления проектами. Это указывает на то, что они понимают необходимость сотрудничества и координации усилий при работе с ИИ.

Отвечая на вопрос о замене преподавателя так называемым *цифровым двойником* (вопрос 8), 81% опрошенных не видят перспектив в полной замене преподавателя цифровым двойником в будущем. Это можно объяснить тем, что большинство респондентов уверены в неповторимости и важности роли преподавателя в учебном процессе, а также сомневаются в способности ИИ полностью заменить человеческий фактор в образовании. Еще одним вариантом объяснения может быть отсутствие знаний респондентов о понятии *цифровой двойник преподавателя* и его дидактическом потенциале. Только 2% опрошенных предполагают замену преподавателя ИИ в будущем, 18% респондентов затрудняются дать ответ на этот вопрос, что связано, вероятно, с одной стороны, с непредсказуемыми темпами развития ИИ, в частности больших языковых моделей, а с другой – свидетельствует о неполной осведомленности преподавателей о потенциальных возможностях нейросетей [36]. Таким образом, большинство опрошенных не поддерживают идею полной замены преподавателя ИИ в будущем, однако небольшая часть респондентов видит возможность замены преподавателя цифровым двойником в будущем.

Отвечая на вопрос 10 о конкретных техрешениях на базе ИИ, которые применяют педагоги в учебном процессе, 70% опрошенных заявили, что они используют интеллектуальные системы для автоматической проверки заданий. Данный ответ согласуется с результатами опроса, который проводил профессор П.В. Сысоев [28]. Сегодня большинство преподавателей ИЯ признают эффективность и удобство таких систем, которые позволяют автоматически проверять задания студентов и предоставлять обратную связь. Так, 40% опрошенных заявили, что они используют виртуальных ассистентов (чат-ботов) для помощи в учебном процессе. Этот факт свидетельствует, что значительная часть преподавателей видят потенциал в использовании чат-ботов для предоставления студентам дополнительной поддержки и помощи в решении учебных задач [6]. Только 8% опрошенных ответили, что они используют ИСО в своей практике. Это может указывать на то, что, с одной стороны, небольшая часть преподавателей признает ценность и эффективность ИСО, а с другой, как уже было сказано, ИСО находятся только в стадии

становления, поэтому многие не имеют опыта работы с ними [3]. Еще 38% опрошенных заявили, что они используют другие технологии на основе ИИ. Можно утверждать, что преподаватели ИЯ экспериментируют с различными технологиями на основе ИИ, которые не были упомянуты. Таким образом, данные опроса демонстрируют, что большинство опрошенных используют интеллектуальные системы автоматической проверки заданий и виртуальных ассистентов для помощи в учебном процессе. Небольшая часть преподавателей экспериментируют с ИСО и с другими технологиями на основе ИИ.

Основные ограничения данного опросника связаны с тем, что он предполагает определенный уровень знаний и опыта в области технологий на базе ИИ у респондентов. Некоторые преподаватели могут не быть знакомы с основными техническими решениями на базе ИИ или не использовать их в повседневной жизни. Это может привести к искажению результатов опроса.

Поскольку опрос был анонимный, мы не можем определить возраст респондентов, регион России, а также где преподают участники опроса, т.е. школа, вуз, учреждение дополнительного образования. Также вопросы о частоте использования технологий на базе ИИ в повседневной жизни и опыте использования ИИ в учебной работе могут быть сложными для некоторых преподавателей, поскольку не все из них могут иметь опыт работы с этими технологиями.

Кроме того, вопросы о плюсах и минусах использования ИИ в процессе обучения могут вызвать разные интерпретации и могут зависеть от представлений респондентов о том, что такое ИИ и как он может быть интегрирован в образовательный процесс [35]. Таким образом, для более точной и объективной оценки важно учитывать уровень знаний и опыта респондентов в области технологий на базе ИИ, чтобы сделать опрос более релевантным и информативным.

Заключение

Благодаря достижениям в области ИИ, дополненной и виртуальной реальности будущее изучения ИЯ выглядит многообещающим. Искусственный интеллект может использоваться для разработки персонализированных учебных планов и материалов, автоматизации оценки языковых навыков и речевых умений, создания интерактивных образовательных приложений и программ, а также поддержки студентов в процессе изучения языка посредством предоставления мгновенной обратной связи, образовательной и прогнозивной аналитики. Однако, согласно рекомендательным документам ЮНЕСКО, для методически обоснованного применения ИИ в образовании необходимо:

– рассматривать ИИ как дополнительный инструмент в изучении языка, улучшающий традиционные методы, а не заменяющий человеческое взаимодействие;

– развивать базовые методические и этические умения применения ИИ у всех участников учебного процесса;

– апробировать различные интеллектуальные модели обучения ИЯ и адекватно оценивать качество обучения и влияние ИИ на образовательный процесс и его субъектов [11, 12].

Результаты исследования демонстрируют, что технологии на основе ИИ имеют потенциал для оптимизации учебного процесса и предоставления дополнительной поддержки студентам. Однако необходимо провести дальнейшие исследования и оценить эффективность этих технологий на разных этапах образования. Проведенный нами опрос еще раз подтвердил данные, приводимые в других исследованиях, что большинство преподавателей признают важность и потенциал использования ИИ в образовании [37]. Они видят возможности индивидуализации образования и сокращения рутинных задач благодаря применению ИИ. Это указывает на то, что преподаватели осознают потенциальную пользу и преимущества, которые может принести использование ИИ в учебном процессе. Однако опасения относительно замены преподавателей ИИ говорят о том, что существует некоторая тревога по поводу возможных негативных последствий автоматизации в образовании [14]. На основании этого можно сделать вывод, что не все преподаватели готовы полностью принять изменения, связанные с внедрением ИИ в учебный процесс. Связаны данные опасения, вероятно, с низким уровнем нейролингводидактической компетенции педагогов, т.е. с несформированностью обще- и предметно-педагогических умений в области интеграции ИИ в дидактический процесс.

Разработанная в статье структура нейролингводидактической компетенции педагога ИЯ поможет разрабатывать программы по подготовке педагогов в области использования ИИ, включая предложения по изменению учебных планов, проведению дополнительных курсов или тренингов, разработке новых методик работы с ИИ. Дальнейшие исследования в этой области позволят создавать эффективные методики обучения с использованием ИИ. Это, в свою очередь, будет способствовать повышению качества образования и подготовки будущих педагогов ИЯ.

Список источников

1. ***Национальная*** стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года (Утв. указом Президента РФ от 10.10.2019 № 490). URL: http://www.kremlin.ru/ acts/bank/44731 (дата обращения: 25.07.2024).
2. ***Титова С.В.*** Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 5. С. 133–149. doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149

3. ***Титова С.В., Темурян К.Т.*** Интеллектуальные агенты в обучении ИЯ: типология, возможности, вызовы // Язык и культура. 2024. № 65. С. 262–287. doi: 10.17223/19996195/65/12
4. ***Клочихин В.В.*** Корпусные технологии искусственного интеллекта в обучении сочетаемости слов и исследовательской работе // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 39–46.
5. ***Godwin-Jones R.*** Big data and language learning: Opportunities and challenges. Language Learning & Technology. 2021. № 25 (1). P. 4–19. URL: http://hdl.handle.net/10125/44747 (дата обращения: 25.07.2024).
6. ***Dizon G.*** Evaluating intelligent personal assistants for L2 listening and speaking development. Language Learning & Technology. 2020. № 24 (1). P. 16–26. doi: 10125/44705
7. ***Харламенко И.В.*** Глава 4. Цифровая компетенция преподавателя иностранного языка для создания анимированных и рисованных видео // Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования. М. : Эдитус, 2023. С. 70– 85. EDN CKFLMM.
8. ***Холмс У., Бялик М., Фейдел Ч.*** Искусственный интеллект в образовании. Перспективы и проблемы для преподавания и обучения. М. : Альпина PRO, 2022. 303 с.
9. ***Godwin-Jones R.*** Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. Language Learning & Technology. 2023. № 27 (2). P. 6–27. URL: https://hdl.handle.net/10125/73501 (дата обращения: 25.07.2024).
10. ***Искусственный*** интеллект в образовании: Изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / ред. С.Ю. Князева; пер. с англ. А.В. Паршакова. М., 2020.
11. ***Guidance*** for generative AI in education and research // UNESCO. Paris, 2023. doi: 10.54675/EWZM9535
12. ***Recommendation*** on the Ethics of Artificial Intelligence. UNESCO. Paris, 2021. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381133/PDF/381133eng.pdf.multi.page=3 (дата обращения: 30.07.2024).
13. ***Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В., Евстигнеева И.А.*** Компетенция педагога иностранных языков в области искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 90–96.
14. ***Pokrivcakova S.*** Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education // Journal of Language and Culture Education. 2019. Vol. 7, № 3. P. 135–153. doi: 10.2478/jolace-2019-0025
15. ***Титова С.В., Самойленко О.Ю.*** Структура информационно-коммуникационной компетенции преподавателя вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 22, вып. 3 (167). С. 39–48.
16. ***Дудко С.А.*** Этапы становления и тенденции развития нейрообразования в мире // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 2. С. 9–18. doi: 10.24411/2712-827X-2020-10201
17. ***O'Dell J.*** Neuroeducation: Brain compatible learning strategies. Doctoral dissertation, University of Kansas. Educational Policy and Administration. Lawrence, 1981. 356 p.
18. ***Куликова О.В.*** Нейродидактический подход как фактор повышения качества обучения иноязычному профессиональному общению // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2014. № 14 (700). С. 107–114.
19. ***Sabitzer B.*** Neurodidactics – a new stimulus in ICT and computer science education // INTED2011 Proceedings. 2011. P. 5881–5889.
20. ***Горелова Г.В., Мельник Э.В.*** Подход к разработке систем искусственного интеллекта для производственных процессов на основе композиции когнитивного, нейросетевого и агентного моделирования // SAEC. 2023. № 1. С. 174–185. doi: 10.18720/SPBPU/2/id23-49
21. ***Гулая Т.М., Романова С.А.*** Нейродидактика и ее использование в преподавании иностранных языков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10–1 (76). С. 196–198.

22. ***Пшенокова И.А.*** Основные методы и подходы к моделированию искусственного сознания // Известия Кабардино-Балкарского научного центра РАН. 2022. № 2 (106). С. 72–81. doi: 10.35330/1991-6639-2022-2-106-72-81
23. ***AI*** в обучении: на что способны технологии уже сейчас? Аналитический обзор // EduTech, 2022. № 4 (49). Сбербанк-университет.
24. ***Титова С.В.*** Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: аналитический обзор // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27, № 2. С. 18–37. doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2
25. ***Avella J.T., Kebritchi M., Nunn S.G., Kanai T.*** Learning Analytics Methods, Benefits, and Challenges in Higher Education: A Systematic Literature Review // Journal of Asynchronous Learning Networks. 2016. Vol. 20, № 2. P. 13–29. URL: https://www.learntechlib.org/p/193384/ (дата обращения: 30.07.2024).
26. ***Сысоев П.В.*** Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6–16.
27. ***Об утверждении*** профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н. М., 2013.
28. ***Сысоев П.В.*** Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 10. С. 9–33. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
29. ***Лёвин Б.А., Пискунов А.А., Поляков В.Ю., Савин А.В.*** Искусственный интеллект в инженерном образовании // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 7. С. 79–95. doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-79-95
30. ***Коренев А.А.*** Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 68–77. doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5
31. ***Randall N.*** A Survey of Robot-Assisted Language Learning (RALL) // ACM Transactions on Human-Robot Interaction. 2020. Vol. 9, № 1. P. 1–36. doi: 10.1145/3345506
32. ***Godwin-Jones R.*** Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning // Language Learning & Technology. 2022. № 26 (2). P. 5–24. doi: 10125/73474 (дата обращения: 25.07.2024).
33. ***Nunes A., Cordeiro C., Limpo T., Castro S. L.*** Effectiveness of automated writing evaluation systems in school settings: A systematic review of studies from 2000 to 2020 // Journal of Computer Assisted Learning. 2021. № 38 (2). P. 599–620. doi: 10.1111/jcal.12635
34. ***Коган М.С.*** О возможном использовании нейросети ChatGPT в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 31–38.
35. ***Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В.*** Актуализация содержания обучения студентов социально-гуманитарного профиля подготовки в контуре искусственного интеллекта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20, № 1. С. 145–162. doi: 10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162
36. ***Crawford K.*** Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence. Yale University Press, 2022.
37. ***Lotze N.*** Goodbye to classroom teaching? Artificial intelligence in language learning. Translation: Chris Cave. Copyright: Goethe-Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache. 2018. URL: https://www.goethe.de/en/spr/mag/dsk/21290629.html?forceDesktop=1

References

1. Natsional'naya strategiya razvitiya iskusstvennogo intellekta na period do 2030 goda (Utv. ukazom Prezidenta RF ot 10.10.2019 g. № 490) [National strategy for the development of artificial intelligence for the period up to 2030 (Approved by Presidential Decree No. 490 of 10.10.2019).]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731 (Accessed: 25.07.2024).
2. Titova S.V. (2022) Karta kompetentsii prepodavatelya inostrannykh yazykov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [The map of competencies of a foreign language university teacher in the context of digitalization of education] // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2022. Vol. 31 (5). pp. 133–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149
3. Titova S.V., Temuryan K.T. (2024) Intellektual'nye agenty v obuchenii IYa: tipologiya, vozmozhnosti, vyzovy [Intelligent agents in teaching foreign languages: typology, opportunities, challenges] // Yazyk i kul'tura. 65. pp. 262-287. doi: 10.17223/19996195/65/12
4. Klochikhin V.V. (2024) Korpusnye tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obuchenii sochetaemosti slov i issledovatel'skoi rabote [Application of AI-based corpora in identifying language patterns and students' research] // Inostrannye yazyki v shkole. 3. pp. 39-46.
5. Godwin-Jones R. (2021) Big data and language learning: Opportunities and challenges. Language Learning & Technology. 25 (1). pp. 4-19. URL: http://hdl.handle.net/10125/44747 (Accessed: 25.07.2024).
6. Dizon G. (2020) Evaluating intelligent personal assistants for L2 listening and speaking development. Language Learning & Technology. 24 (1). pp. 16-26. https://doi.org/10125/44705
7. Kharlamenko I.V. (2023) Glava 4. Tsifrovaya kompetentsiya prepodavatelya inostrannogo yazyka dlya sozdaniya animirovannykh i risovannykh video [Chapter 4. Foreign language teacher's digital competence for creating animated and drawn videos] // Karta kompetentsii pedagoga inostrannykh yazykov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya. M.: OOO Editus. pp. 70-85.
8. Kholms U., Byalik M., Feidel Ch. (2022) Iskusstvennyi intellekt v obrazovanii. Perspektivy i problemy dlya prepodavaniya i obucheniya [Artificial Intelligence In Education: Promises and Implications for Teaching and Learning]. M.: Al'pina PRO. 303 p.
9. Godwin-Jones R. (2023) Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. Language Learning & Technology. 27 (2). pp. 6-27. URL: https://hdl.handle.net/10125/73501 (Accessed: 25.07.2024).
10. Iskusstvennyi intellekt v obrazovanii: Izmenenie tempov obucheniya. Analiticheskaya zapiska IITO YuNESKO [Artificial Intelligence in Education: Changing the pace of learning. UNESCO IITE Policy Brief] (2020) / Stiven Daggen; red. S.Yu. Knyazeva; per. s angl. A.V. Parshakova. M.
11. Guidance for generative AI in education and research (2023) // UNESCO. Paris. doi: 10.54675/EWZM9535
12. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. UNESCO. Paris. 2021. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381133/PDF/381133eng.pdf.multi.page=3 (Accessed: 30.07.2024).
13. Evstigneev M.N., Sysoev P.V., Evstigneeva I.A. (2024) Kompetentsiya pedagoga inostrannykh yazykov v oblasti iskusstvennogo intellekta [The competence of a foreign language teacher in the field of artificial intelligence] // Inostrannye yazyki v shkole. 3. pp. 90-96.
14. Pokrivcakova S. (2019) Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education // Journal of Language and Culture Education. Vol. 7 (3). pp. 135-153. doi: 10.2478/jolace-2019-0025

15. Titova S.V., Samoylenko O.Yu. (2017) Struktura informatsionno-kommunikatsionnoy kompetentsii prepodavatelya vuza [Structure of higher educational institution lecturer's information and communication competence]. Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki. Vol. 22, 3 (167). pp. 39-48. doi: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-39-48.
16. Dudko S.A. (2020) Etapy stanovleniya i tendentsii razvitiya neiroobrazovaniya v mire // Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya. 2. pp. 9-18. doi: 10.24411/2712-827X-2020-10201
17. O'Dell J. (1981) Neuroeducation: Brain compatible learning strategies. Doctoral dissertation, University of Kansas. Educational Policy and Administration. Lawrence. 356 p.
18. Kulikova O.V. (2014) Neirodidakticheskii podkhod kak faktor povysheniya kachestva obucheniya inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu [The neurodidactic approach as a factor of quality improvement: teaching professional communication in foreign languages] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 14 (700). pp. 107-114.
19. Sabitzer B. (2011) Neurodidactics – a new stimulus in ICT and computer science education // INTED2011 Proceedings. pp. 5881-5889.
20. Gorelova G.V., Mel'nik E.V. (2023) Podkhod k razrabotke sistem iskusstvennogo intellekta dlya proizvodstvennykh protsessov na osnove kompozitsii kognitivnogo, neirosetevogo i agentnogo modelirovaniya [An approach to the development of artificial intelligence systems for production processess based on the composition of cognitive, neural network and agent-based modeling] // SAEC. 1. pp. 174-185. doi: 10.18720/SPBPU/2/id23-49
21. Gulaya T.M., Romanova S.A. (2017) Neirodidaktika i ee ispol'zovanie v prepodavanii inostrannykh yazykov [Neuro-didactics and its usage in foreign language teaching] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 10–1 (76). pp. 196-198.
22. Pshenokova I.A. (2022) Osnovnye metody i podkhody k modelirovaniyu iskusstvennogo soznaniya [Basic methods and approaches to artificial consciousness modeling] // Izvestiya Kabardino-Balkarskogo nauchnogo tsentra RAN. 2 (106). pp. 72-81. doi: 10.35330/1991-6639-2022-2-106-72-81
23. AI v obuchenii: na chto sposobny tekhnologii uzhe seichas? Analiticheskii obzor [AI in learning: what can the technology do now? Analytical review] (2022). EduTech, 4 (49). Sberuniversitet.
24. Titova S.V. (2024) Tekhnologicheskie resheniya na baze iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannym yazykam: analiticheskii obzor [Technological solutions based on artificial intelligence in teaching foreign languages: an analytical review] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. Vol. 27 (2). pp. 18–37. doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2
25. Avella J.T., Kebritchi M., Nunn S.G., Kanai T. (2016) Learning Analytics Methods, Benefits, and Challenges in Higher Education: A Systematic Literature Review // Journal of Asynchronous Learning Networks. Vol. 20 (2). pp. 13-29. URL: https://www.learntechlib.org/p/193384/ (Accessed: 30.07.2024).
26. Sysoev P.V. (2023) Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannym yazykam [Artificial intelligence technologies in teaching a foreign language] // Inostrannye yazyki v shkole. 3. pp. 6-16.
27. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta 'Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii)': prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii ot 18.10.2013 g. No. 544n [On Approval of the professional standard 'Teacher (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education)': Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation from 18.10.2013 No. 544n] (2013). M.

28. Sysoev P.V. (2023) Iskusstvennyi intellekt v obrazovanii: osvedomlennost', gotovnost' i praktika primeneniya prepodavatelyami vysshei shkoly tekhnologii iskusstvennogo intellekta v professional'noi deyatel'nosti [Artificial intelligence in education: Awareness, readiness and practice of using artificial intelligence technologies in professional activities by university faculty] // Vysshee obrazovanie v Rossii. Vol. 32 (10). pp. 9-33. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
29. Levin B.A., Piskunov A.A., Polyakov V.Yu., Savin A.V. (2022) Iskusstvennyi intellekt v inzhenernom obrazovanii [Artificial intelligence in engineering education] // Vysshee obrazovanie v Rossii. Vol. 31 (7). pp. 79-95. doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-79-95
30. Korenev A.A. (2024) Strategii ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta dlya predostavleniya pis'mennoi obratnoi svyazi v obuchenii inostrannomu yazyku [Strategies of using artificial intelligence for written corrective feedback in language education] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 2. pp. 68-77. doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5
31. Randall N. (2020) A Survey of Robot-Assisted Language Learning (RALL) // ACM Transactions on Human-Robot Interaction. Vol. 9 (1). pp. 1-36. doi: 10.1145/3345506
32. Godwin-Jones R. (2022) Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning // Language Learning & Technology. 26 (2). pp. 5-24. URL: http://doi.org/10125/73474 (Accessed: 25.07.2024).
33. Nunes A., Cordeiro C., Limpo T., Castro S.L. (2021) Effectiveness of automated writing evaluation systems in school settings: A systematic review of studies from 2000 to 2020 // Journal of Computer Assisted Learning. 38(2). pp. 599-620. doi: 10.1111/jcal.12635 (Accessed: 21.07.2023).
34. Kogan M.S. (2023) O vozmozhnom ispol'zovanii neiroseti ChatGPT v obuchenii inostrannym yazykam [On possible ways to use the ChatGPT neural network for teaching foreign languages] // Inostrannye yazyki v shkole. 3. pp. 31-38.
35. Yarotskaya L.V., Aleinikova D.V. Aktualizatsiya soderzhaniya obucheniya studentov sotsial'no-gumanitarnogo profilya podgotovki v konture iskusstvennogo intellekta // Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika. Vol. 20 (1). pp. 145-162. doi: 10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162.
36. Crawford K. (2022) Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence. Yale University Press.
37. Lotze N. (2018) Goodbye to classroom teaching? Artificial intelligence in language learning. Translation: Chris Cave. Copyright: Goethe-Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache. URL: https://www.goethe.de/en/spr/mag/ dsk/21290629.html?forceDesktop=1

Информация об авторах:

Титова С.В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории преподавания иностранных языков, заместитель декана по дополнительному образованию факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (Москва, Россия). E-mail: stitova3@gmail.com

Харламенко И.В. – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры английского языка для естественных факультетов, факультет иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (Москва, Россия). E-mail: ikharlamenko@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:
Titova S.V., D.Sc. (Education), Professor, Deputy Dean for Continuous Professional Education, Head of the Department of Theory of Teaching Foreign Languages, Faculty of Foreign Languages and Regional Studies, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). E-mail: stitova3@gmail.com
Kharlamenko I.V., Ph.D. (Education), Lecturer of English for Sciences Department, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). E-mail: ikharlamenko@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 19.08.2024; принята к публикации 28.02.2025

Received 19.08.2024; accepted for publication 28.02.2025

Научная статья
УДК 378
doi: 10.17223/19996195/69/12

Аналитический подход к типологии проблем обучения иностранному языку студентов аграрного вуза

Илья Евгеньевич Федоров[1, 2], Анна Александровна Прохорова[3, 4], Анна Сергеевна Лазарева[5]

[1, 3] *Ивановский государственный университет, Иваново, Россия*
[2] *Кубанский государственный аграрный университет, Краснодар, Россия*
[4] *Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия*
[5] *Российский государственный социальный университет, Москва, Россия*
[1, 2] *ilyaevgenjevich@gmail.com*
[3, 4] *prohanna@yandex.ru*
[5] *lazareva@mail.ru*

Аннотация. Глобальные изменения последних лет в геополитике и социокультурном контексте оказали значительное влияние на переосмысление положения иностранных языков в современном российском обществе, а также на пересмотр ценности владения ими в прикладном аспекте. Растущий общественный интерес к восточным языкам (китайскому, корейскому и другим) и транслируемым через них ориентальным культурам, а также экспертные мнения ученых-лингводидактов о потенциальном снижении роли английского как языка международного общения в сфере образования, науки и бизнеса заставили преподавателей-практиков с волнением взглянуть на сложившуюся ситуацию. Однако вызовы настоящего времени вряд ли способны в одночасье изменить иноязычный ландшафт России до неузнаваемости. Появление множественных вариаций английского языка, изучаемых и используемых в разных регионах мира (*new Englishes*), широкая палитра предлагаемых к освоению и востребованных учебных курсов (*GE, ESP, BE, EAP, EMI*), эволюция методов и приемов преподавания иностранных языков (мультилингвальное обучение) лишь открывают перед отечественным научно-педагогическим сообществом новые профессиональные горизонты, ставят новые задачи. Преподавание и применение на практике английского языка как иностранного в России всегда реализуются в тандеме. В ходе этих процессов регулярно возникали и решались всевозможные проблемы, среди которых выделяется проблема качества иноязычного образования как на уровне средней, так и на уровне высшей школы. Проявления данной проблемы в виде неспособности значительной доли выпускников неязыковых направлений подготовки российских вузов решать коммуникативные задачи на изучаемом иностранном языке (прежде всего английском) в контексте профессиональной деятельности отмечаются исследователями на протяжении длительного периода, начиная с 2000-х гг. и до настоящего времени.

Отчетливо данная проблема, получившая наименование «прагматический разрыв», проявилась на примере одного из неязыковых региональных профильных вузов, а именно Кубанского государственного аграрного университета (Кубанского ГАУ), и нашла свое отражение в программе развития на 2021–2030 гг.,

© И.Е. Федоров, А.А. Прохорова, А.С. Лазарева, 2025

реализуемой под эгидой федеральной программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030». Обозначенный в качестве одного из основных внутренних вызовов и ограничений реализации данной программы низкий уровень языковой подготовки персонала университета, среди которого значительная доля собственных выпускников, актуализировал потребность в проведении комплексного аналитического исследования. Его целью стало выявление факторов снижения результативности обучения студентов иностранному (английскому) языку, а также формирование типологии данных факторов. В качестве респондентов выступили две категории обучающихся: бывшие студенты (нынешние профессионалы) и нынешние студенты (будущие профессионалы), изучающие английский язык в настоящее время в рамках двух образовательных треков: корпоративного обучения и обучения в магистратуре. Для проведения исследования была сформирована методологическая канва, включившая в себя такие дискретные методы сбора и анализа данных, как сравнительно-сопоставительное изучение нормативно-правовых источников России и Евросоюза, анкетирование, тестирование, целеполагание, наблюдение и опрос респондентов, а также статистический и контент-анализ, интерпретация, обобщение и классификация.

В ходе проведения исследования в период с 2022 по 2024 г. был выявлен ряд стоп-факторов, актуализирующихся в процессе обучения иностранному (английскому) языку студентов неязыкового регионального профильного вуза (Кубанского ГАУ) и результирующих в снижении эффективности такого обучения. Среди данных факторов выделяются системно-организационные, дидактико-методические и психолого-педагогические. Было установлено, что каждый из указанных типов стоп-факторов имеет множественные проявления. Сделан вывод, что совокупность данных факторов создает предпосылки для формирования прагматического разрыва в системе российского иноязычного образования. В свою очередь это свидетельствует о том, что проблема низкого качества языковой подготовки выпускников Кубанского ГАУ как одного из неязыковых региональных профильных вузов не может быть сведена к единичной причинности и, как следствие, нуждается в комплексном решении.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам студентов аграрного вуза, государственная программа «Приоритет 2030», прагматический разрыв, стоп-факторы в обучении иностранному языку, аналитическое исследование

Для цитирования: Федоров И.Е., Прохорова А.А., Лазарева А.С. Аналитический подход к типологии проблем обучения иностранному языку студентов аграрного вуза // Язык и культура. 2025. № 69. С. 247–274. doi: 10.17223/19996195/69/12

Original article
doi: 10.17223/19996195/69/6

Analytical approach to the typology of problems of teaching foreign language to agrarian university students

Ilya E. Fedorov[1, 2], Anna A. Prokhorova[3, 4], Anna S. Lazareva[5]

[1, 3] Ivanovo State University, Ivanovo, Russia
[2] Kuban State Agrarian University, Krasnodar, Russia
[4] Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia
[5] Russian State Social University, Moscow, Russia, Moscow, Russia
[1, 2] ilyaevgenjevich@gmail.com
[3, 4] prohanna@yandex.ru
[5] lazareva@mail.ru

Abstract. The global changes in recent years in geopolitics and socio-cultural context have had a significant impact in terms of revising the status of foreign languages in modern Russian society as well as reconsidering the value of being proficient in them in the applied aspect. The growing public interest in Oriental languages (Chinese, Korean and others) and Oriental cultures transmitted through them, as well as linguodidactics specialists' expert opinions on the potential decline of the role of English as a language of international communication in education, science and business, have made practising teachers view the current situation with anxiety. However, the challenges of reality are unlikely to change Russia's foreign language landscape overnight beyond recognition. The emergence of multiple variations of the English language studied and practised in different regions of the world (*new Englishes*), along with a wide range of teaching courses that prove to be in demand (*GE, ESP, BE, EAP, EMI*), and, finally, the evolution of methods and techniques of foreign language training (multilingual teaching) in fact open new professional horizons and create new challenges for the Russian scientific and pedagogical community. Teaching and practical application of English as a foreign language in Russia have always been realised in tandem. These processes have always been characterised by all sorts of problems that regularly originate, with the efforts to resolve them; among them, the problem of foreign language education quality, both at the level of secondary and higher education, stands out. The manifestations of this problem in the form of the inability of a significant number of non-linguistic-profile graduates of Russian universities to address communication tasks in the studied foreign language (primarily English) in the context of professional activity have been noted by researchers for a long period – from the 2000s to the present time.

This problem, called the "pragmatic gap", was clearly manifested in the example of one of the non-linguistic regional specialised universities, namely Kuban State Agrarian University, and was reflected in the 2021-2030 development programme implemented under the auspices of the federal strategic academic leadership programme "Priority 2030". The low linguistic level of the university staff, including a significant share of the university's own graduates, recognised as one of the main internal challenges and constraints to the implementation of the given programme, actualised the need for a comprehensive analytical study. The study aimed to identify the factors reducing the efficiency of students' foreign (English) language training and to form a typology of these factors. Two categories of learners were selected as the respondents: former students (currently – professionals) and present-day students (future professionals) who are currently studying English within the framework of two educational tracks: corporate training and Master degree programmes. A special methodological framework was formed for the survey, which included such discrete methods of data collection and analysis as comparative/contrastive study of Russian and EU statutory legal sources, questioning, testing, goal-setting, observation and interviewing as well as statistical and content analysis, interpretation, generalisation and classification.

During the research, within the period from 2022 to 2024, a number of stop factors, or constraints, were identified, that drew increasing attention in the process of teaching a foreign (English) language to students of a non-linguistic regional specialised higher education institution (Kuban State Agrarian University) and resulted in a decreased effectiveness of such training. These factors include systemic/organisational, didactic/methodological and psychological/pedagogical constraints. It was also revealed that each of the above types of stop factors had multiple manifestations. It was concluded that the totality of these factors creates prerequisites for the formation of a pragmatic gap in the system of Russian foreign language education. In turn, this indicates that the problem of low language-training quality specific of graduates of Kuban State Agrarian University as one of the non-linguistic regional specialised universities cannot be reduced to a single cause and thus needs a comprehensive solution as a consequence.

Keywords: foreign language training of agrarian university students, "Priority 2030" state programme, pragmatic gap, stop factors in foreign language training, analytical research

***For citation*:** Fedorov I.E., Prokhorova A.A., Lazareva A.S. Analytical approach to the typology of problems of teaching foreign language to agrarian university students. *Language and Culture*, 2025, 69, pp. 247-274. doi: 10.17223/19996195/69/12

Введение

Общественно-политические потрясения последних лет перенаправили вектор поиска ценности владения иностранными языками в России от процессов глобализации и интернационализации международных контактов, в том числе деловых и академических, к укреплению позиций научно-образовательной и социально-экономической целесообразности, к качественному обновлению социокультурного контекста [1]. Так называемый поворот России на Восток – переориентация внешнеполитического и внешнеэкономического курса Российской Федерации на Азиатско-Тихоокеанский регион [2, 3], а также возрастающий интерес общественности к восточным языкам и ориентальным культурам, в частности к языку и культуре Китая, вызывают определенное волнение среди сообщества преподавателей английского языка как иностранного в России. Т.Ю. Полякова отмечает, что «преподавание английского языка в ближайшее время будет происходить в условиях повышения популярности других иностранных языков, поскольку расширение контактов со странами Латинской Америки, Африки и Азии приведет к потребности изучения китайского, испанского, корейского и других языков» [4. С. 80]. А.А. Прохорова, К.Э. Безукладников и В.К. Безукладников подкрепляют данное опасение, указывая на то, что «сегодня моно- и билингвизм, то есть знание русского и одного иностранного языка (английского), являются нормой, не дающей выпускникам конкурентного преимущества на локальном и международном рынках труда» [5. С. 18].

Тем не менее, на наш взгляд, никакие искусственные запреты или препятствия не способны в одночасье изменить *status quo* английского языка как главного среди изучаемых в качестве иностранного в России. Естественный запрос на полную замену английского тем же китайским может формироваться в российском обществе не одно десятилетие. Английский язык или, как утверждает видный британский лингвист Дэвид Кристал, «новые английские языки» (*new Englishes*), т.е. множественные укоренившиеся на местах региональные вариации британского английского [6. P. 142], продолжает сохранять позиции *lingua franca*, языка международного общения и бизнеса, науки и образования. Подтверждение этому можно найти как в академических публикациях [4, 7], так и в

представленных на различных интернет-площадках высказываниях известных российских общественных деятелей, таких как бизнес-тренер Игорь Манн, историк моды Александр Васильев, дизайнер Артемий Лебедев, переводчик Дмитрий Пучков. Отдельного внимания в этом ключе заслуживает исследование профессора Гарвардской школы бизнеса Тседал Нили *The Language of Global Success* [8], в котором автор рассматривает вопрос критического влияния английского языка на корпоративную культуру и стратегию развития крупной межнациональной корпорации. Хотя находящаяся в фокусе исследования компания является японской, а не российской, интересна сама постановка вопроса – употребление в заглавии книги определенного артикля *the* говорит об уникальности, в некотором смысле «избранности» английского как языка, способствующего достижению международного успеха.

Английский язык как иностранный активно преподается и изучается в России уже более ста лет [9, 10]. Отечественная лингводидактическая школа прошла в своем развитии несколько эпохальных этапов: от традиционного грамматико-переводного и считавшегося универсальным прямого методов до прогрессивных коммуникативного подхода [11], когнитивно-коммуникативной модели [12] и далее к компетентностно-деятельностной, коммуникативно направленной парадигме [13]. На сегодняшний день образовательные программы по английскому языку как иностранному реализуются на всех ступенях российской системы образования – от дошкольного до высшего и дополнительного (в том числе корпоративного) [14], что отражено в многочисленных федеральных государственных образовательных стандартах разных поколений [15]. Вариативность программ охватывает такие сферы применения иноязычных коммуникативных умений обучающихся, как повседневное бытовое и профессиональное общение (*General English, English for Professional Purposes*), деловые и академические коммуникации (*Business English, English for Academic Purposes*), иностранный (английский) язык для специальных целей (*English for Specific Purposes*) и даже иностранный (английский) язык как средство обучения (*English as a Medium of Instruction*).

Несмотря на такой обширный спрос и доступное на отечественном рынке образовательных услуг предложение, в данном вопросе количество далеко не всегда переходит в качество. Так, в ежегодном международном рейтинге уровня владения английским языком как иностранным за 2023 г., составляемым глобальной образовательной организацией *Education First*, Россия занимает 41-е место из 113 возможных [16]. Факт того, что в первую десятку рейтинга входят в основном европейские страны, можно объяснить следующим: этому способствует активно проводимая на уровне Европейского союза политика мультилингвизма и мультикультурализма в научной и образовательной сферах [17, 18], а

также активные процессы академической и профессиональной мобильности на территории ЕС [19].

Методология исследования

Проблема качества иноязычного образования в России проявляется далеко не только на уровне результатов международного рейтинга, но и на более прикладном, повседневном уровне, в том числе в практике (не)применения обучающимися прошлых лет полученных лингвистических знаний и коммуникативных умений. Актуализация данной тенденции отмечается исследователями на протяжении длительного периода. Е.Г. Беляева в своей диссертации на соискание ученой степени кандидата наук еще в 2006 г. писала о противоречии «между содержанием языковой подготовки в контексте профессионального образования и сегодняшним социальным заказом современной экономики и бизнеса в условиях глобализации и мировой интеграции» [20. С. 7]. Она также утверждает, что «российская высшая школа в своей массе пока не имеет оснований претендовать на осуществление профессиональной подготовки специалистов, в полной мере отвечающей современным требованиям с учетом рекомендаций Совета Европы», говоря об «имеющемся разрыве между содержанием и требованиями государственных стандартов подготовки специалиста и социальным заказом, то есть реально необходимым уровнем компетенций» [20. С. 34].

В лонгитюдном исследовании И.Е. Федорова, которое проводилось с 2017 по 2021 г., выделяется практическая потребность повышения качества обучения сотрудников разнопрофильных коммерческих организаций навыкам эффективной коммуникации на иностранном (английском) языке в контексте профессиональной деятельности. Автор отмечает наличие «прагматического разрыва» в системе российского иноязычного образования [21]. По его мнению, разрыв возникает «между процессом изучения иностранного (прежде всего английского) языка в классических учебных контекстах – школе и вузе, и результатом такого изучения – уровнем овладения иностранным языком или уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции» и проявляется в «неготовности, а часто полной неспособности подавляющего большинства выпускников прошлых лет неязыковых направлений подготовки высших учебных заведений, а в настоящее время – специалистов разных профилей, решать коммуникативные задачи на изучаемом иностранном языке в контексте профессиональной деятельности» [22. С. 279].

Изучение проблемного вопроса, связанного с трансформацией запросов профессиональных сообществ, требований современного рынка труда, а также актуальных социально-экономических и геополитических реалий и их влиянием на дидактику и методику обучения иностранным

языкам на разных ступенях и направлениях российской образовательной системы вызывает интерес у большого числа ученых и преподавателей-практиков [1, 23–27].

Движимое практической потребностью повышения качества языковой подготовки студентов, т.е. реального уровня иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции выпускников неязыкового регионального профильного вуза – Кубанского государственного аграрного университета (далее – Кубанского ГАУ), было проведено комплексное аналитическое исследование с 2022 по 2024 г. Его целью стало выявление факторов снижения результативности обучения (бывших и нынешних) студентов иностранному (английскому) языку – в нашей терминологии *stop*-факторов (далее – стоп-факторов), чтобы в дальнейшем сформировать пул рекомендаций и практических решений по их преодолению – в нашей терминологии *push*-факторов. Потребность в проведении подобного исследования была актуализирована в программе развития университета на 2021–2030 гг. под эгидой федеральной программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030», где среди основных внутренних вызовов и ограничений ее реализации отмечен «низкий уровень языковой подготовки персонала, что замедляет скорость академического взаимодействия» [28. С. 20], в том числе с международным бизнесом и партнерами.

Учитывая, что значительная часть нынешних сотрудников и научно-педагогических работников вуза – это собственные выпускники, т.е. бывшие студенты и аспиранты, можно было бы предположить, что корни данной проблемы кроются в сложившейся в университете системе языковой подготовки. Однако подобное предположение, сколь бы «очевидным» оно ни казалось, неверно. Система языковой подготовки в высшем учебном заведении, особенно в неязыковом региональном профильном вузе, – это сложный, многоаспектный конструкт, на эффективность реализации которого влияет огромное количество факторов, в том числе внешних. Например, многие исследователи отмечают низкий уровень начальной языковой подготовки выпускников школ, поступающих на программы бакалавриата, что само по себе задает отрицательные стартовые условия для достижения положительного образовательного результата [29–32]. В настоящее время многие сотрудники университета – это выпускники других вузов, не обучавшиеся в Кубанском ГАУ. Поэтому говорить о том, что они не сумели овладеть иностранным (английским) языком на должном уровне, обучаясь именно в этом вузе, некорректно. Мы полагаем, что проблема «прагматического разрыва» имеет множественные предпосылки и проявления и не может быть сведена к единичной причинности.

В фокус нашего исследования были включены две категории респондентов (обучающихся): нынешние студенты (будущие профессио-

налы) и бывшие студенты (нынешние профессионалы). Данная классификация предложена в работе Полин Робинсон *ESP today: A Practitioner's Guide* [33], где, по мнению Е.Г. Беляевой, «отражено весьма существенное различие между обучаемыми на уровне преддипломного профессионального обучения, у которых имеется весьма ограниченное представление о сфере их будущей деятельности, и обучаемыми с опытом работы по специальности, часто изучающими язык без отрыва от работы» [20. С. 58]. Вслед за П. Робинсон и Е.Г. Беляевой мы считаем, что такой охват целевой аудитории главных интересантов образовательного процесса позволит оценить ситуацию в диахронии и выявить возможные закономерности в существующих ограничениях.

Для проведения исследования была сформирована «методологическая канва», которая включает такие дискретные методы сбора и анализа данных, как:

1) *сравнительно-сопоставительное изучение* российской и зарубежной нормативно-правовой базы образовательного процесса в части языковой подготовки студентов – для выявления (не)соответствия между отечественными и международными (общеевропейскими) принципами организации системы обучения иностранным языкам, а также нормами и стандартами преподавания, тестирования и оценивания уровня владения иностранным языком в России и за рубежом;

2) *анкетирование* – для понимания прошлого опыта изучения иностранного языка респондентами;

3) *тестирование* – для определения текущего уровня владения иностранным языком;

4) *целеполагание* – для выявления цели и ценности дальнейшего изучения иностранного языка;

5) *наблюдение* – для верификации мотивации в процессе изучения иностранного языка;

6) *опрос* – для рефлексии собственного опыта изучения иностранного языка;

7) а также методы *статистического, контент-анализа, интерпретации, обобщения, классификации* – для обработки собранного массива данных.

Собственно сбор и анализ данных проводился на протяжении двух учебных годов (2022/23 и 2023/24) в рамках таких образовательных треков, как корпоративное обучение сотрудников Кубанского ГАУ (бывших студентов / нынешних профессионалов) английскому языку на курсах повышения квалификации [34] и обучение студентов Института цифровой экономики и инноваций (нынешних студентов / будущих профессионалов) английскому языку на программе магистратуры «Цифровая экономика в АПК» (АПК – агропромышленный комплекс. – *Авт.*) [35]. Респондентами выступили 18 (149) человек из числа профессорско-

преподавательского состава вуза и 23 (131) магистранта экономического направления подготовки.

Исследование и результаты

Сравнительно-сопоставительное изучение российской и зарубежной нормативно-правовой базы образовательного процесса в части языковой подготовки студентов. Упомянутая выше Программа развития Кубанского ГАУ на 2021–2030 гг. в разделе 2.1 «Образовательная политика» в описании одного из механизмов ее реализации, в частности интернационализации образования через формирование двуязычной научно-образовательной площадки, и в разделе 2.4 «Политика управления человеческим капиталом» в описании одного из механизмов ее реализации, а именно внедрения непрерывной системы развития профессиональных компетенций сотрудников, фиксирует постановку двух важных практических целей в части повышения общего уровня владения иностранными языками в вузе: 1) «повышение уровня языковой подготовки студентов, аспирантов, исследователей и преподавателей на основе предметно-языкового метода *Content-Language Integrated Learning* (далее – *CLIL*) (преподавание отдельных предметов на английском языке)» [28. С. 38] и 2) внедрение базового стандарта профессиональных компетенций, который помимо прочего должен включать «знание английского языка (повышение доли НПР, владеющих иностранными языками и сертифицированных по международным стандартам, до 35% к 2030 г.)» [28. С. 61]. Такое целеполагание охватывает обе категории обучающихся, находящихся в фокусе нашего исследования, а именно нынешних студентов (будущих профессионалов) и бывших студентов (нынешних профессионалов). При этом содержание и средства преподавания иностранных языков в университете с использованием технологии предметно-языкового интегрированного обучения *CLIL* в общем не вызывают вопросов, поскольку ее теоретическому описанию и экспериментальной апробации посвящено большое количество научных, методических и учебных материалов как зарубежных, так и российских авторов [36–39]. Однако встает вопрос, о каких именно «международных стандартах» здесь идет речь? На него ни программа развития, ни иные открытые русскоязычные источники не дают исчерпывающего ответа, оставляя интерпретацию на откуп заинтересованным лицам.

Мы предполагаем, что в данной отсылке речь идет о нормативном научно-методическом документе «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (далее – *CEFR*)), который был разработан международным

коллективом экспертов в области преподавания, тестирования и оценивания уровня владения иностранными языками и впервые опубликован под эгидой Совета Европы (*Council of Europe*) на французском и английском языках в 2001 г. [40], а позднее переведен коллективом кафедры стилистики английского языка Московского государственного лингвистического университета на русский язык и опубликован при поддержке Департамента по языковой политике Генерального директората по образованию, культуре, наследию, молодежи и спорту Совета Европы в 2003 г. [41]. На сегодняшний день данный документ, хотя формально не включен в нормативно-правовую базу российской системы образования, признается профессиональным сообществом учителей и преподавателей, методистов и управленцев в качестве тех самых «международных стандартов», которые регламентируют (хотя и негласно) принципы организации системы обучения иностранным языкам, а также нормы и стандарты преподавания, тестирования и оценивания уровня владения иностранным языком в российском образовательном пространстве.

Однако неоднозначность сделанного нами вывода о правовом статусе данного документа подтолкнула нас к тому, чтобы провести более тщательный сравнительно-сопоставительный анализ нормативно-правовой базы образовательного процесса в части языковой подготовки студентов в Российской Федерации и в Европейском союзе. Целью данного анализа стало определение положения, т.е. правового статуса иностранных языков на уровне нормативно-правовых актов в российской и европейской правовых системах. Исходя из данной цели вслед за Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным мы определяем «иностранный язык» в двух ипостасях: 1) как официальный (государственный) «язык другой страны», 2) как преподаваемый и изучаемый в образовательных учреждениях «учебный предмет» [42. С. 79]. При этом мы делаем принципиальную оговорку, что проведенное нами сравнительно-сопоставительное изучение нормативно-правовой базы, регламентирующей принципы организации системы обучения иностранным языкам в России и ЕС, не является исчерпывающим и носит опосредованный характер, поскольку мы понимаем, что не можем в полной мере отождествлять положения языковой, в том числе образовательной политики суверенного федеративного государства (России) и международного политико-экономического объединения (Евросоюза). Тем не менее тяготение основ российской системы (иноязычного) образования к общеевропейским нормам и стандартам преподавания, тестирования и оценивания уровня владения иностранным языком, а также многолетняя история их сосуществования *volens-nolens* в тесном контакте определяют конвергентный характер их сопряжения.

Исходя из двойственного понимания иностранного языка как *языка другой страны* и *учебного предмета*, мы сформировали корпус

источников, состоящий из федеральных нормативно-правовых актов Российской Федерации и их (условных) аналогов в правовой системе Европейского союза, которые регламентируют статус иностранного языка как *языка другой страны*, а также как *учебного предмета* в качестве предмета правового регулирования. Полный перечень изученных нами источников представлен в табл. 1.

Таблица 1

Анализ нормативно-правовых актов

РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ	ЕВРОПЕЙСКИЙ СОЮЗ
Федеральные НПА	Общеевропейские НПА
Конституция Российской Федерации	Treaty on European Union, Treaty on the Functioning of the European Union, Charter of Fundamental Rights of the European Union
Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ	Communication on Strengthening European Identity through Education & Culture, Resolutions on the European Education Area, a Shared Holistic Approach, Bologna Declaration
Закон РФ «О языках народов Российской Федерации» № 1807-1, Концепция государственной языковой политики РФ	Communication on Multilingualism as an Asset for Europe and a Shared Commitment, Policy Recommendations for the Promotion of Multilingualism in the European Union, European Charter for Regional or Minority Languages
Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (бакалавриат и магистратура)	Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment

Сравнительно-сопоставительный анализ содержания перечисленных выше нормативно-правовых актов, регламентирующих статус и положение иностранных языков как предмета правового регулирования в контексте государственной (языковой) политики России и объединенной (языковой) политики ЕС, показал, что:

● ни в одном российском нормативно-правовом акте не закреплен статус иностранного языка в качестве языка другой страны как предмета правового регулирования, в фокусе российского (языкового) законодательства находятся государственный язык Российской Федерации (русский язык), государственные языки республик Российской Федерации (общеупотребительные формы языков народов Российской Федерации – более 25 языков), а также множественные языки официального общения населения в местностях его компактного проживания (языки коренных малочисленных народов России и этнических групп – всего более 150 языков), реализующие принцип реального языкового многообразия;

● статус иностранного языка в качестве языка другой страны как предмета правового регулирования в множестве общеевропейских нормативно-правовых актов предстает весьма неоднозначным и размытым, в фокусе европейского (языкового) законодательства находятся официальные (рабочие) языки ЕС (всего 24 языка), а также многочисленные региональные и миноритарные языки стран-членов ЕС (всего около 260 языков), составляющие основу декларируемого европейского многоязычия;

● документами, регламентирующими принципы организации системы обучения иностранным языкам в статусе учебного предмета как составной части государственной системы образования Российской Федерации, являются федеральные государственные образовательные стандарты (высшего образования) – они среди прочего определяют формируемые компетенции выпускников вузов, в том числе в части языковой подготовки, например *УК-4. Коммуникация* и *УК-5. Межкультурное взаимодействие*, но не определяют формы, средства и методы их формирования; документы, регламентирующие нормы и стандарты преподавания, тестирования и оценивания уровня владения иностранным языком в Российской Федерации, представлены на локальном уровне (уровне высших учебных заведений) – таковым является Основная профессиональная образовательная программа (высшего образования), которая будучи системно организованным комплексом учебно-методических документов, включает в себя Учебный план, Рабочую программу дисциплины, Методические указания по освоению дисциплины (иностранный язык) и другие материалы; именно на этом уровне регламентируются цели и задачи, ожидаемые результаты, содержание, формы, условия и технологии организации образовательного процесса, а также методы и способы оценки качества сформированности заявленных компетенций в части обучения иностранным языкам;

● ключевым документом, регламентирующим принципы организации системы обучения иностранным языкам в статусе учебного предмета как составной части европейской системы образования, а также определяющим нормы и стандарты преподавания, тестирования и оценивания уровня владения иностранным языком в странах – членах ЕС – при этом носящим исключительно рекомендательный характер – являются Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*); *CEFR* обеспечивает единую дидактическую основу для разработки курсов и программ по обучению иностранным языкам, написания учебных и методических пособий, задает и подробным образом описывает языковые и культурные компетенции, необходимые для применения лингвокультурных знаний и ком-

муникативных умений в жизненных, образовательных и рабочих контекстах, а также определяет трудоемкость языковых курсов в соответствии с универсальной уровневой шкалой владения иностранным языком и формулирует критерии достижения и оценивания образовательных результатов.

Анализ содержания локальных нормативных актов учебно-методического характера, а именно учебных планов по программам бакалавриата и магистратуры на предмет выявления отклонения нормативов преподавания иностранного языка как учебного предмета в Кубанском ГАУ от международных стандартов, позволил увидеть дополнительные проявления описанного выше несоответствия между отечественной и международной (общеевропейской) нормативными и методическими базами процесса иноязычного образования.

В 2022 г. в университете была открыта новая программа магистратуры по направлению подготовки 38.04.01 Экономика, направленность «Цифровая экономика в АПК». При этом нормативно-правовая база данной программы была ориентирована на разработку учебно-методического обеспечения с опорой на установившиеся за долгие годы в вузе нормы и стандарты преподавания иностранных языков, в том числе в части *последовательности, непрерывности* и *трудоемкости*. Это предполагало, что на изучение иностранного языка магистрантам отводилось лишь две зачетные единицы в объеме 72 академических часа (ак.ч.) при 30 ак.ч. контактной аудиторной работы в течение одного семестра только первого года обучения. При этом на предыдущей ступени образования, в бакалавриате, на изучение иностранного языка студентам этого же направления подготовки отводилось лишь шесть зачетных единиц в объеме 216 ак.ч. при 72 ак.ч. контактной аудиторной работы в течение двух семестров также только первого года обучения. В условиях низкого уровня владения иностранным (английским) языком поступающими в вуз выпускниками средних общеобразовательных школ, о чем было сказано выше, а также при наличии трехлетнего разрыва в изучении иностранного языка в связке бакалавриат–магистратура мы можем сделать вывод об отсутствии полноценной *последовательности* и *непрерывности* в существующей в университете системе языковой подготовки студентов.

Помимо этого сравнительно-сопоставительный анализ источников выявил критическое несоответствие требований ФГОС ВО магистратура к результатам формирования иноязычной коммуникативной компетенции выпускников университета и условий реализации данных требований в рамках программы магистратуры положениям международных стандартов, регламентирующих процесс и результат обучения, тестирования и оценивания уровня владения иностранным языком в отношении *трудоемкости* [43].

В существующих реалиях при наличии выявленного в среднем низкого уровня начальной языковой подготовки поступающих на данную программу студентов – выпускников бакалавриата как Кубанского ГАУ, так и других вузов Краснодара (74%<B1≤26%), а также при наличии требований овладения выпускниками данной программы иностранным языком на высоком уровне (C1 по шкале *CEFR*), отрицательный разрыв между требуемой для достижения заявленного образовательного результата и выделенной в учебном плане трудоемкостью иностранного языка в магистратуре составляет 17,5 раз (30 ак.ч. вместо 523 ак.ч.) [43. С. 85].

Из всего вышесказанного следует вывод о первом выявленном нами значительном противоречии (стоп-факторе), а именно об отсутствии системной согласованности между нормативно-правовыми актами как источниками, регламентирующими принципы организации системы обучения иностранным языкам в Российской Федерации и Европейском союзе, как на уровне правового регулирования иностранных языков в качестве *языков других стран*, так и на уровне дидактики иностранных языков в качестве *учебных предметов*. На наш взгляд, такое расхождение в единообразном понимании иностранных языков как предмета правовых, в том числе образовательных отношений между участниками учебного процесса (в данном случае – на уровне высшего образования) делает практически невозможным стандартизацию процессов преподавания, тестирования и оценивания уровня владения иностранным языком одновременно в российском и европейском образовательных пространствах, что весьма затрудняет итоговую сертификацию обучающихся по упомянутым выше международным стандартам в реалиях российского высшего образования. В то же время желание руководства университета сертифицировать обучающихся по международным стандартам (каковыми мы считаем положения *CEFR*) в реальности сталкивается с отсутствием необходимых для этого организационных условий. При этом искусственные ограничения в части (не)установления реальной последовательности и непрерывности процесса языковой подготовки студентов, а также распределения трудоемкости иностранного языка на уровне бакалавриата и магистратуры, вероятно, основаны на укрепившейся отечественной академической традиции организации процесса преподавания иностранных языков в высшей школе (а именно в неязыковых профильных региональных вузах) или же имеют политический или идеологический характер. Такое положение дел, на наш взгляд, задает рамки восприятия иностранного языка обучающимися лишь как одного из множества изучаемых предметов в учебном плане университета, а не в качестве доступного и полезного инструмента профессионального развития и личностного роста [44].

Анкетирование, тестирование, целеполагание, наблюдение, опрос бывших и нынешних студентов. Повышение качества языковой

подготовки современных студентов неязыкового регионального профильного вуза, изучающих иностранный язык в рамках таких моделей, как *Content-Language Integrated Learning* (предметно-языковое интегрированное обучение) или *English for Specific Purposes* (язык для специальных целей), на наш взгляд, невозможно без анализа и учета запросов профессиональных сообществ, требований современного рынка труда, а также актуальных коммуникативных потребностей самих обучающихся, прежде всего в ситуации, когда требуется обновление учебно-методического обеспечения процесса иноязычного образования. По мнению законодателей лингводидактики *ESP* Тома Хатчинсона и Алана Уотерса, любой учебный курс по иностранному языку должен разрабатываться на основе анализа потребностей обучающихся (*any course should be based on an analysis of learner needs*) [45. P. 53].

В своей основополагающей работе *English for Specific Purposes. A learning-centered approach* ученые представили ставшую впоследствии классической классификацию потребностей изучающих английский язык как иностранный для специальных целей, в которую они включили *learning needs* и *target needs*, выделив во второй вариации такие компоненты как *necessities, lacks, wants* [45. P. 54–55]. В своем диссертационном исследовании Е.Г. Беляева предложила следующий перевод данных понятий: *learning needs* – «потребности учебного контекста», *target (situation) needs* – «потребности профессионального контекста»; *necessities* – «специфические языковые потребности, обусловленные спецификой целевого контекста», *lacks* – «разрыв в уровне между имеющимися знаниями, навыками и умениями и требованиями целевого контекста», *wants* – «отчетливо осознаваемые обучаемыми языковые потребности» [20. С. 88–89]. В настоящем исследовании мы будем придерживаться данной классификации и упомянутых формулировок.

Кроме этого, Хатчинсон и Уотерс формулируют важный, если не сказать краеугольный вопрос – какого рода информацию нам должен предоставить анализ языковых потребностей обучающихся? (*what kind of information should a needs analysis tell us?*) [45. P. 54]. Отвечая на этот вопрос, авторы утверждают, что анализ потребностей должен быть ориентирован, прежде всего, на понимание целевых коммуникативных ситуаций и контекстов будущего профессионального общения, на выявление собственно языковых и речевых характеристик данных ситуаций и контекстов, а кроме этого – на определение конкретной цели и практической ценности овладения иностранным языком с точки зрения непосредственных или потенциальных коммуникантов, а также на фиксацию принципов организации такого процесса изучения иностранного языка, который мотивирует обучающихся на активное, увлеченное и результативное участие [45. P. 53–64]. Мы полагаем, что такой студентоцентрич-

ный фокус анализа языковых потребностей в полной мере отвечает актуальному личностно ориентированному подходу к преподаванию иностранных языков в рамках современной антропосоциоцентрической парадигмы иноязычного образования.

С опорой на вышесказанное и для выявления дополнительных противоречий (стоп-факторов), возникающих в российской системе обучения иностранным языкам и проявляющихся в масштабе отдельно взятого неязыкового регионального профильного вуза (Кубанского ГАУ), в этой части нашего исследования мы одновременно концентрируемся на таких аспектах «потребностей учебного контекста» (*learning needs*) и «потребностей профессионального контекста» (*target needs*) бывших и нынешних обучающихся, как:

1) *прошлый опыт* изучения иностранного (английского) языка (*learning background*);

2) *текущий уровень* владения иностранным (английским) языком (*existing proficiency*);

3) *цель и ценность* дальнейшего изучения иностранного (английского) языка (*needs awareness*);

4) *мотивация* в процессе изучения иностранного (английского) языка (*learner motivation*);

5) *рефлексия* собственного опыта изучения иностранного (английского) языка (*reflexive feedback*).

Для проведения диагностики мы выбрали уже имеющиеся или разработали и применили собственные инструменты сбора и анализа данных:

1) *онлайн-анкета*, содержащая вопросы о месте и времени изучения иностранного языка в прошлом, о собственном понимании слабых и сильных сторон в языковой подготовке, о наличии опыта подготовки и сдачи сертификационного экзамена;

2) *онлайн-тест и собеседование*, оценивающие лингвистические знания и коммуникативные умения в текущем моменте;

3) *модель целеполагания*, конкретизирующая стоящую перед обучающимся учебную цель и раскрывающая практическую ценность дальнейшего изучения языка;

4) *чек-лист преподавателя*, фиксирующий такие показатели мотивированности обучающихся, как посещаемость, вовлеченность, успеваемость;

5) *рейтинг преподавателей*, дающий возможность оценить полученный обучающимися опыт по нескольким критериям, в том числе в отношении инновационных средств и методов преподавания предмета.

Обработка массива собранных количественных и качественных данных методами статистического и контент-анализа представила нам следующую картину:

1. Общее число респондентов по треку «корпоративное обучение», которые в принятой нами классификации относятся к группе «бывшие студенты (нынешние профессионалы)», за период 2022–2024 гг. составило 149 человек. Однако для чистоты эксперимента мы ограничили выборку респондентов только теми, кто проходил обучение на курсах ведущего преподавателя И.Е. Федорова, что составило 28 обучающихся. При этом отметим, что абсолютное число входящих в данную выборку составило 18 человек, поскольку некоторые из них изучали иностранный (английский) язык последовательно дважды или трижды. Таким образом, наши последующие расчеты ориентированы именно на абсолютное количество прошедших все этапы исследования респондентов, из которых:

– 78% (14 человек) отметили мало- или нерезультативный опыт изучения иностранного (английского) языка на уровне школы и (или) вуза, что проявилось в недостаточном уровне полученных знаний и умений для полноценного их применения в профессиональной деятельности в последующем: собственная оценка уровня владения языком в диапазоне A1/A2 по шкале *CEFR*, особое внимание слабому развитию грамматических навыков и устно-речевых умений, акцент на недостаток возможностей для погружения в модельные учебные ситуации, в том числе за счет нехватки или полного отсутствия оригинального (учебного и аутентичного) медиа контента как элемента погружения в имитирующую реальную языковую среду; при этом 100% (18 человек) ранее не имели опыта подготовки и (или) сдачи сертификационного экзамена, т.е. не изучали иностранный язык по методикам, ориентированным на международные стандарты преподавания, тестирования и оценивания уровня владения языком;

– 95% (17 человек) продемонстрировали по результатам комплексного оценивания, включавшего онлайн-тестирование и устное собеседование, текущий уровень владения иностранным (английским) языком в диапазоне A1/A2 по шкале *CEFR*, т.е. недостаточный для его полноценного применения в профессиональной деятельности, в том числе в академической (научно-педагогической) сфере, где требуется уровень в диапазоне B2/C1;

– 83% (15 человек) указали в качестве приоритетного контекста применения новых лингвистических знаний и коммуникативных умений в дальнейшем именно профессиональную деятельность в академической (научно-педагогической) сфере, отдельно подчеркнув значимость владения английским языком для эффективного взаимодействия с международными студентами и коллегами в форматах лекций и публикаций;

– 61% (11 человек) успешно прошли обучение на двух или более последовательных курсах иностранного (английского) языка в рамках реализации программ повышения квалификации научно-педагогических работников университета, в том числе на коммерческой основе; при этом

общий средний уровень посещаемости занятий и вовлеченности в учебный процесс составил 70%; среди причин, снижающих уровень посещаемости занятий, преобладали «большая рабочая нагрузка» и «здоровье»;

– 100% (18 человек) прошедших обучение положительно оценили новый опыт изучения иностранного (английского) языка на треке «корпоративное обучение», в том числе благодаря применению результативной методики преподавания по международным стандартам с использованием современных приемов и средств обучения например, оригинального медиа контента на изучаемом языке.

2. Общее число респондентов по треку «обучение в магистратуре», которые в принятой нами классификации относятся к группе «нынешние студенты (будущие профессионалы)», за период 2022–2024 гг. составило 131 человек. Однако для чистоты эксперимента мы также ограничили выборку респондентов только теми, кто проходил обучение на курсах ведущего преподавателя И.Е. Федорова, что составило 23 обучающихся в абсолютном выражении. Таким образом наши последующие расчеты ориентированы именно на абсолютное количество прошедших все этапы исследования респондентов, из которых:

– 70% (16 человек) отметили мало- или нерезультативный опыт изучения иностранного (английского) языка на уровне школы и (или) вуза, что проявилось в возникновении трудностей в освоении языковой программы на последующей ступени образования (бакалавриат/магистратура) с опорой на полученные знания иностранного языка на предыдущей ступени (школа/бакалавриат): собственная оценка уровня владения языком в диапазоне A1/A2 по шкале *CEFR*, отдельное внимание слабому развитию лексико-грамматических навыков и устно-речевых умений, акцент на нехватку возможностей для практико-ориентированного изучения языка с преобладанием знаниевого компонента над деятельностным, преимущественно на основе неаутентичных учебных пособий, не снабженных оригинальным медиа контентом и цифровыми образовательными инструментами; при этом 96% (22 человека) ранее не имели опыта подготовки и (или) сдачи сертификационного экзамена, т.е. не изучали иностранный язык по методикам, ориентированным на международные стандарты преподавания, тестирования и оценивания уровня владения языком;

– 74% (17 человек) продемонстрировали по результатам комплексного оценивания, включавшего онлайн-тестирование и устное собеседование, текущий уровень владения иностранным (английским) языком в диапазоне A1/A2 по шкале *CEFR*, т.е. недостаточный для освоения осложненной профессионально ориентированной языковой программы на уровне магистратуры, где требуется уровень в диапазоне B1/B2;

– 87% (20 человек) указали в качестве приоритетного контекста применения новых лингвистических знаний и коммуникативных умений

в дальнейшем именно профессиональную деятельность в сфере сервиса и международного бизнеса, отдельно подчеркнув важность развития устно-речевых коммуникативных умений для эффективного взаимодействия с международными клиентами и партнерами в форматах переговоров и деловой переписки;

– 65% (15 человек) успешно прошли обучение на двух и более курсах иностранного (английского) языка в рамках реализации программы магистратуры «Цифровая экономика в АПК», в том числе на факультативной основе; при этом средний уровень посещаемости занятий и вовлеченности в учебный процесс составил 55%, среди причин, снижающих уровень посещаемости занятий преобладали «занятость на работе» и «здоровье»;

– 65% (15 человек) прошедших обучение положительно оценили новый опыт изучения иностранного (английского) языка на треке «обучение в магистратуре», в том числе благодаря применению результативной методики преподавания по международным стандартам с использованием современных средств обучения, например, оригинального медиа контента и цифровых образовательных инструментов. В предложенной ниже таблице представлены обобщенные результаты статистической и контент-обработки.

Таблица 2

Обобщенные результаты статистической и контент-обработки

Показатель	Бывшие студенты (нынешние профессионалы), %	Нынешние студенты (будущие профессионалы), %
Мало- / нерезультативный опыт изучения английского языка в школе/вузе	78	70
Текущий уровень владения английского языка в диапазоне A1/A2	95	74
Нацеленность на применение английского языка в профессиональной деятельности	83	87
Успешное обучение на двух и более курсах английского языка за 2022–2024 гг.	61	65
Положительная оценка нового опыта изучения английского языка	100	65
Число респондентов (100%)	18 человек	23 человека

Из вышесказанного можно сделать вывод сразу о нескольких выявленных значительных противоречиях (стоп-факторах), а именно о несогласованности нормативов отечественной лингводидактики на уровне школы и вуза с международными стандартами преподавания, тестирова-

ния и оценивания уровня владения иностранным языком, а также о преобладающем несоответствии применяемой в российских образовательных учреждениях методики обучения английскому языку как иностранному реальным коммуникативным потребностям и запросам самих обучающихся. Такое расхождение в единообразии дидактических принципов организации системы обучения иностранным языкам в российском и европейском образовательных пространствах делает еще менее реалистичным подготовку обучающихся на уровне школьного или вузовского образования к сертификации по международным стандартам, по крайней мере, без дополнительной целенаправленной подготовки к сдаче международных сертификационных экзаменов.

В свою очередь, неприменение современного практико-ориентированного дидактического инструментария подачи и отработки языкового материала, отсутствие возможностей для отработки коммуникативных умений в приближенных к реальным учебных ситуациях, нехватка или полное отсутствие в учебных курсах оригинального (учебного и аутентичного) медиаконтента для имитации погружения в модельную языковую среду, ориентация учебных программ на накопление знаний о языке, а не на развитие «живых» коммуникативных умений – все это способствует снижению эффективности языковой подготовки студентов неязыкового регионального профильного вуза, как это было выявлено на примере Кубанского ГАУ.

Заключение

Общение и интерпретация количественных и качественных аналитических данных, полученных в ходе комплексного исследования двух групп респондентов (бывшие студенты и нынешние студенты) в период с 2022 по 2024 г. в рамках двух образовательных треков (корпоративное обучение и обучение в магистратуре) на базе Кубанского государственного аграрного университета, позволили нам сформировать типологию проблем или ограничений, актуализирующихся в процессе обучения иностранному (английскому) языку студентов неязыкового регионального профильного вуза и результирующих в снижении эффективности такого обучения.

Первый из выявленных типов стоп-факторов мы определяем как *системно-организационный*. Данный тип факторов включает в себя несогласованность нормативно-правовой базы образовательного процесса в части языковой подготовки студентов вуза в рамках законодательств Российской Федерации и ЕС. Он проявляется в невозможности сертификации выпускников российского вуза по единым международным (общеевропейским) стандартам. Еще одним фактором данного типа явля-

ется отсутствие реальной последовательности и непрерывности процесса языковой подготовки обучающихся на этапе бакалавриат/магистратура, а также на этапе школа/вуз. Это проявляется в низком итоговом уровне овладения иностранным языком на предыдущей ступени образования, недостаточном для освоения осложненной учебной программы на последующей ступени. Помимо этого, низкая трудоемкость дисциплины «иностранный язык» в учебном плане вуза может проявляться в невозможности реализации высоких требований федеральных государственных образовательных стандартов к заявленному или ожидаемому уровню овладения иностранным языком выпускниками в существующих условиях.

Второй стоп-фактор – *дидактико-методический*. Под ним подразумеваются несогласованность нормативов российской лингводидактики на уровне школы и вуза с общеевропейскими нормами преподавания, тестирования и оценивания уровня владения иностранным языком, несоответствие применяемой методики обучения иностранным языкам в школе и вузе реальным коммуникативным потребностям и запросам обучающихся, а также ограниченный дидактический инструментарий подачи и отработки языкового материала. Данные факторы проявляются в невозможности подготовки обучающихся к сдаче международного сертификационного экзамена в рамках стандартного вузовского курса иностранного языка. Кроме этого, в логике исследования мы наблюдаем их проявление в ориентации учебной программы на накопление знаний о языке, а не развитие коммуникативных умений в отсутствии возможностей для погружения обучающихся в приближенные к реальным модельные учебные ситуации, а также в нехватке или полном отсутствии оригинального (учебного и аутентичного) медиаконтента на изучаемом языке и цифровых образовательных инструментов.

В качестве третьего типа стоп-факторов мы выделяем *психолого-педагогический*. Под ним мы подразумеваем непонимание обучающимися ценности владения иностранным языком в качестве доступного и полезного инструмента реализации собственного профессионального потенциала, а также низкий уровень внутренней мотивации студентов к посещению аудиторных занятий и усердному самостоятельному изучению иностранного языка. Данные факторы наиболее явно проявляются при восприятии иностранного языка лишь как одного из предметов учебного плана, а не доступного и полезного инструмента профессионального развития и личностного роста. Как следствие, это выражается в большом количестве пропусков аудиторных занятий и низкой академической активности в период обучения в вузе.

Не претендуя на исчерпывающий и всеобъемлющий характер нашего исследования, мы, тем не менее, делаем вывод о состоятельности нашей гипотезы, которая заключалась в том, что прагматический разрыв

в системе российского иноязычного образования имеет множественные предпосылки и не может быть сведён к единичной причинности. Другими словами, тезис о низком уровне овладения иностранным (английским) языком выпускниками неязыковых региональных профильных вузов, в том числе Кубанского государственного аграрного университета, является следствием сразу нескольких стоп-факторов, проявляющихся одновременно на системно-организационном, дидактико-методическом и психолого-педагогическом уровнях.

Список источников

1. ***Сафонова В.В.*** Актуальные вопросы ценностного обновления языкового образования в условиях новых геополитических реалий // Иностранные языки в школе. 2024. № 2. С. 6–14.
2. ***К Великому*** океану: хроника поворота на Восток. Сборник докладов Валдайского клуба. М. : Фонд развития и поддержки Международного дискуссионного клуба «Валдай», 2019. 352 с.
3. ***РСМД:*** Российская политика поворота на Восток. URL: https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/comments/rossiyskaya-politika-povorota-na-vostok-problemy-i-riski/ (дата обращения: 15.08.2024).
4. ***Полякова Т.Ю.*** Развитие подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах в условиях реформирования высшего образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851). С. 77–83.
5. ***Прохорова А.А., Безукладников К.Э., Безукладников В.К.*** Лингвоцифровая компетенция как ключевой элемент функциональной грамотности // Иностранные языки в школе. 2023. № 1. С. 15–22.
6. ***Crystal D.*** English As A Global Language. Second Edition. Cambridge University Press, 2003. 212 p.
7. ***Прошина З.Г.*** Контактная вариантология английского языка (World Englishes Paradigm): Проблемы теории : учеб. пособие. М. : Флинта: Наука, 2016. 208 с.
8. ***Neeley T.*** The Language of Global Success. How a Common Tongue Transforms Multinational Organizations. Princeton University Press, 2017. 188 p.
9. ***Миролюбов А.А.*** История отечественной методики обучения иностранным языкам. М. : Ступени; Инфра-М, 2002. 448 с.
10. ***Булкин А.П., Горбунова Е.В., Ощепкова В.В., Соловьева Н.В.*** Иностранные языки в культуре и образовании России. М. : Флинта, 2022. 280 с.
11. ***Давыдова Ю.Г.*** Сущность понятия «коммуникативный подход» в современной методике преподавания иностранных языков // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, вып. 5. С. 832–840.
12. ***Баранов А.Г.*** Прагматика ка методологическая перспектива языка. Краснодар : Просвещение-Юг, 2008. 188 с.
13. ***Титова С.В.*** Иерархия современных теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 4. С. 85–102.
14. ***Лазарева А.С.*** Специфика обучения иностранным языкам в корпоративной мультилингвальной среде // Язык и культура. 2022. № 60. С. 215–229.
15. ***ФГОС***. URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 16.08.2024).
16. ***EF*** English Proficiency Index. A Ranking of 113 Countries and Regions by English Skills. Signum International AG. Education First, 2023. 52 p.

17. ***Марусенко М.А.*** Языкова политика Европейского союза: институциональный, образовательный и экономический аспекты. СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2014. 288 с.
18. ***Putting*** language education on the political agenda: A new Council of Europe Recommendation on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture. URL: https://www.ecml.at/Resources/CouncilofEuroperecommendation/tabid/5570/Default.aspx (дата обращения: 20.08.2024).
19. ***Хутыз И.П.*** Мультилингвизм в Европе: особенности феномена // Когнитивно-дискурсивное пространство в современном гуманитарном знании : сб. науч. тр. / под ред. И.П. Хутыз. Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2021. С. 132–139.
20. ***Беляева Е.Г.*** Теория и практика лингвистического аудита как новой технологии диагностики языковых потребностей в контексте корпоративного обучения иностранным языкам : дис. … канд. пед. наук. М., 2006. 237 с.
21. ***Федоров И.Е.*** Прагматический разрыв в системе российского иноязычного образования: предпосылки и проявления // Когнитивно-дискурсивное пространство в современном гуманитарном знании : сб. науч. тр. / под ред. И.П. Хутыз. Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2022. С. 206–214.
22. ***Федоров И.Е.*** Модульная структура курса иностранного языка в магистратуре неязыкового вуза // Сборник научных трудов. Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве. Материалы I Международной научно-практической конференции 3–4 декабря 2022 г. / науч. ред. С.В. Титова, М.Г. Бахтиозина. М. : КДУ, Добросвет, 2022. С. 278–284.
23. ***Прохорова А.А.*** Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза : дис. … д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2020. 512 с.
24. ***Сысоев П.В.*** Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании : учеб. пособие. Изд. стер. М. : ЛЕНАНД, 2023. 264 с.
25. ***Бондаренко О.Р.*** Английский как лингва франка: учить или не учить? // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851). С. 21–27.
26. ***Барышников Н.В.*** Методика обучения иностранным языкам в контексте современных реалий: проблемы и решения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 16–23.
27. ***Колесников А.А.*** В поисках способов организации онлайн-обучения студентов языкового вуза в условиях глобального форс-мажора: из опыта работы // Язык и культура. 2024. № 65. С. 167–192.
28. ***Программа*** развития университета на 2021–2030 годы в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030». Краснодар : ФГБОУ ВО «Кубанский ГАУ им. И.Т. Трубилина», 2021. 184 с.
29. ***Сухова Л.В.*** Учебная дисциплина «Иностранный язык» в магистерских программах неязыкового профиля: проблемы организации // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и педагогики. 2014. № 1. С. 169–176.
30. ***Полубиченко Л.В.*** Английский язык в неязыковом вузе в условиях плюрицентричности, многоязычия и поликультурности // Военно-гуманитарный альманах: по материалам XVI Международной научной конференции по актуальным проблемам теории языка и коммуникации. М. : Военный университет, 2022. С. 182–191.
31. ***Глумова Е.П., Жигалева Б.А., Морозова М.А.*** Проектирование современного электронного учебного курса по иностранному языку для студентов технических вузов // Язык и культура. 2024. № 65. С. 143–166.
32. ***Погребняк Н.В., Федоров И.Е.*** Проблемы организации учебного процесса в рамках дисциплины «Профессиональный иностранный язык» для магистрантов неязыкового вуза // Наука. Образование. Профессия. Science. Education. Profession : материалы III Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием, Уфа, 12 марта 2024 г. Уфа : Башкирский государственный аграрный университет, 2024. С. 129–133.

33. ***Robinson P.*** ESP today: A Practitioner's Guide. London: Prentice Hall Int. (UK) Ltd, 1991. 146 p.
34. ***Английский*** в КубГАУ. URL: https://eng.lang.kubsau.tilda.ws/ (дата обращения: 20.08.2024).
35. ***English*** for Masters at Kuban State Agrarian University. URL: https://eng.lang.kubsau.tilda.ws/masters (дата обращения: 20.08.2024).
36. ***Cambridge*** English**.** Teaching Science through English – a CLIL approach. Cambridge English Language Assessment, 2011. 26 p.
37. ***CLIL*** Training Guide. Creating a CLIL Learning Community in Higher Education. Portugal: De Facto Editors, 2015. 73 p.
38. ***Интегрированное*** обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / под ред. Л.П. Халяпиной. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2018. 380 с.
39. ***Салехова Л.Л., Григорьева К.С., Лукоянова М.А.*** Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL : учеб.-метод. пособие. Казань : КФУ, 2020. 101 с.
40. ***Common*** European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe: Modern Languages Division. Cambridge University Press, 2001. 261 p.
41. ***Общеевропейские*** компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / [пер. с англ. под ред. К.М. Ирисхановой; Совет Европы]. М. : Департамент по языковой политике; Московский государственный лингвистический университет, 2003. 256 с.
42. ***Азимов Э.Г., Щукин А.Н.*** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
43. ***Федоров И.Е.*** Низкая трудоемкость иностранного языка ка фактор неэффективной языковой подготовки в неязыковом вузе // Focus on Language Education and Research. 2023. Т. 4, № 3. С. 84–108.
44. ***Федоров И.Е.*** Факторы снижения результативности обучения иностранным языкам и пути их преодоления // Focus on Language Education and Research. 2022. Т. 3, № 4. С. 34–45.
45. ***Hutchinson T., Waters A.*** English for Specific Purposes. A learning-centered approach. Cambridge University Press, 2006 (= 1987). 183 p.

References

1. Safonova V.V. (2024) Aktual'nye voprosy cennostnogo obnovlenija yazykovogo obrazovanija v uslovijah novyh geopoliticheskih realij [Crucial Issues of Reshaping Values-oriented Language Education in the Context of New Geopolitical Realities] // Inostrannye jazyki v shkole. 2. pp. 6-14.
2. K Velikomu okeanu: khronika povorota na Vostok. Sbornik dokladov Valdajskogo kluba [Towards the Great Ocean: Chronicles of the Turn to the East. Collection of reports of the Valdai Club] (2019). M.: Fond razvitija i podderzhki Mezhdunarodnogo diskussionnogo kluba Valdaj. 352 p.
3. RSMD: Rossijskaja politika povorota na Vostok [RSMD: Russia's Turn to the East Policy]. URL: https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/comments/rossiyskaya-politika-povorota-na-vostok-problemy-i-riski/ (Accessed: 15.08.2024).
4. Poljakova T.Ju. (2024) Razvitie podgotovki po inostrannomu jazyku v nejazykovyh vuzah v uslovijah reformirovanija vysshego obrazovanija [Foreign Language Training Development in Non-Linguistics Universities in the Context of Reforming Higher Education] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2 (851). pp. 77-83.
5. Prokhorova A.A., Bezukladnikov K.E., Bezukladnikov V.K. (2023) Lingvocifrovaja kompetencija kak kljuchevoj element funkcional'noj gramotnosti [Linguo-digital

Competence as a Key Component of the Functional Litercay] // Inostrannye jazyki v shkole. 1. pp. 15-22.
6. Crystal D. (2003) English As A Global Language. Second Edition. Cambridge University Press. 212 p.
7. Proshina Z.G. (2016) Kontaktnaja variantologija anglijskogo yazyka: Problemy teorii: ucheb. posobie [World Englishes Paradigm: Theory Issues: textbook]. M.: FLINTA: Nauka. 208 p.
8. Neeley T. (2017) The Language of Global Success. How a Common Tongue Transforms Multinational Organizations. Princeton University Press. 188 p.
9. Miroljubov A.A. (2002) Istorija otechestvennoj metodiki obuchenija inostrannym jazykam [The History of the Russian Foreign Language Teaching Methodology]. M.: STUPENI, INFRA-M. 448 p.
10. Bulkin A.P. (2022) Inostrannye jazyki v kul'ture i obrazovanii Rossii: kollektivnaja monografija [Foreign Languages in the Russian Culture and Education] / A.P. Bulkin, E.V. Gorbunova, V.V. Oshhepkova, N.V. Solov'eva. M.: FLINTA. 280 p.
11. Davydova Ju.G. (2021) Sushhnost' ponjatija 'kommunikativnyj podhod' v sovremennoj metodike prepodavanija inostrannyh jazykov [Essence of the Notion 'Communicative Approach' in the Modern Foreign Language Teaching Methodology] // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. Vol. 6 (5). pp. 832-840.
12. Baranov A.G. (2008) Pragmatika kak metodologicheskaja perspektiva jazyka [Pragmatics as the Methodological Perspective of Language]. Krasnodar: Prosveshhenie-Jug. 188 p.
13. Titova S.V. (2023) Ierarhija sovremennyh teorij, metodov i podhodov k obucheniju inostrannym jazykam [Hierarchy of Modern Theories, Methods and Approaches to Teaching Foreign Languages] // Vestn. Mosk. Un-ta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija. 4. pp. 85-102.
14. Lazareva A.S. (2022) Specifika obuchenija inostrannym jazykam v korporativnoj mul'tilingval'noj srede [Specifics of Foreign Language Teaching in a Corporate Multilingual Environment] // Yazyk i kul'tura. 60. pp. 2015-229.
15. FGOS. URL: https://fgos.ru/ (Accessed: 16.08.2024).
16. EF English Proficiency Index. (2023) A Ranking of 113 Countries and Regions by English Skills. Signum International AG. Education First. 52 p.
17. Marusenko M.A. (2014) Yazykova politika Evropejskogo sojuza: institucional'nyj, obrazovatel'nyj i jekonomicheskij aspekty [Language Policy of the European Union: Institutional, Educational and Economic Aspects]. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta. 288 p.
18. Putting language education on the political agenda. A new Council of Europe Recommendation on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture. URL: https://www.ecml.at/Resources/CouncilofEuropere-commendation/tabid/5570/Default.aspx (Accessed: 20.08.2024).
19. Hutyz I.P. (2021) Mul'tilingvizm v Evrope: osobennosti fenomena [Multilingualism in Europe: Specifics of the Phenomenon] // Kognitivno-diskursivnoe prostranstvo v sovremennom gumanitarnom znanii: sbornik nauchnyh trudov / pod red. I.P. Hutyz. Krasnodar: Kubanskij gos. un-t. pp. 132-139.
20. Beljaeva E.G. (2006) Teorija i praktika lingvisticheskogo audita kak novoj tehnologii diagnostiki jazykovyh potrebnostej v kontekste korporativnogo obuchenija inostrannym jazykam [Theory and Practice of Linguistic Audit as a New Technology for Language Needs Analysis in the Context of Corporate Foreign Language Teaching]: Pedagogics cand. dis. M. 237 p.
21. Fedorov I.E. (2022) Pragmaticheskij razryv v sisteme rossijskogo inojazychnogo obrazovanija: predposylki i projavlenija [Pragmatic Gap within the Russian Foreign Language Education System: Background and Display] // Kognitivno-diskursivnoe prostranstvo v sovremennom gumanitarnom znanii: sbornik nauchnyh trudov / pod red. I.P. Hutyz. Krasnodar: Kubanskij gos. un-t. pp. 206-214.

22. Fedorov I.E. (2022) Modul'naja struktura kursa inostrannogo jazyka v magistrature nejazykovogo vuza [Modular Design of Foreign Language Courses for the Master's Degree Program at Non-linguistic University] // Sbornik nauchnyh trudov. Obuchenie inostrannym jazykam v otkrytom polikul'turnom prostranstve. Materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii 3-4 dekabrja 2022 g. / nauchn. red. S.V. Titova, M.G. Bahtiozina. M.: KDU, Dobrosvet. pp. 278-284.
23. Prohorova A.A. (2020) Metodicheskaja sistema mul'tilingval'nogo obuchenija studentov tehnicheskogo vuza [Methodological System of Multilingual Teaching of Students at a Technical University]. Pedagigcs doc. dis. Nizhnij Novgorod. 512 p.
24. Sysoev P.V. (2023) Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v lingvisticheskom obrazovanii: uchebnoe posobie [Information and Communication Technologies in Linguistic Education]. Izd. stereotip. M.: LENAND. 264 p.
25. Bondarenko O.R. (2024) Anglijskij kak lingva franka: uchit' ili ne uchit'? [English as a Lingua France: to Teach or not to Teach?] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2 (851). pp. 21-27.
26. Baryshnikov N.V. (2024) Metodika obuchenija inostrannym jazykam v kontekste sovremennyh realij: problemy i reshenija [Methodology of Teaching Foreign Languages in the Context of Modern Realities: Problems and Solutions] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 1 (850). pp. 16-23.
27. Kolesnikov A.A. (2024) V poiskah sposobov organizacii onlajn-obuchenija studentov jazykovogo vuza v uslovijah global'nogo fors-mazhora: iz opyta raboty [In Search of Ways to Implement Online Learning for Students of a Language University in the Global Force Majeure Era: an Empirical Study] // Yazyk i kul'tura. 65. pp. 167-192.
28. Programma razvitija universiteta na 2021-2030 gody v ramkah realizacii programmy strategicheskogo akademicheskogo liderstva 'Prioritet 2030' [2021-2030 University Development Program under Auspices of the Federal Strategic Academic Leadership Program 'Priority 2030'] (2021). Krasnodar: FGBOU VO Kubanskij GAU im. I.T. Trubilina. 184 p.
29. Sukhova L.V. (2014) Uchebnaja disciplina «Inostrannyj jazyk» v magisterskih programmah nejazykovogo profilja: problemy organizacii [Foreign Language as an Academic Subject in Master's Programs of Non-linguistic Profile] // Aktual'nye problemy lingvistiki, perevodovedenija i pedagogiki. 1. pp. 169-176.
30. Polubichenko L.V. (2022) Anglijskij jazyk v nejazykovom vuze v uslovijah pljuricentrichnosti, mnogojazychija i polikul'turnosti [English Language in a Non-linguistic University in the Context of Pluricentrism, Multilingualism and Policulturalism] // Voenno-gumanitarnyj al'manah: po materialam XVI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po aktual'nym problemam teorii jazyka i kommunikacii. M: Voennyj universitet. pp. 182-191.
31. Glumova E.P., Zhigaleva B.A., Morozova M.A. (2024) Proektirovanie sovremennogo jelektronnogo uchebnogo kursa po inostrannomu jazyku dlja studentov tehnicheskih vuzov [Designing a Modern Training Course in a Foreign Language for Student of Technical Universities] // Yazyk i kul'tura. 65. pp. 143-166.
32. Pogrebnjak N.V. (2024) Problemy organizacii uchebnogo processa v ramkah discipliny 'Professional'nyj inostrannyj jazyk' dlja magistrantov nejazykovogo vuza [Problems in Education Process of the Subject 'Professional Foreign Language' for Master's Students of a Non-Linguistic University] / N.V. Pogrebnjak, I.E. Fedorov // Nauka. Obrazovanie. Professija. Science. Education. Profession: materialy III Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Ufa, 12 marta 2024 goda. Ufa: Bashkirskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet. pp. 129-133.
33. Robinson P. (1991) ESP today: A Practitioner's Guide. London: Prentice Hall Int. (UK) Ltd. 146 p.
34. Anglijskij v KubGAU. URL: https://eng.lang.kubsau.tilda.ws/ (Accessed: 20.08.2024).

35. English for Masters at Kuban State Agrarian University. URL: https://eng.lang.kubsau.tilda.ws/masters (Accessed: 20.08.2024).
36. Cambridge English. (2011) Teaching Science through English – a CLIL approach. Cambridge English Language Assessment. 26 p.
37. CLIL Training Guide. (2015) Creating a CLIL Learning Community in Higher Education. Portugal: De Facto Editors. 73p.
38. Integrirovannoe obuchenie inostrannym jazykam i professional'nym disciplinam. (2018) Opyt rossijskih vuzov [Integrated Teaching of Foreign Languages and Professional Disciplines] / pod red. L.P. Haljapinoj. SPb.: Izd-vo Politehn. un-ta. 380 p.
39. Salehova L.L., Grigor'eva K.S., Lukojanova M.A. (2020) Pedagogicheskaja tehnologija dvujazychnogo obuchenija CLIL: uchebno-metodicheskoe posobie [Pedagogical Technology of Bilingual Teaching CLIL]. Kazan': KFU. 101 p.
40. Common European Framework of Reference for Languages. (2001) Learning, teaching, assessment. Council of Europe: Modern Languages Division. Cambridge University Press. 261 p.
41. Obshheevropejskie kompetencii vladenija inostrannym jazykom (2003): Izuchenie, obuchenie, ocenka: [monografija] [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment] / [per. s angl. pod red. K.M. Irishanovoj; Sovet Evropy]. M: Departament po jazykovoj politike; Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet. 256 p.
42. Azimov E.G., Shhukin A.N. (2009) Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts. Theory and Practice of Language Teaching]. M.: Izdatel'stvo IKAR. 448 p.
43. Fedorov I.E. (2023) Nizkaja trudoemkost' inostrannogo jazyka ka faktor nejeffektivnoj jazykovoj podgotovki v nejazykovom vuze [Understated EFL Course Workload as a Factor of Inefficient Language Training at Non-linguistic University] // Focus on Language Education and Research. Vol. 4 (3). pp. 84-108.
44. Fedorov I.E. (2022) Faktory snizhenija rezul'tativnosti obuchenija inostrannym jazykam i puti ih preodolenija [Factors of Reduction in Efficiency of Teaching Foreign Languages and Ways to Avoid Them] // Focus on Language Education and Research. Vol. 3 (4). pp. 34-45.
45. Hutchinson T., Waters A. (2006) English for Specific Purposes. A learning-centered approach. Cambridge University Press. 183 p.

Информация об авторах:
Федоров И.Е. – аспирант кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет (Иваново, Россия); старший преподаватель кафедры цифровой экономики, Кубанский государственный аграрный университет (Краснодар, Россия). E-mail: ilyaevgenjevich@gmail.com
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
Лазарева А.С. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры современной педагогики, непрерывного образования и персональных треков, Российский государственный социальный университет (Москва, Россия). E-mail: lazareva@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:
Fedorov I.E., Post-Graduate Student of the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia); Senior Lecturer of the Department of Digital Economics, Kuban State Agrarian University (Krasnodar, Russia). E-mail: ilyaevgenjevich@gmail.com
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 of Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: prohanna@yandex.ru
Lazareva A.S., Ph.D. (Education), Senior Lecturer of the Department of Modern Pedagogy, Continuing Education and Personal Tracks, Russian State Social University (Moscow, Russia). E-mail: lazareva@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 18.11.2024; принята к публикации 28.02.2025

Received 18.11.2024; accepted for publication 28.02.2025

Научный журнал

Язык и культура

№ 69 2025

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 03.03.2025 г.
Формат 70×108 1/16. Печ. л. 17,2. Усл. печ. л. 22,4. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 6240. Цена свободная.

Дата выхода в свет 13.03.2025 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