

Язык и культура

№ 70

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» 44041

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



Томск
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

Головки 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).

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).

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, honorary worker of higher professional education, distinguished worker of higher education, distinguished dean of Tomsk State University (Russia).

Deputy Editor-in-Chief

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

Associate Editor

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).

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).

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

<i>Запольская А.А., Фомин А.Г.</i> Поликодовость экспрессивных средств англоязычной рекламы: сквозь призму времени	8
<i>Макшанцева Н.В.</i> Языковая объективация культурного концепта «русский мир» в современном медийном дискурсе (по данным Национального корпуса русского языка)	26
<i>Колмаков И.Е., Нагель О.В.</i> Специфика жанра научно-популярного подкаста сквозь призму концепций простого языка	47
<i>Пашина Ю.С.</i> Коммуникативно-прагматический аспект эргонимов в современном строительном медиадискурсе (на примере французского и русского языков)	65
<i>Пак И.Я., Демидова Т.А.</i> Функциональный потенциал метафоры в художественном дискурсе. Миромоделирующая функция метафорического переноса (на материале романа Д. Гранина «Мой лейтенант») ...	86

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Алдошина М.И., Фетисов А.С.</i> Культуро-контекстный подход к этнической идентификации будущих педагогов в университете в проектной деятельности	109
<i>Брыксина И.Е., Кузнецова И.А., Пустовалова М.С.</i> Совершенствование прагматической компетенции старшеклассников посредством обращения к электронным корпусам английского языка	127
<i>Глумова Е.П., Жигалев Б.А., Морозова М.А.</i> Аутентичные цифровые корпоративные ресурсы в обучении иностранному языку будущих инженеров	163
<i>Колесников А.А., Бирюкова Е.В., Попова Л.Г.</i> Дифференцированное обучение теоретическим дисциплинам в языковом вузе	185
<i>Комарова Э.П., Боброва О.А.</i> Социально-контекстный подход к педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся в вузе	209
<i>Лазарева А.С.</i> Организационно-педагогические условия плурилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам	227
<i>Сысоев П.В., Булочников С.Ю., Сорокин Д.О.</i> Инструменты искусственного интеллекта в предметно-языковом интегрированном обучении студентов-юристов	245
<i>Филиппова В.М., Лешутина И.А., Азимов Э.Г.</i> Проектная деятельность на занятиях РКИ как технология формирования социокультурной компетенции	261

CONTENTS

PHILOLOGY

Zapolskaya A.A., Fomin A.G. Polycode expressive means of english-language advertising: through the prism of time	8
Makshantseva N.V. Language objectification of the cultural concept "Russian world" in modern media discourse (according to the data of the Russian National Corpus)	26
Kolmakov I.E., Nagel O.V. The specifics of the popular science podcast genre through the prism of plain language concepts	47
Pashinina Y.S. Communicative-pragmatic aspect of ergonimes in modern construction media discourse (on the example of French and Russian languages)	65
Pak I.Ya., Demidova T.A. Functional Potential of Metaphor in Artistic Discourse. World-modeling Function of Metaphorical Transfer (based on the material of D. Granin's novel "My Lieutenant")	86

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Aldoshina M.I., Fetisov A.S. Cultural-contextual approach to the ethnic identification of University students in project activities	109
Bryxina Ir.Y., Kuznetsova I.A., Pustovalova M.S. Improving upper secondary students' pragmatic competence by means of electronic corpora of the English language	127
Glumova E.P., Zhigalev B.A., Morozova M.A. Authentic digital corporate resources in the teaching of foreign language teaching of future engineers	163
Kolesnikov A.A., Biryukova E.V., Popova L.G. Differentiated teaching of theoretical disciplines at a linguistic university	185
Komarova E.P., Bobrova O.A. Socio-contextual approach to pedagogical support of professional self-determination of students in higher education	209
Lazareva A.S. Organizational and pedagogical conditions of plurilingual corporate training for adults in foreign languages	227
Sysoyev P.V., Bulochnikov S.Yu., Sorokin D.O. Artificial intelligence tools in content and language integrated learning of law students	245
Filippova V.M., Leshutina I.A., Azimov E.G. Project activity in RFL classes as a technology of the socio-cultural competence formation	261

Филология

Научная статья

УДК 81'3

doi: 10.17223/19996195/70/1

Поликодовость экспрессивных средств англоязычной рекламы: сквозь призму времени

Алиса Александровна Запольская¹, Андрей Геннадьевич Фомин²

^{1, 2} Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия

¹ zapolskaya.alya@mail.ru

² andfomin67@mail.ru

Аннотация. С позиций поликодовости рассматриваются вербальные и невербальные экспрессивные средства в рекламе психотропных препаратов для женской целевой аудитории. Научный интерес к материалу исследования обусловлен способами реализации поликодового характера рекламы. Критериями отбора материала послужили следующие параметры: тематическая и гендерная направленность (реклама психотропных средств для женщин), а также хронологический период, который охватывает 50–60-е гг. XX в. Каждое рекламное обращение представляет собой англоязычный поликодовый текст, комбинация вербального и невербального кода которого оказывает комплексное воздействие, формирует чувства, эмоции и мотивацию целевой аудитории в данный момент.

Представлена исследовательская интерпретация предполагаемого перцептивного эффекта. В рекламных обращениях были выявлены средства вербальной экспрессии, такие как метафора, параллельные конструкции, эллипсис, однородные члены предложения, саспенс, эпитеты, гипербола. Среди средств невербальной экспрессии можно выделить визуальную метафору и шрифтовое выделение. Особенность использования вербальных и невербальных стилистических средств в рассматриваемых обращениях состоит в том, что они напрямую обращены к эмоциональной сфере реципиентов. Типографические элементы (шрифтовое выделение, многоточия) направляли внимание потенциальных потребителей на ключевые послы рекламы. Поскольку на большинстве обращений изображены дети, можно заключить, что англоязычные рекламные обращения психотропных препаратов в рассматриваемом хронологическом периоде были в основном нацелены на матерей. Таким образом рекламодатели акцентировали внимание на заботе о детях и семейных ценностях. Включение детей в визуальные образы усиливало эмоциональное воздействие, превращая рекламное сообщение в своего рода моральный призыв. Установлено, что преобладают обращения, демонстрирующие негативные эмоции рекламных персонажей. Акцентирование внимания на тревогах и усталости матерей помогало рекламодателям создавать ощущение необходимости в продукте. Визуальная метафора, сопровождаемая текстом, способствовала передаче драматизма ситуации. Благодаря поликодовому характеру рассматриваемых обращений более эффективно создается тревожная атмосфера, что усиливает эффект воздействия на целевую аудиторию. Поликодовость рассматриваемых рекламных текстов является необходимым условием реализации прагматической функции рекламы.

Ключевые слова: реклама, поликодовость, стилистические средства, вербальный код, визуальный код, прагматическая функция рекламы

Для цитирования: Запольская А.А., Фомин А.Г. Поликодовость экспрессивных средств англоязычной рекламы: сквозь призму времени // Язык и культура. 2025. № 70. С. 8–25. doi: 10.17223/19996195/70/1

Original article

doi: 10.17223/19996195/70/1

Polycode expressive means of english-language advertising: through the prism of time

Alisa A. Zapolskaya¹, Andrey G. Fomin²

^{1, 2} *Kemerovo State University, Kemerovo, Russia*

¹ *zapolskaya.alya@mail.ru*

² *andfomin67@mail.ru*

Abstract. This article examines verbal and non-verbal expressive means used in the advertising of psychotropic drugs targeted at a female audience from the perspective of polycode communication. The research material covers the period from the 1950s to the 1960s. The focus of the study is on the ways in which the polycode nature of advertising is implemented. Each advertising message is a polycode English-language text, consisting of a combination of verbal and non-verbal codes that have a complex effect on the target audience's feelings, emotions, and motivation.

The article presents an interpretation of the perceived effect of these advertisements. Verbal means such as metaphors, parallel constructions, ellipses, homogeneous sentence structures, suspense, epithets, and hyperboles were identified in the advertisements. Among the non-verbal means, visual metaphors and font highlighting were distinguished. The use of verbal and non-verbal stylistic devices in the advertisements under consideration is notable for its direct appeal to the emotional realm of the audience. Typographic elements, such as font highlighting and ellipsis, draw the attention of potential customers to the main messages of the adverts. Since many of these adverts feature children, it can be inferred that English-language ads for psychotropic medications during the time period under study primarily targeted mothers. Therefore, advertisers emphasized the importance of caring for children and family values in their campaigns. The inclusion of children enhances the emotional impact, transforming the advertising message into an almost moral appeal. It was also found that adverts featuring negative emotions are prevalent. By focusing on anxiety and exhaustion of mothers, advertisers created a sense of need for their products. The visual metaphor, combined with the text, helps to convey the dramatic nature of the situation. Thanks to the polycode nature of the advertisements under consideration, an anxious atmosphere is created more successfully, which enhances the impact on the target audience. The polycode approach of the advertising texts under review is a necessary requirement for the realization of the pragmatic purpose of advertising.

Keywords: advertisement, polycode text, linguistic features, visual elements, pragmatic purpose of advertising

For citation: Zapolskaya A.A., Fomin A.G. Polycode expressive means of english-language advertising: through the prism of time. *Language and Culture*, 2025, 70, pp. 8–25. doi: 10.17223/19996195/70/1

Введение

Коммуникация всегда играла очень важную роль в жизни людей, а в современном мире она приобретает ещё большую значимость. «Реклама представляет собой динамично развивающуюся форму массовой коммуникации. Рекламное обращение – элемент рекламной коммуникации, являющийся носителем информации и эмоционального воздействия, оказываемого коммуникатором на получателя. Это послание имеет конкретную форму (текстовую, визуальную, символическую и др.) и поступает адресату с помощью конкретного канала коммуникации» [1. С. 8]. Согласно С.И. Стефанову, рекламное обращение – это «набор символов и текста, передаваемых рекламодателем получателю обращения» [2. С. 316]. А.Г. Фомин определяет понятие «реклама» следующим образом: «селективно-избирательно-направленный поток информации, исходящий от адресанта-коммуникатора, обладающего теми или иными ценностными ориентациями, мотивами, социальными установками» [3. С. 43]. Исходя из материала и фокуса данного исследования, понятие «рекламное обращение» рассматривается как средство предоставления информации, сочетающее в себе как вербальный, так и невербальный код, с целью оказания воздействия на потенциального потребителя.

В фокусе данного исследования – вербальные и невербальные экспрессивные средства в рекламе психотропных средств как поликодовом сообщении, поскольку именно такой подход позволяет комплексно проанализировать рекламные обращения с прагматической точки зрения. «Поликодовость – свойство текста, его способность сочетать в себе элементы разных форматов, а именно аудиальные, визуальные, текстовые» [4. С. 78]. В некоторых исследованиях поликодовость может обозначаться такими терминами, как интегративность [5], гетерогенность [6], мультикодовость [7], креолизованность [8, 9] и др. Понятие «поликодовый текст» было введено в работе «К построению типологии текстов» [10. С. 103–109]. Впоследствии данный термин был принят многими лингвистами [11–14]. Ученые утверждают, что «к поликодовым текстам в широком семиотическом смысле должны быть отнесены и случаи сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы (изображение, музыка и т.п.)» [10. С. 107]. Также поликодовость оказывает влияние на ценностную ориентацию реципиентов, так как реклама часто стремится акцентировать ценности и интересы своей целевой аудитории. Поликодовость позволяет подчеркнуть те аспекты, которые важны для разных групп потребителей [15]. Поликодовость позволяет обращаться к разным органам чувств. Например, визуальные элементы, звуковые эффекты и текст могут воздействовать

как на зрение, так и на слух. Нередко вербальный и невербальный компоненты настолько взаимосвязаны, что не могут существовать изолированно. Только посредством комбинации кодов как их гармоничного взаимодействия достигается формирование общего смысла, что приводит к когнитивному воздействию на читателя [16. С. 66–79]. В данном исследовании поликодовость рассматривается сквозь призму разных каналов восприятия рекламного сообщения, что будет продемонстрировано далее.

Стоит сказать, что рассмотрение рекламного текста как поликодового сообщения имеет преимущества по сравнению с использованием лингвистического анализа. Лингвистический анализ включает в себя лишь рассмотрение языковых средств экспрессии, в то время как поликодовый подход позволяет изучить каждое рекламное обращение как комплекс, сочетающий в себе как вербальный, так и невербальный компоненты. Так, опираясь на исследуемый материал, можно заключить, что анализ только текста рекламного сообщения не раскрыл бы полностью его суть, так как иконический компонент обладает одинаково важным значением в контексте рекламного сообщения.

А. Мольт дает следующее определение термина «код»: «все то, что сверх набора знаков заранее известно как получателю, так и отправителю сообщения, мы будем называть “кодом”» [17. С. 130]. И.В. Арнольд дает такое определение рассматриваемому понятию: «Код представляет собой систему знаков и правил их соединения для передачи сообщения по определенному каналу» [18. С. 30]. Р. Барт понимает код как «ассоциативные поля, сверхтекстовую организацию значений, которые навязывают представление об определенной структуре», а также «конкретную форму» «уже виденного, уже читанного, уже деланного, конституирующего всякое письмо» [19. С. 424–461]. А.Р. Усманова пишет о том, что «“код” может быть определен трояким образом: 1) как знаковая структура; 2) как правила сочетания, упорядочения символов, или как способ структурирования; 3) как окказионально взаимооднозначное соответствие каждого символа какому-то одному означаемому» [20. С. 364]. В данном исследовании с учетом цели, задач и материала термин «код» будет использован для обозначения правил построения комбинации вербального и невербального компонентов в рекламном сообщении для обозначения способа передачи информации, декодируемой каналами восприятия.

Методология исследования

В данном исследовании для выделения конкретных языковых явлений и их последовательного описания с точки зрения функционирования используется метод лингвистического описания. Метод компонентного анализа был применен для разложения значения единиц языка на

минимальные семантические составляющие. Метод дифференцированного стилистического анализа позволил выделить стилистически значимые элементы в каждом рекламном обращении. Метод контекстуального анализа был использован для выявления имплицитных намерений или установок рекламодателя, в том числе приемов манипулятивного воздействия. Благодаря методу интерпретации была представлена исследовательская трактовка предполагаемого перцептивного эффекта.

Распространение и популяризация рекламы психотропных средств имела некоторые социально-культурные предпосылки. Большинство женщин в Америке (70%) и Канаде (76%) в 1950-е гг. не были трудоустроены [21]. Они занимались домашними делами и воспитанием детей. Как бы парадоксально это ни звучало, но данная ситуация вызывала массовую социальную изоляцию женщин, которая в совокупности с другими факторами (финансовая зависимость от мужа, трудности в общении с детьми) вылилась в тревожность, усталость и депрессивные настроения женщин. Бетти Фридан в своей книге «Загадка Женственности» пишет, что «в пятидесятые годы психиатры, психоаналитики и врачи всех специальностей заметили, что “синдром домохозяйки” начинает приобретать все более выраженный патологический характер. Незначительные случайные недомогания – кровотечения, нервозность, утомляемость – стали сменяться у молодых домохозяек сердечными припадками, желудочными кровотечениями, гипертонией, бронхопневмониями, эмоциональный стресс углубился до невроза» [22. С. 250].

Данная проблема приобрела настолько масштабный характер в обществе того времени, что данный феномен стал частью массовой культуры. Так, в 1966 г. знаменитая британская группа *Rolling Stones* выпускает сингл «Mother's Little Helper», название которого является эвфемизмом для транквилизаторов. Петтери Пиетикяйнен утверждает, что под эвфемизмом «mother's little helper» имеется в виду достаточно популярный в то время седативный препарат «Валиум»: «Именно валиум вдохновил The Rolling Stones написать песню о транквилизаторах: в песне *Mother's Little Helper* (1966), в которой отчаявшаяся домохозяйка просит своего врача прописать ей еще таблеток, чтобы облегчить ее душевную боль» [23. Р. 304].

Исследование и результаты

Рассмотрим некоторые примеры рекламы психотропных препаратов данного хронологического периода. На рис. 1 представлена реклама успокоительного средства «Pacatal» от производителя «Warner Chilcott». Рассматривая когнитивный аспект восприятия информации, отметим, что такое название воздействует на реципиентов, вызывая ассоциации с

чем-то спокойным, умиротворяющим; именно поэтому рекламодатель и использовал дериват «Pacatal». Внизу под названием присутствует пояснение «brand of mepazine». Это означает, что «Pacatal» является торговым названием препарата. Согласно словарю Merriam-Webster, мепазин относится к классу транквилизаторов [24].

"Mommy, play with me, Mommy!"

She can, now. But only a short time ago Doris never had time for the kids.

A "crazy-clean" housekeeper, she chased dirt and germs all day long. This endless ritual seemed pointless, even to her, yet she couldn't help herself. She became short-tempered with the children . . . cried for no reason at all . . . was depressed and indecisive. Because her compulsiveness crowded out normal living, and Doris was on the brink of a serious breakdown, Pacatal was instituted: 25 mg. t.i.d.

Pacatal therapy released this housewife from the grip of her neurosis.

For patients on the brink of psychoses, Pacatal provides more than tranquilization. Pacatal has a "normalizing" action, i.e., patients think and respond emotionally in a more normal manner. To the self-absorbed patient, Pacatal restores the warmth of human fellowship . . . brings order and clarity to muddled thoughts . . . helps querulous older people return to the circle of family and friends.

Pacatal, in contrast to earlier phenothiazine compounds, and other tranquilizers, does not "flatten" the patient; rather, he remains alert and more responsive to your counseling. But Pacatal, like all phenothiazines, should not be used for the minor worries of everyday life.

Pacatal has shown fewer side effects than earlier ataraxics; its major benefits far outweigh occasional transitory reactions. Complete dosage instructions (available on request) should be consulted.

Supplied: 25 and 50 mg. tablets in bottles of 100 and 500.

Also available in 2 cc. ampuls (25 mg./cc.) for parenteral use.

back from the brink with
Pacatal®
Brand of mepazine

WARNER-CHILCOTT
100 YEARS OF SERVICE TO THE MEDICAL PROFESSION



Рис. 1. Реклама успокоительного препарата «Pacatal»

Слоган рекламы следующий: «Back from the brink with Pacatal» (Вернись к нормальной жизни вместе с «Пасатал» (здесь и далее перевод наш. – *Авт.*). Здесь используется метафора, основанная на переносном значении слова «brink» по признаку сходства. В прямом значении это слово обозначает край пропасти или обрыв. Здесь же под словом «brink» имеется в виду подавленное эмоциональное состояние, при котором человек буквально ощущает себя как на краю обрыва. Использование такой гиперболизированной метафоры в слогане позволяет повысить эмоциональность обращения и показать реципиентам, что препарат может помочь даже при очень тяжелых ментальных состояниях. Реклама начинается с обращения ребенка: «“Мамочка, поиграй со мной, мамочка!” Сейчас она может. Но совсем недавно у Дорис никогда не было времени на детей. Она была просто помешана на чистоте и днями напролет боролась с грязью и микробами. Этот бесконечный ритуал казался бессмысленным даже ей самой, но она ничего не могла с собой поделать. Она стала вспыльчивой с детьми... плакала безо всякой причины... была подавлена и нерешительна. Её борьба за чистоту вытесняла нормальную жизнь, и Дорис была на грани серьезного нервного срыва. Затем ей прописали принимать “Pacatal” по 25 мг три раза в день. Это помогло избавиться её от невроза». В данном тексте рекламодатели очевидно использовали приём генерализации, так как история про уставшую домохозяйку Дорис была достаточно типична для того времени. Соответственно, чем более узнаваема и понятна история «из жизни», тем больший отклик она найдет у людей, которые столкнулись с подобными психологическими проблемами. На изображении мы видим женщину с двумя детьми, она смотрит на них с улыбкой. Прагматическая функция данного рекламного обращения заключается в том, что сочетание вербального (текст) и невербального кодов создают у реципиентов ощущение того, что позитивное состояние души, а также хорошие отношения с детьми у домохозяйки Дорис – это заслуга данного препарата.

Далее рассмотрим рекламу лекарственного средства под торговым названием «Nardil». Ниже мы видим официальное название препарата – «Phenelzine». Согласно медицинскому portalу MedlinePlus, данный препарат относится к классу антидепрессантов [25]. Слоган данного обращения следующий: «Her family was bewildered... Diagnosis – Menopausal depression. Treatment – Nardil» (Её семья была в недоумении... Диагноз – менопаузальная депрессия. Лечение – Nardil).

В первой части слогана используется многоточие, что графически дополнительно усиливает семантику слова «bewildered».

Во второй части применяется такой стилистический прием, как параллельные конструкции. Благодаря этому слоган звучит более уверенно и убедительно. Основной рекламный текст, как и в обращении выше,

рассказывает историю о «типичной домохозяйке»: «Домохозяйка, 51 год. Счастлива замужем уже 25 лет, но чувствует, что “так больше не может”. Впадает в депрессию даже от малейших неудач. Понимает, что тревожное состояние отдаляет её от детей. Она набрала вес и проявляет признаки ипохондрии. На лечение её привёл муж – понимающий и поддерживающий, но помочь жене ему не по силам».

В данном случае используется эллипсис (опущение подлежащего) для того, чтобы внимание реципиентов подсознательно фокусировалось не на действующем лице, а на самих действиях. Эллипсис делает рекламный текст более ёмким и сжатым, но при этом акцентирует внимание на самом важном – на том опыте, через который проходит женщина («happily married», «acutely depressed», «put on weight», «brought for treatment»). Опуская подлежащее, рекламодатели подчеркивают, что данная история не обязательно относится к какой-то конкретной женщине, а скорее является тем, через что проходят многие из них на определённом этапе своей жизни. Изображение дополнительно усиливает рекламный текст: женщина на кухне застыла во время приготовления еды. У неё задумчивое и напряжённое выражение лица. При этом у реципиентов возникает впечатление, что она устала и больше не хочет продолжать готовить. По мнению рекламодателей, именно так выглядит женщина, впадшая в депрессию. Таким образом, поликодовый характер данной рекламы позволяет реципиентам воспринимать её как сложный семиотический комплекс, состоящий из вербального и невербального кодов.

Рассмотрим рекламу препарата под торговым названием «Serax», при этом медицинское название средства – «oxazepam». Согласно американскому portalу National Library of Medicine, «оксазепам – это бензодиазепин кратковременного действия, используемый для лечения алкогольной абстиненции, а также лечения тревожных расстройств и нервного напряжения» [26]. Слоган рекламного обращения следующий: «You can't set her free, but you can help her feel less anxious» (Вы не можете освободить её, но в ваших силах облегчить её тревогу).

Вербальный код содержит такой прием, как антитеза, показывающая, что, несмотря на безвыходное положение женщины, ей можно помочь, приобретя данный препарат. Рекламный слоган коррелирует с невербальным кодом обращения: мы видим нервную женщину, окруженную различными предметами для уборки и ухода за домом: щетки, ведро, тряпки и прочее. При этом она сидит в «клетке» из швабр и веников. Такая визуальная метафора показывает, как на самом деле чувствовали себя многие женщины, целый день погруженные в домашние заботы. В данной рекламе работа домохозяйки представляется как настоящее заключение, из которого невозможно выбраться. Основной реклам-

ный текст гласит: «Вы знаете эту женщину. Она встревожена, напряжена, раздражительна. Она чувствует себя так уже несколько месяцев. Она страдает от того, что воспитание детей кажется ей непосильным трудом, а большую часть времени она проводит дома. Она чувствует себя неполноценно и изолированно. Ваши утешения и советы, возможно, немного помогли, но этого недостаточно. Серакс (оксазепам), конечно, не может изменить ее жизнь. Но это может помочь снять тревогу, напряжение, беспокойство и раздражительность, что усилит ее способность самостоятельно справляться с повседневными проблемами. В конце концов, когда к ней вернется уверенность и самообладание, ваша забота может стать той поддержкой, в которой она нуждается. Показан при тревоге, напряжении, возбуждении, раздражительности и беспокойстве, связанных с депрессией. Может применяться у широкого круга пациентов. Как правило, дозировка назначается индивидуально». В данном обращении рекламодатели обращаются к мужьям, пытаясь вызвать у них чувства сострадания и сожаления по отношению к своим женам, погрязшим в домашних делах. В тексте рекламы используется такой прием, как однородные члены предложения, например: «anxious, tense, irritable», «inadequacy and isolation», «reassurance and guidance», «anxiety, tension, agitation and irritability».

Однородные члены предложения в сочетании с невербальным компонентом делают рекламу более запоминающейся и эмоционально насыщенной, что способствует реализации её прагматической функции. Использование однородных членов усиливает посыл рекламодателя, создавая эффект напряжения путем перечисления, что коррелирует с угнетающим и мрачным изображением женщины, находящейся «в плену» домашнего быта. Так, рассмотрение данного обращения с точки зрения поликодовости позволяет реципиентам воспринимать эту рекламу как целостный креолизованный текст, вербальный и невербальный элементы которого дополняют друг друга, образуя единое семантическое целое.

Рассмотрим рекламу препарата «Miltown» фармацевтической компании «McNEIL» со следующим слоганом: «Now she can cope... thanks to Butisol» (сейчас она справляется... благодаря Butisol). При этом, благодаря изображению, мы понимаем, что именно имеется в виду под словом «cope». Очевидно, что здесь присутствует аллюзия на проблемы в воспитании детей, которые являются источником стресса для многих мам. На изображении находится женщина, которая весело улыбается, в то время как ребенок связывает её, играя в «индейцев». При этом понятно, что, согласно посылу данной рекламы, такая позитивная реакция мамы на игру ребёнка – это заслуга седативного препарата «Butisol».

В данном слогане используется такой приём, как саспенс, графически выраженный через многоточие. На когнитивно-психологическом

уровне саспенс создаёт эффект ожидания у реципиентов. В голове естественным образом возникает вопрос: «Справляется благодаря чему?». Ответ рекламодатели дают ниже, крупным жирным шрифтом выделяя название торговой марки препарата. Вербальный код рекламного обращения поясняет основной посыл: «“Дневное успокоительное” при повседневном стрессе. Когда стресс носит ситуативный характер – проблемы окружающей среды, беспокойства по поводу болезней – для лечения часто требуется средство, снимающее тревогу, которое оказывает быстрое и предсказуемое успокаивающее действие и хорошо переносится организмом. Бутизол натрия (бутабарбитал натрия) хорошо справляется с этой задачей. После 30 лет клинического применения... Butisol по-прежнему остается лучшим выбором среди многих врачей за надежность и экономичность применения при легкой и умеренной тревожности». В вербальном коде обращения ставка рекламодателей явно делается на надежность средства, проверенный терапевтический эффект и многолетний опыт практического применения у пациентов с тревожностью. Для подчеркивания этих преимуществ средства используются такие эпитеты, как «anxiety-allaying agent», «predictable calming action», «remarkably well tolerated». Таким образом, корреляция иконического знака и текстовой составляющей в данной рекламе позволяет рассматривать её как поликодовый текст, служащий для реализации прагматической функции – убедить потенциального потребителя приобрести данный препарат.

Следующее обращение рекламирует препарат под торговым названием «Miltown» от компании «Wallace Pharmaceuticals». В данном случае рекламный текст начинается с заглавия: «Syndromes of the 60s... The battered parent syndrome» (Синдром избитого родителя... один из синдромов 60-х). Оно выделено крупным жирным шрифтом, и именно эта часть вербального кода в данном случае привлекает больше всего внимания к себе. Заглавие явно перекликается с невербальным кодом обращения: мы видим непропорционально большого мальчика, рядом с которым находится его мама. По сравнению с ребёнком она выглядит очень маленькой. Мальчик во время игры в кубики заносит один из них над своей мамой, как будто в попытке ударить её. Она не замечает угрозы, так как стоит спиной к нему и разговаривает по телефону. При этом из остальных кубиков на полу выложено слово «tension» (напряжение), что дополнительно поясняет данное изображение. Визуальная метафора в данной рекламе отсылает к тем ощущениям, которые испытывают мамы, совмещающие домашние заботы с воспитанием детей. Ребёнок в данном случае показан как доминирующий субъект, желания, прихоти и эмоции которого преобладают над таковыми у матери. Вероятно, постоянное обслуживание ребёнка и пренебрежение собственных нужд и вызывают чувство «избитости».

В данном обращении используется гипербола: на вербальном уровне она выражается в слогане «the battered parent syndrome», что указывает на нездоровый, девиантный характер демонстрируемой в рекламе ситуации. На невербальном уровне гипербола проявляется в огромных размерах ребенка по сравнению с матерью, а также открытая, ярко выраженная агрессия ребенка в её сторону. Вербальный код достаточно подробно поясняет суть обращения, рассказывая историю «типичной» мамы: «Она – парадокс нашего века. По сравнению со своей матерью, у нее выше уровень образования, более высокий доход и больше свободного времени. Тем не менее она физически и эмоционально перегружена работой, переутомлена и к тому времени, когда она придет к вам на приём, вероятно, подавлена. Что пошло не так? Является ли материнство чем-то иным, кроме радужного счастья, изображаемого в женских журналах? Действительно ли тревога и напряжение быстро становятся “профессиональным заболеванием” домохозяйки? Некоторые говорят, что нереально ожидать от образованной женщины, что она будет довольствоваться Cub Scouts как интеллектуальной отдушиной. Или признать, что она социально, политически и культурно равна, продолжая требовать от неё подчинения. Или ожидать, что она возьмет на себя всю ответственность за воспитание детей, но при этом будет эмоционально стабильна. Или конкурировать с работой мужа за его вовлеченность в жизнь семьи. Но какова бы ни была причина, последствия – беспокойство, напряжение, бессонница, функциональные расстройства – пациенток с такими симптомами становится все больше и больше. Препарат “Милтаун” может помочь снять как эмоциональное, так и мышечное напряжение. Это может заменить неделю на Бермудах или даже эмоциональную перестройку. “Милтаун” часто облегчает последнее как для нее, так и для врача. И “Милтаун” справляется с этим с большим успехом – уже много лет». Как видно из данного обращения, оно ориентировано на профессионалов, работающих в сфере ментального здоровья. В качестве целевой покупательской аудитории данного препарата представлены матери-домохозяйки.

Здесь вербальный код представлен сразу несколькими приёмами стилистической экспрессии: во-первых, это риторические вопросы («What went wrong? Is parenthood something other than the rosy fulfillment, pictured by the women’s magazines? Is anxiety and tension fast becoming the occupational disease of the homemaker?»). Они, в первую очередь, направлены на то, чтобы заставить реципиентов задуматься над причиной такого состояния женщины. А также показать, что реальность материнства бывает далека от идеала, демонстрируемого в женских журналах – что также представлено и в невербальном коде. Более того, последний вопрос поднимает тему широкого распространения тревожности и эмоционального напряжения среди матерей. При этом тревожность в данном

случае метафорически называется «occupational disease», что подразумевает следующее: если не все, то как минимум очень многие домохозяйки склонны к проявлению описываемых симптомов вследствие того образа жизни, который они ведут.

Историк Андреа Тон пишет, что «Miltown» был впервые разработан в 1950 г., а одобрен Управлением по санитарному надзору за качеством пищевых продуктов и медикаментов США (FDA) в 1955 г. Уже через год его попробовал каждый двадцатый американец. Согласно автору, препарат быстро стал «национальным феноменом». Автор утверждает, что «ни один из медикаментов в Соединенных Штатах никогда не пользовался таким спросом» [27. Р. 27]. Также Андреа Тон пишет, что «Милтаун» спровоцировал большой сдвиг в том, как американцы воспринимали рецептурные препараты. Стало нормальным приходить на приём к доктору за рецептом не только из-за диагноза, а часто для того, чтобы облегчить свою повседневную жизнь. Согласно автору, «успех Miltown положил начало целой эпохи психотропных препаратов, что так знакомо современным американцам» [27. Р. 28].

Далее рассмотрим рекламу препарата, реализуемого под торговым названием «Serasil». Медицинское название данного средства – «reserpine». Согласно portalу MedlinePlus, резерпин используется для лечения сильного возбуждения у пациентов с различными психическими расстройствами. Препарат действует, замедляя активность нервной системы [28]. Слоган обращения гласит: «Raise the emotional threshold... against everyday stresses... Serasil» (Повысьте эмоциональный порог... от повседневных стрессов... Серасил). При этом в слогане используется шрифтовое выделение название препарата, что позволяет визуальнo акцентировать его среди всего остального рекламного текста. Основной рекламный текст следующий: «Серасил нужно принимать в небольших дозах, один раз в день. Препарат действует как мягкое средство, улучшающее настроение... создает необходимый “барьер спокойствия” для многих пациентов, которые без посторонней помощи неспособны спокойно справляться с ежедневными стрессовыми ситуациями». В данном случае также используется шрифтовое выделение, а именно акцентирование важных смысловых отрезков более крупным кеглем: «LOW, ONCE-A-DAY dose». Рекламодатели таким образом старались привлечь внимание потенциальных покупателей к тому факту, что данный препарат нужно принимать в малых дозах всего один раз в день, так как часто многих людей отпугивает необходимость слишком частого приёма психотропных средств в больших дозах. Сам препарат описан при помощи таких эпитетов, как «gentle» и «mood-leveling», что также служит цели создать образ препарата мягкого действия, поднимающего настроение и улучшающего эмоциональное состояние. Невербальный код же, наоборот, демонстрирует негативные эмоции: мы видим маму, которая кричит на

своего ребёнка, она явно недовольна тем, что он бегает и играет рядом с ней. Иконический компонент придаёт рекламе очень обостренную атмосферу, эмоции мамы ярко выражены благодаря выражению её лица. Таким образом, невербальная составляющая помогает придать рекламе атмосферу психического напряжения, что делает рекламу более реалистичной и убедительной для потенциальных реципиентов. Прагматическая функция реализуется благодаря тому, что многие женщины могли узнать себя в данном изображении, и, возможно, это побудит их приобрести рекламируемый препарат.

Рассмотрим рекламу препарата под торговым названием «Dexedrine Sulfate Tablets». Медицинское название данного средства «dextro-amphetamine sulphate». Согласно медицинскому portalу WebMD, декстроамфетамин относится к классу препаратов, известных как стимуляторы [29]. Слоган рекламного обращения располагается достаточно нестандартно, так как он находится по всему периметру рекламы: «To brighten the outlook in menstrual dysfunction. Dexedrine Sulfate Tablets. A notable central nervous stimulant» (Хорошее настроение даже в эти дни. Декседрин Сульфат. Известное средство для стимуляции центральной нервной системы). В качестве невербального кода рекламы представлен портрет красивой молодой девушки, которая широко улыбается, что явно коррелирует с фразой «brighten the outlook». При этом здесь используется такой эпитет, как «notable». Это подчеркивает, что данный препарат уже зарекомендовал себя на рынке психотропных препаратов. Основной текст данного обращения следующий: «Декседрина сульфат может стать ценным подспорьем при лечении депрессивных симптомов, столь часто связанных с первичной дисменореей. Декседрин может использоваться для облегчения апатии, подавленного настроения и психогенной усталости. Таким образом препарат способствует улучшению общего психического состояния пациента при этом функциональном расстройстве». Итак, мы видим, что в данном поликодовом обращении рекламодатели используют эпитет «valuable», что помогает акцентировать внимание реципиентов на ценности данного препарата для облегчения депрессивных симптомов при первичной дисменорее. Для привлечения внимания потенциальных потребителей также используется шрифтовое выделение – жирным шрифтом выделен слоган, а также название средства.

Заключение

В рассматриваемых рекламных обращениях прагматическая функция рекламы реализуется благодаря их поликодовому характеру. Поликодовость делает текст более эмоционально выразительным и релевант-

ным для целевой аудитории. Так, можно выявить определенные закономерности построения рекламного сообщения в рассматриваемый хронологический период с точки зрения поликодовости. Во-первых, невербальная составляющая всегда соотносится с вербальной составляющей рекламы, объясняя и дополняя её смысл и прагматическую установку. Во-вторых, слоган и название бренда товара акцентируются при помощи шрифтового выделения, что позволяет визуально выделить именно эти компоненты среди всего остального текста. Шрифтовое выделение, такое как написание отдельных слов или фраз прописными буквами или курсивом, также присутствует и в самом рекламном тексте, обращая внимание реципиентов на важные, по мнению рекламодателя, свойства и качества препарата. Текст рекламы содержит такие стилистические средства выразительности, как прямая речь, антитеза, восклицания, гипербола, саспенс, параллельные конструкции, эллипсис, однородные члены предложения, что коррелирует с невербальным компонентом рекламного текста.

Что касается иконического компонента рассматриваемых рекламных обращений, то в подавляющем большинстве случаев изображение занимает как минимум половину пространства самого обращения. Визуальный код каждой рассмотренной рекламы содержит в себе эмоционально окрашенное изображение, что проявляется в эмоциях, мимике рекламных персонажей, а также в том, в каких ситуациях они находятся. При этом преобладают обращения, в которых рекламные персонажи демонстрируют негативные эмоции. Показывая именно негативные эмоции, производители стремились повысить аутентичность своей рекламы для того, чтобы быть ближе к тем людям, которых могла бы потенциально заинтересовать именно эта реклама.

Таким образом, можно установить следующие правила построения рекламного текста психотропных препаратов в рассматриваемый хронологический период: во-первых, создание рекламы для женщин 50–60-х гг. XX в. требовало учета специфических культурных и социальных контекстов того времени. Так, в 1950-х и 1960-х гг. женщины часто проводили большую часть своего времени дома, заботясь о семье и детях. Реклама того периода акцентирует внимание на тех свойствах препарата, которые помогают в ведении домашнего хозяйства или заботе о семье. Также рекламодатели подчеркивали практические преимущества препарата, которые облегчают повседневную жизнь женщин. Реклама также должна вызывать положительные эмоции, такие как счастье, уют и безопасность. Важное значение в рекламе занимают реальные истории, которые резонируют с жизненным опытом женщин.

Перспектива исследования видится в рассмотрении современной рекламной продукции для данной целевой аудитории с целью выявления

общих закономерностей и тенденций, включая паттерны гендерной стереотипизации.

Список источников

1. **Чабанюк Т.А.** Теория и практика рекламы : учеб. пособие. Комсомольск-на Амуре : ФГБОУ ВПО «КнАГТУ», 2013. 62 с
2. **Стефанов С.И.** Реклама и полиграфия : опыт словаря-справочника. М. : Гелла-Принт, 2004. 318 с. : ил.
3. **Фомин А.Г.** Прагмалингвистические условия порождения рекламного текста (на материале англоязычной рекламы) : автореф. ... дис. канд. филол. наук. Кемерово, 1999.
4. **Солнцева Е.С.** Релевантность элементов поликодового текста // *Litera*. 2018. № 1. С. 77–84. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=25194 (дата обращения: 18.11.2024).
5. **Кузьмина Н.А.** Современный медиатекст : учеб. пособие. Омск : ОГУ, 2011. 414 с.
6. **Чичерина Н.В.** Типология медиатекстов как основа формирования медиаграмотности // *Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена*. Серия: Общественные и гуманитарные науки. 2007. № 9 (47). С. 159–166.
7. **Шипова И.А.** Функциональная сущность мультикодовости как многоуровневого лингвистического знака (на материале немецкоязычного художественного текста) // *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2013. № 5 (21). С. 1–5.
8. **Мощева С.В.** Креолизованный рекламный текст. URL: https://www.isuct.ru/e-publ/vgf/sites/ru.e-publ.vgf/files/2007/vgf_2007-02-148.pdf (дата обращения: 18.11.2022).
9. **Чигаев Д.П.** Способы креолизации рекламного текста. М., 2010. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197419174.pdf> (дата обращения: 18.11.2024).
10. **Ейгер Г.В., Юхт В.Л.** К построению типологии текстов // *Лингвистика текста : материалы науч. конф. при Моск. гос. пед. ин-те иностр. яз. им. М. Тореза : в 2 ч. Ч. 1*. М., 1974. С. 103–109.
11. **Большаинова Л.М.** Внешняя организация газетного текста поликодового характера // *Типы коммуникации и содержательный аспект языка*. М. : Ин-т языкознания, 1987. С. 50–56.
12. **Бернацкая А.А.** К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // *Речевое общение: Специализированный вестник*. 2000. Вып. № 3 (11). С. 104–110.
13. **Сонин А.Г.** Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // *Вопросы языкознания*. 2005. № 6. С. 115–123.
14. **Большакова Л.С.** О содержании понятия «поликодовый текст» // *Вестник Самарского государственного университета*. 2008. № 4 (68). С. 19–24.
15. **Пригарина Н.К.** Риторическая аргументация как дискурсивная практика рекламной коммуникации // *Социология*. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ritoricheskaya-argumentatsiya-kak-diskursivnaya-praktika-reklamnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 02.04.2024).
16. **Блинова Е.Н., Щербакова О.В.** Когнитивные механизмы понимания вербальных и иконических текстов // *Психологический журнал*. 2021. Т. 42, № 1. С. 66–79. doi: 10.31857/S020595920013333-2
17. **Моль А.** Социодинамика культуры / вступ. ст., ред. и прим. Б.В. Бирюкова, Р.Х. Зарипова и С.Н. Плотникова. М. : Прогресс, 1973. С. 130.
18. **Арнольд И.В.** Стилистика. Современный английский язык : учеб. для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М. : Флинта: Наука, 2002. 384 с.
19. **Барт Р.** Текстовый анализ одной новеллы Эдгара По // *Избранные работы: Семиотика: Поэтика*. М. : Прогресс, 1989. С. 424–461.

20. **Грицанов А.А., Можейко М.А.** Постмодернизм. Энциклопедия. Мн. : Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. 1040 с.
21. **U.S** Bureau of Labor Statistics. URL: <https://www.bls.gov/opub/ted/2000/feb/wk3/art03.htm>
22. **Фридан Б.** Загадка Женственности. М. : Прогресс, Литера, 1963. 239 с.
23. **Pietikäinen P.** Madness: A History. 2015. 354 p.
24. URL: <https://www.merriam-webster.com/medical/mepazine>
25. URL: <https://medlineplus.gov/druginfo/meds/a682089.html#:~:text=Phenelzine%20is%20used%20to%20treat,needed%20to%20maintain%20mental%20balance>
26. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/>
27. **Tone A.** The Age of Anxiety: a History of America's Turbulent Affair with Tranquilizers. Basic Books, 2009. 298 p.
28. URL: <https://medlineplus.gov/druginfo/meds/a601107.html#:~:text=Reserpine%20is%20used%20to%20treat,the%20blood%20vessels%20to%20relax>
29. URL: <https://www.webmd.com/drugs/2/drug-1636-9080/dextroamphetamine-oral/dextroamphetamine-oral/details>

References

1. Chabanjuk T.A. (2013) Teorija i praktika reklamy: ucheb. posobie [Theory and practice of advertising: A textbook]. Komsomol'sk-na Amure, FGBOU VPO «KnAGTU». 62 p.
2. Stefanov S.I. (2004) Reklama i poligrafija : opyt slovarja-spravochnika [Advertising and polygraphy : the experience of a dictionary-reference book]. Moskva, Gella-Print. 318 p.
3. Fomin A.G. (1999) Pragmalingvističeskie uslovija porozhdenija reklamnogo teksta (na materiale anglojazyčnoj reklamy) [Pragmalinguistic conditions for the generation of an advertising text (based on the material of English-language advertising)]. Avtoref. diss. kand. filol. nauk. Kemerovo.
4. Solnceva E.S. (2018) Relevantnost' jelementov polikodovogo teksta [The relevance of polycode text elements]. Litera. 1. pp. 77–84. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=25194 (Accessed: 18.11.2024).
5. Kuz'mina N.A. (2011) Sovremennyy mediatekst: ucheb. posobie. [Modern media text: A textbook]. Omsk, OGU. 414 p.
6. Chicherina N.V. (2007) Tipologija mediatekstov kak osnova formirovanija media-gramotnosti [Typology of media texts as a basis for media literacy formation]. Izvestija Rossijskogo gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. Serija: Obshhestvennye i gumanitarnye nauki. 9 (47). pp. 159–166.
7. Shipova I.A. (2013) Funkcional'naja sushhnost' mul'tikodovosti kak mnogourovnevoogo lingvističeskogo znaka (na materiale nemeckojazyčnogo hudozhestvennogo teksta) [The functional essence of multicode as a multilevel linguistic sign (based on the material of a German-language literary text)]. Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'. 5 (21). pp. 1–5.
8. Moshheva S.V. Kreolizovannyj reklamnyj tekst. [Creolized advertising text]. URL: https://www.isuct.ru/e-publ/vgf/sites/ru.e-publ.vgf/files/2007/vgf_2007-02-148.pdf (Accessed: 18.11.2022).
9. Chigaev D.P. (2010) Sposoby kreolizacii reklamnogo teksta. [Methods of creolization of advertising text]. M. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197419174.pdf> (Accessed: 18.11.2024).
10. Ejger G.V., Juht V.L. (1974) K postroeniju tipologii tekstov [Towards the construction of a typology of texts]. Lingvistika teksta: materialy nauchnoj konferencii pri Moskovskom gos. ped. in-te inostrannyh jazykov im. M. Toreza: v 2 ch. Ch. 1. M. pp. 103–109.
11. Bol'shijanova L.M. (1987) Vneshnjaja organizacija gazetnogo teksta polikodovogo haraktera [External organization of a newspaper text of a polycode nature]. Tipy kommunikacii i soderzhatel'nyj aspekt jazyka. M., In-t jazykoznanija, pp. 50–56.

12. Bernackaja A.A. (2000) K probleme «kreolizacii» teksta: istorija i sovremennoe sostojanie [On the problem of "creolization" of the text: history and current state]. *Rechevoe obshhenie: Specializirovannyj vestnik*. 3 (11). pp. 104–110.
13. Sonin A.G. (2005) Jeksperimental'noe issledovanie polikodovyh tekstov: osnovnye napravlenija [Experimental study of polycode texts: main directions]. *Voprosy jazykoznanija*. 6. pp. 115–123.
14. Bol'shakova L.S. (2008) O sodержanii ponjatija «polikodovyj tekst» [On the content of the concept of "polycode text"]. *Vestnik Samarskogo gos. un-ta*. 4 (68). pp. 19–24.
15. Prigarina N.K. (2017) Ritoricheskaja argumentacija kak diskursivnaja praktika reklamnoj kommunikacii [Rhetorical argumentation as a discursive practice of advertising communication]. *Sociologija*. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ritoricheskaya-argumentatsiya-kak-diskursivnaya-praktika-reklamnoj-kommunikatsii> (Accessed: 02.04.2024).
16. Blinova E.N., Shherbakova O.V. (2021) Kognitivnye mehanizmy ponimaniya verbal'nyh i ikonicheskikh tekstov [Cognitive mechanisms of understanding verbal and iconic text]. // *Psihologicheskij zhurnal*. 42 (1). pp. 66–79. doi: 10.31857/S020595920013333-2
17. Mol' A. (1973) Sociodinamika kul'tury – Vst. st., red. i prim. B.V. Birjukova, R.H. Zaripova i S.N. Plotnikova [Sociodynamics of culture, ed. and notes by B.V. Biryukov, R.H. Zaripov and S.N. Plotnikov]. M., Progress. pp. 130.
18. Arnol'd I.V. (2002) Stilistika. Sovremennyy anglijskij jazyk: Uchebnik dlja vuzov. [Stylistics. Modern English: A textbook for universities]. 4-e izd., ispr. i dop. M., Flinta: Nauka. 384 p.
19. Bart R. (1989) Tekstovoj analiz odnoj novelly Jedgara Po [Textual analysis of a novel by Edgar Poe]. *Izbrannye raboty: Semiotika: Pojetika*. M., Progress. pp. 424–461.
20. Gricanov A.A., Mozhejko M.A. (2001) Postmodernizm. Jenciklopedija [Postmodernism. Encyclopedia]. Mn., Interpresservis; Knizhnyj Dom. 1040 p. (Mir jenciklopedij)
21. U.S Bureau of Labor Statistics. URL: <https://www.bls.gov/opub/ted/2000/feb/wk3/art03.htm>
22. Fridan B. (1963) Zagadka Zhenstvennosti [The Feminine Mystique]. Progress, Litera. 239 p.
23. Pietikäinen P. (2015) Madness: A Historyю 354 p.
24. URL: <https://www.merriam-webster.com/medical/mepazine>
25. URL: <https://medlineplus.gov/druginfo/meds/a682089.html#:~:text=Phenelzine%20is%20used%20to%20treat,needed%20to%20maintain%20mental%20balance>
26. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/>
27. Tone A. (2009) The Age of Anxiety: a History of America's Turbulent Affair with Tranquilizers. Basic Books. 298 p.
28. URL: <https://medlineplus.gov/druginfo/meds/a601107.html#:~:text=Reserpine%20is%20used%20to%20treat,the%20blood%20vessels%20to%20relax>
29. URL: <https://www.webmd.com/drugs/2/drug-1636-9080/dextroamphetamine-oral/dextroamphetamine-oral/details>

Информация об авторах:

Запольская А.А. – ассистент кафедры переводоведения и лингвистики, Кемеровский государственный университет (Кемерово, Россия). E-mail: zapolskaya.alya@mail.ru

Фомин А.Г. – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры переводоведения и лингвистики, Кемеровский государственный университет (Кемерово, Россия). E-mail: andfomin67@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Zapolskaya A.A., Assistant Professor at the Department of Translation Studies and Linguistics, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia). E-mail: zapolskaya.alya@mail.ru

Fomin A.G., D.Sc. (Philology), Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Translation and Linguistics, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia). E-mail: and-fomin67@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 16.02.2025; принята к публикации 13.05.2025

Received 16.02.2025; accepted for publication 13.05.2025

Научная статья
УДК 811.161.1'33
doi: 10.17223/19996195/70/2

Языковая объективация культурного концепта «русский мир» в современном медийном дискурсе (по данным Национального корпуса русского языка)

Наталья Вениаминовна Макшанцева¹

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

Аннотация. Обсуждаются новые результаты цикла наших исследований в области языкового воплощения ценностной картины мира в дискурсивных практиках современных носителей русского языка. Объектом исследования является культурный концепт «русский мир». Цель исследования – по данным корпусного анализа выяснить, какие когнитивные признаки присущи данному культурному концепту в массиве реальных употреблений словосочетания *русский мир*, что позволяет объективировать интуитивные представления о его концептуальном содержании и смысловом объеме. Материалом исследования выступают контексты употребления словосочетания *русский мир*, извлеченные методом сплошной выборки из газетных корпусов в составе Национального корпуса русского языка. Объем исследовательского материала составил 2 107 вхождений словосочетания *русский мир* в корпуса по 1 212 текстам. Процедура исследования включает в себя сплошную выборку контекстов употребления словосочетания *русский мир*, распределение материала по смысловым группам, последующую содержательную интерпретацию выявленных когнитивных признаков данного культурного концепта, а также квантитативный анализ частоты встречаемости коллокации для моделирования полевой структуры его концептуального содержания.

В ходе анализа корпусного материала выявлен один когнитивный признак на основе использования коллокации в роли собственного наименования общественных организаций, политических движений, культурных объединений, просветительских и образовательных учреждений, компаний, мероприятий, а также девять когнитивных признаков нарицательного характера, распределенных по двум содержательным кластерам. К социально-территориальному кластеру относятся такие когнитивные признаки, как 'межгосударственное национальное объединение людей по признаку этнической принадлежности к русским', 'межнациональное объединение людей, принадлежащих к разным народам' и 'национальное и территориальное объединение русских людей в России'. К идеологическому кластеру принадлежат такие когнитивные признаки, как 'собственно идеологическое, геополитическое понятие', 'совокупность мировоззренческих установок и идей', 'русский дух, русский национальный характер, русские традиции и обычаи', 'особая система ценностей', 'совокупность нравственных представлений' и 'русская культура'. Далее посредством количественного анализа моделируется полевая структура культурного концепта: выявлены ядро концептуального содержания, базовый слой, ближняя и дальняя периферия.

Делается вывод о том, что коллокация *русский мир* в своем функционировании в медийном дискурсе имеет все признаки идеологемы, обнаруживая такие

рефлексы, как расплывчатость семантического объема и нерелевантность употребления, вытеснение денотативного содержания ценностным, приобретение сильной экспрессии, образности, оценочности, аксиологическая поляризация и др.

Ключевые слова: культурный концепт «русский мир», коллокация, концептуальный анализ, когнитивные признаки, Национальный корпус русского языка, идеологема, современная русская медиаречь.

Для цитирования: Макшанцева Н.В. Языковая объективация культурного концепта «русский мир» в современном медийном дискурсе (по данным Национального корпуса русского языка) // Язык и культура. 2025. № 70. С. 26–46. doi: 10.17223/19996195/70/2

Original article

doi: 10.17223/19996195/70/2

Language objectification of the cultural concept "Russian world" in modern media discourse (according to the data of the Russian National Corpus)

Natalia V. Makshantseva¹

¹ *Linguistic University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia,
makshan@lunn.ru*

Abstract. The paper discusses new results of our research cycle in the field of language embodiment of the value picture of the world in the discursive practices of modern Russian native speakers. The object of the study is the cultural concept of "Russian world". The purpose of the study is to find out, based on the corpus analysis data, what cognitive features are inherent in this cultural concept in the array of real uses of the phrase "Russian world", which allows us to objectify intuitive ideas about its conceptual content and semantic volume. The material of the study is the contexts of use of the collocation "Russian world", extracted by the method of continuous sampling from newspaper corpora in the Russian National Corpus. The volume of the research material was 2,107 occurrences of the collocation "Russian world" in the corpus of 1,212 texts. The research procedure includes a continuous sample of contexts of use of the collocation "Russian world", distribution of the material by semantic groups, subsequent substantive interpretation of the identified cognitive features of this cultural concept, as well as a quantitative analysis of the frequency of occurrence of collocation to model the field structure of its conceptual content.

In the course of the analysis of the corpus material, one cognitive feature was identified based on the use of collocation as a proper name of public organizations, political movements, cultural associations, educational institutions, companies, events and nine cognitive features of a common noun nature, distributed among two substantive clusters. The socio-territorial cluster includes such cognitive features as 'interstate national association of people based on ethnic affiliation with Russians', 'interethnic association of people belonging to different nations' and 'national and territorial association of Russian people in Russia'. The ideological cluster includes such cognitive features as the 'proper ideological, geopolitical concept', 'set of worldview attitudes and ideas', 'Russian spirit, Russian national character, Russian traditions and customs', 'special system of values', 'set of moral ideas' and 'Russian culture'. Further, by means of quantitative analysis, the field structure of the cultural concept is modeled: the core of conceptual content, the basic layer, the near and far

periphery is identified. It is concluded that the collocation "Russian world" in its functioning in media discourse has all the features of an ideologeme, revealing such reflexes as vagueness of semantic volume and non-referentiality of use, displacement of denotative content by value content, acquisition of strong expressiveness, imagery, evaluativeness, axiological polarization, etc.

Keywords: cultural concept "Russian world", collocation, conceptual analysis, cognitive features, Russian National Corpus, ideologeme, modern Russian media speech.

For citation: Makshantseva N.V. Language objectification of the cultural concept "Russian world" in modern media discourse (according to the data of the Russian National Corpus). *Language and Culture*, 2025, 70, pp. 26–46. doi: 10.17223/19996195/70/2

Введение

В статье обсуждаются новые результаты цикла наших исследований в области языкового воплощения ценностной картины мира в дискурсивных практиках современных носителей русского языка [1, 2]. В современной лингвистической концептологии практически общепринятым является положение о том, что в числе основных репрезентантов ценностной сферы этноса выступают так называемые культурные концепты – многомерные смысловые образования ментальной природы, в которых в концентрированном виде представлены мировоззренческие, аксиологические, регулятивные, речеповеденческие приоритеты этноса, которые находят свое выражение в разноуровневых и разноприродных единицах и категориях родного языка [3]. Идеи лингвистической интерпретации «языка культуры» этноса или социума, в отечественном гуманитарном знании восходящие к работам Ю.С. Степанова [4], В.Н. Телия [5], А.Д. Шмелева [6] и других ученых, а в зарубежной лингвистике связанные с изысканиями в области cultural linguistics [7, 8], в наши дни получают новый импульс за счет использования научного аппарата когнитивной лингвистики, позволяющего выявить форматы знания и паттерны оценивания, которые стоят за словами и единицами национального языка [9, 10], и дискурс-анализа, который способствует обнаружению значимых в ценностном плане живых и динамических, активных процессов смыслообразования в реальной речевой практике носителей языка [11, 12].

Таким образом, сложившийся к настоящему времени исследовательский инструментарий комплексного, лингвокультурологического, лингвокогнитивного и дискурсивного описания средств и способов языковой репрезентации культурных концептов позволяет с достаточной степенью объективности установить круг значимых для этноса (в том или ином отношении) представлений о мире, идеалов и ценностей,

свойств национального характера, мотивационно-поведенческих установок [13]. Особый интерес в этом плане представляют слова и выражения русского языка, воплощающие идею национальной принадлежности, которая для любого народа всегда будет ценностно маркированной. Это такие единицы, как *русский, российский, нерусский, по-русски* и под., а также примыкающие к ним *отечественный, народный, национальный* и пр. Единицы подобного рода обладают повышенной мировоззренческой значимостью и «помимо своего прямого номинативного значения, используются для выражения идеологических и ценностных приоритетов говорящего, моральных и политических взглядов и предпочтений, употребляясь в разных типах дискурса (прежде всего в рекламном, медийном и политическом) в целях речевого воздействия и даже манипуляции» [14. С. 27]. Помимо своего непосредственного участия в языковом воплощении макроконцептов, имеющих предельно широкий смысловой объем и концептуальное содержание, например, концепт «русское» [2, 15], или «русскость» [14], данные слова и выражения способны и сами образовывать культурные концепты более конкретного характера, направленные на ценностно окрашенное воспроизведение национальных моделей отношения к миру. К таковым концептам относится и культурный концепт «**русский мир**», который и является объектом настоящего исследования.

Понятие «русский мир» на уровне интуитивной рецепции носителями языка имеет не вполне определенный и расплывчатый объем содержания (экстенционал), связанный с местом обитания русских людей – что-то вроде ‘езде, где живут русские’. Однако реальные употребления словосочетания *русский мир*, которое является именем соответствующего культурного концепта, показывают, что признак национальной принадлежности или географической локализации далеко не всегда является классификационным с точки зрения отнесения явления к «русскому миру». Уже на уровне предварительного, эмпирического анализа были обнаружены контексты, свидетельствующие о том, что для принадлежности к «русскому миру» необходимо разделять некий круг мировоззренческих позиций и ценностей, присущих, по мнению говорящего, «русскому миру», нужно быть «русским по духу», в чем бы это ни выражалось, и пр.

Таким образом, формируется цель настоящего исследования – по данным корпусного анализа выяснить, какие когнитивные признаки присущи данному культурному концепту именно в массиве реальных употреблений словосочетания *русский мир*, что позволит, на наш взгляд, объективировать интуитивные представления о его концептуальном содержании и смысловом объеме.

Методология исследования и описание его материала

Процедура исследования, использованная в данной работе, основана на идеях и принципах комплексного описания концептов национальной культуры, которая принята в Нижегородской научной школе концептуального анализа [13, 16]. Согласно указанным идеям и принципам, на первом этапе анализируются лексикографические толкования, фразеологический и паремиологический фонд, а также рефлексy языковой объективации концепта в парадигматических, синтагматических и словообразовательных отношениях между словами – репрезентантами концепта: на этом этапе выявляется базовый набор когнитивных признаков анализируемого концепта, его смысловой объем и семантическая структура. Под когнитивным признаком в работе, с опорой на концепцию З.Д. Поповой и И.А. Стернина, понимается в принципе любой смысл, воспринимаемый и воспроизводимый носителями языка, отделяемый ими от остальных. Поэтому в одних случаях формально он будет совпадать с отдельным словарным значением, в других – с отдельной семой, еще в каких-то случаях – с коннотацией и т.д. [17]. Под смысловым объемом понимается количество выявленных когнитивных признаков концепта, под семантической структурой – графически представленная сеть семантических связей и отношений между отдельными когнитивными признаками концепта. Далее анализируется дискурсная реализация слов, воплощающих концепт, в речевой практике носителей языка (как правило, для этого используются корпусные данные), в том числе фиксируются и интерпретируются новые явления на уровне лексико-семантических и словообразовательных реализаций. На заключительном этапе полученные данные верифицируются посредством проведения психолингвистического цепочечного ассоциативного эксперимента.

В настоящей работе представлены только начальные этапы комплексного описания концепта «русский мир», связанные со словарным представлением словосочетания *русский мир* как имени концепта, а также главным образом с речевой реализацией этого словосочетания. Для этого мы использовали аналитический инструментарий когнитивно-дискурсивного анализа корпусных данных, уже применявшийся в наших предыдущих исследованиях [1, 2] и основанный на методах зарубежной «прагматической стилистики» [18], «аффективной прагматики» [19], «экспериментальной прагматики» [20] и «корпусной стилистики» [21], а также на отечественных методиках когнитивно ориентированного корпусно-дискурсивного анализа [22, 23]. Наш аналитический инструментарий включает в себя сплошную выборку контекстов употребления словосочетания *русский мир*, кластеризацию, т.е. распределение материала по смысловым группам, названию которых затем присваивается статус

«когнитивного признака», и последующую содержательную интерпретацию полученных данных, а также количественный анализ частоты встречаемости коллокации в том или ином кластере, что осуществляется в целях полевого анализа концептуального содержания (выделения ядра, базового слоя, ближней и дальней периферии, согласно З.Д. Поповой и И.А. Стернину [17]).

В качестве источника языкового материала в работе предлагается массив употреблений словосочетания *русский мир* в современной отечественной медиаречи, так как именно медийный дискурс, как нам кажется, на сегодняшний день является наиболее динамично развивающейся коммуникативной средой, где формируются, как бы «обкатываются», «пробуются на вкус» и транслируются на неопределенно широкую аудиторию разного рода «знаковые» идеи и представления эпохи, в том числе имеющие мировоззренческую, идеологическую и ценностную составляющие [24]. Современная медиаречь представляет собой как бы «речевой портрет» новейшей эпохи. Таким образом, материалом исследования выступают контексты употребления словосочетания *русский мир*, извлеченные методом сплошной выборки из газетных корпусов в составе Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [25]. Объем исследованного материала составили все имеющиеся в корпусе «Центральные СМИ» 2 053 примера употреблений на 1 180 текстов, к которому в созданный нами исследовательский подкорпус было добавлено все 54 примера на 32 текста из корпуса «Региональные СМИ». Итого совокупный объем примеров включает в себя 2 107 вхождений словосочетания *русский мир* по 1 212 текстам.

Исследование и результаты

В соответствии с принятой методикой исследования, на предварительном этапе анализируется системно-языковая семантика интересующего нас словосочетания. Словосочетание *русский мир* является двухкомпонентным атрибутивным свободным словосочетанием, совокупное значение которого по принципу композициональности формируется из лексических значений образующих его слов *русский* и *мир*. Лексема *русский* в этом словосочетании характеризуется присущим относительным прилагательным обобщенным значением 'имеющий отношение к русским/русскому'. По данным БАС, это значение толкуется так: «1. Относящийся к Руси, России; 2. Относящийся к русским, принадлежащий им» [26. Т. 12. С. 796–797]. Многозначная лексема *мир* в этом словосочетании, видимо, используется в расширительном значении, которое в БАС трактуется следующим образом: «7. Ед. ч. Объединенное по социальным, культурно-историческим, этнографическим признакам человеческое общество. *Древний мир. Античный мир*». [26. Т. 6. С. 524]. Таким

образом, совокупное значение словосочетания может определяться как 'объединенное по социальным, культурно-историческим, этнографическим признакам общество русских людей'. В НКРЯ также можно встретить примеры, иллюстрирующие это значение: *Володин подчеркнул, что председатель РПЦ многое делает для укрепления духовного и исторического единства Русского мира, поддержания межрелигиозного диалога, консолидации общества* (Парламентская газета. 2019.02.01).

По своим функциональным свойствам, словосочетание *русский мир* является **коллокацией** – устойчивым и регулярно воспроизводимым в разнообразных дискурсивных практиках сочетанием знаменательных слов, которое, в отличие от стандартных фразеологических единиц, полностью образовано из лексически свободных, фразеологически не связанных компонентов [23].

Очевидно, что в своем системно-языковом представлении коллокация *русский мир* далеко не отражает всего смыслового и коннотативно-оценочного богатства и разнообразия ее речевых употреблений в медийном дискурсе, который является объектом нашего исследования. Массив корпусных примеров из НКРЯ демонстрирует возможность, во-первых, детализировать исходное совокупное значение этого словосочетания, а, во-вторых, выявить новые когнитивные признаки, не отраженные в трактовке, сформированной на базе словарных толкований, что позволяет существенно уточнить и расширить концептуальное содержание и смысловой объем анализируемого концепта.

Устойчивость коллокации *русский мир* и ценностно значимый характер ее содержания обуславливают возможность этого словосочетания использоваться роли собственного имени – названия общественных организаций, политических движений, культурных объединений, просветительских и образовательных учреждений, компаний, мероприятий и пр., что демонстрируют и многочисленные примеры из НКРЯ: *У фонда «Русский мир» одна из самых крупных статей расходов – это оплата кубинским студентам проезда в Россию и обратно* (Парламентская газета. 02.12.2020); *Об этом «Известиям» рассказала руководитель центра «Русский мир» в Сирии Светлана Родыгина* (Известия. 09.01.2020); *10 июня в парковой зоне музейно-выставочного комплекса «Новый Иерусалим» впервые прошел Фестиваль национальных видов спорта «Русский мир»* (Lenta.ru. 16.06.2017); *Можно предположить, что в Петербурге передел рынка будет связан в том числе с прекращением активной деятельности страховой компании «Русский мир», — полагает г-н Кузнецов* (РБК Daily. 20.05.2009). Очевидная связь этих собственных наименований с семантикой исходного словосочетания позволяет нам выделить эту группу употреблений в качестве речевой реализации отдельного когнитивного признака: 'собственное наименование общественных

организаций, политических движений, культурных объединений, просветительских и образовательных учреждений, компаний, мероприятий, деятельность которых так или иначе относится к русским / русскому'.

Нарицательные употребления коллокации *русский мир* в основном распределяются по двум смысловым составляющим совокупного концептуального содержания. Первую из них условно можно именовать **социально-территориальный компонент** концептуального содержания «русский мир», который включает в себя когнитивные признаки, связанные с объединением людей по социальным, политическим, территориальным, культурно-историческим, этническим и языковым признакам. Вторая составляющая связана с **«идеологическим» в широком смысле пластом** концептуального содержания, под которым понимаются когнитивные признаки, имеющие отношение к отражению совокупного духовного мира этноса или социума: мировоззрения/ментальности, социально-политических идей и убеждений, религиозной принадлежности, психологии, культуры, традиций и обычаев, нравственных принципов, системы идеалов и ценностей и т.д. Ниже мы последовательно рассмотрим каждый из двух указанных кластеров когнитивных признаков культурного концепта «русский мир».

I. Социально-территориальные когнитивные признаки культурного концепта «русский мир». Когнитивные признаки концепта, образующие этот кластер, существенно различаются как по критерию объединения людей в множество, именуемое *русский мир*, так и по объему включаемых в него компонентов – национальных, территориальных, языковых и пр.

1.1. Межгосударственное национальное объединение людей по признаку этнической принадлежности к русским – все русские люди в России и за рубежом: *Мероприятие, которое с 2014 года проводится под патронажем палаты регионов и уже пять лет являет собой новое экспертно-политическое измерение фестиваля «Великое русское слово», объединяет представителей русского мира из десятков стран...* (Парламентская газета. 06.03.2019); *Понимая, что нужно собирать русский мир, президент внёс в Госдуму проект закона, который решает многие вопросы, поднятые соотечественниками за рубежом...* (Парламентская газета. 12.29.2021); *Этот день, безусловно, объединяет не только многонациональный народ России, но и миллионы наших соотечественников за рубежом. Объединяет весь так называемый русский мир. Мы действительно едины, и никакие границы и преграды не мешают этому единству* (Vesti.ru. 24.10.2006); *В этих условиях МИД России «ведет дело к сохранению и укреплению широкой сети культурных, языковых, образовательных, экономических, социальных связей с россиянами за рубежом, с теми, кого коротко называют “русским миром” или правильнее будет сказать, – “российским миром”, отметил*

Чепурин (РИА Новости. 24.03.2006); *Возможность сохранять память о национальных корнях предков консолидирует **русский мир**, который богат именно своим многообразием. Русских, проживающих вне России, нередко пытаются насильно отучить от русскости, нарушают их права на сохранение своей культуры* (Парламентская газета. 11.15.2021).

1.2. Межнациональное объединение людей, принадлежащих к разным народам: *Депутат уверен, что «**русский мир**, куда входят представители самых разных национальностей и религий, разделить невозможно»* (Парламентская газета. 03.19.2014); *Мы здесь находимся, чтобы всем в России, Украине и в дальнем зарубежье показать, что «**русский мир**» – это не просто красивое сочетание слов, а крепкий союз близких друг другу народов* («Земля Трубчевская» (Трубчевский район Брянской области). 14.03.2014).

Это могут быть совершенно разные множества людей:

– разделяющих идеалы и ценности русских, воспринявших русскую культуру, традиции и обычаи: *В нашем понимании «**русский мир**» – это люди, которые не обязательно являются русскими, но которые говорят по-русски, имеют русскую идентичность, причисляют себя к русскому миру, и размеры «русского мира» достаточно велики* (Парламентская газета. 06.05.2012); ***Русский мир** – это не геополитический проект, а цивилизационное общество, объединённое ощущением самоидентичности и русским языком* (Парламентская газета. 10.27.2015);

– объединенных общностью исторических судеб: *Устрялов выстраивает триумфалистскую логику: имелось единство, потом произошёл распад на Запад и Восток, но в 30-е годы XIX века русский мир объединился, история закончилась* (за небольшим остатком в виде Галиции) (Коммерсант. 24.08.2020); *Название клуба и место проведения его ежегодных заседаний в Ливадийском дворце символизируют преемственное единство между имперской, советской и современной эпохами развития Русского мира* (Парламентская газета. 11.26.2021);

– объединенных территориальной близостью: *Многонациональное население Крыма всегда считало себя неотъемлемой частью Русского мира* (Парламентская газета. 03.18.2021); *К «русскому миру» относятся карабахские армяне, значительная часть гагаузов в Молдове, русскоговорящие татары Литвы, значительная часть русскоговорящих белорусов и украинцев* (Наука и жизнь. 2008);

– говорящих по-русски: *За последние 20 лет **русский мир** – я имею в виду людей, говорящих в мире по-русски, – уменьшился с 350 до 270 миллионов* (Комсомольская правда. 22.05.2013); – ***Русский мир** в Кыргызстане – это не только сообщество славян, но и тех, кто говорит на русском языке* («Комсомольская правда» в Кыргызстане. 11.03.2011); *Появилась даже идея “**русского мира**” как культурного феномена – включающего всех, говорящих по-русски, – например, евреев и*

немцев (Известия. 22.05.2002); ...**русский мир** объемлет всех россиян без деления на этносы и группы; объединяющий признак – русский язык (РИА Новости. 28.06.2007); Русский язык определяет нашу идентичность, неотъемлемую часть суверенитета и представительства России в мире, источника знаний о культуре и сохранения русского мира (Парламентская газета. 06.06.2021).

1.3. Национальное и территориальное объединение русских людей – все русские люди, живущие **только** на территории России: Под «Русским миром» мы понимаем и территорию, где живут русские, и достояние русской культуры и цивилизации, и сам наш великий народ, который в результате грандиозных катаклизмов двадцатого века стал разделённым народом (Время Воронежа. 01.09.2014); *Родилась щедро плодоносящая для них теория «неперспективных деревень»*. По сути своей она объявила «неперспективным» исконный **русский мир и народ**, обитавший на своей родимой земле (Парламентская газета. 11.15.2021); *Пётр, как яркий противник «русского мира», с этого момента начал позиционировать себя в качестве европейского правителя. Ему больше не хотелось, чтобы Россия оставалась наследником Византийской империи, канувшей в лету несколько веков назад* (Парламентская газета. 11.02.2019).

II. «Идеологические» когнитивные признаки культурного концепта «русский мир». В этот кластер входят смысловые образования непредметного характера, когда, например, коллокация *русский мир* прямым или косвенным образом обозначает не сообщество людей, объединённых по признакам ментальности, идеологии, культурной близости и т.п., а саму эту ментальность, идеологию, культуру и др. Когнитивные признаки концепта, образующие этот кластер, также широко варьируются в зависимости от аспекта совокупного духовного мира, который акцентируется как основание для выделения данного феномена – особенности мировоззрения/идеологии, политические взгляды, национальный характер, обычаи и традиции, идеалы и ценности, язык и культура и пр.

2.1. Собственно идеологическое, геополитическое понятие, основанное на идее сохранения русского образа жизни в России, в ближнем и дальнем зарубежье и его распространения в мире: *Он также пояснил, что существует **русский мир** как геополитическое и социокультурное явление, и его влияние на человечество «действительно огромно»* (Lenta.ru. 27.05.2017); *Однако **русский мир** как политический и геополитический проект не исчез* (Ведомости. 09.15.2015); И тогда встраивание зарубежных общин в идеологический монолит **русского мира** будет окончательно завершено (Ведомости. 10.20.2016); *И такая идеология есть. Это идеология **Русского мира**. Историческое сотворчество* (Эксперт. 2014).

2.2. Совокупность мировоззренческих установок и идей, связанных с «русскостью» – русский мир как «духовное пространство»: *Также на форуме обсуждают проблемы русских, живущих за рубежом, русскоязычные СМИ за границей, роль церкви в укреплении духовного пространства русского мира* (Труд-7. 01.12.2009); *Россия ищет новую идентичность, которая должна заменить ту, что исчерпалась вместе с советским потенциалом. Идея «русского мира» становится частью самоидентификации* (Vesti.ru. 21.03.2014); *Бывал я в православных монастырях США, и русские, и украинцы, которых я там встречал, тоже в целом придерживались идей «русского мира», прозвучавших в комнате монастырской гостиницы и за ее пределами* (Lenta.ru. 15.03.2019); *На прошедшей в ноябре этого года XI Ассамблее **Русского мира** отмечалось, что традиционно идеям русского мира был присущ глобальный характер* (РИА Новости. 12.12.2017).

2.3. Русский дух, русский национальный характер, этническая психология, русские традиции и обычаи: *Меняется не просто социальная система, но и все духовное построение русского мира* (Независимая газета (приложение «Кулиса НГ». 16.01.1998)); ***Русский мир** – это не цвет кожи и не национальность, **Русский мир** – это состояние души!* (Парламентская газета. 21.03.2017); *...здесь в эти дни каждый желающий может окунуться в атмосферу русского мира и узнать что-то для себя совсем новое о России и истории российско-тайландской дружбы* (РИА Новости, 17.07.2017); *По его словам, многомиллионный **русский мир** вдали от Родины сохранил традиции, обычаи и негиббаемый русский характер* (Gazeta.ru. 06.06.2017); *А у тех, кто окончил американскую или европейскую школу, никаких специфических установок в сфере трудовой и организационной этики нет; культурная принадлежность к **«русскому миру»** выражена не в особенностях социального поведения, в том числе экономического, а в особом эмоциональном, эстетическом, бытовом обиходе* (Ведомости. 26.08.2011); *...конференция является первой попыткой обмена опытом и обсуждением возможности сохранения в США традиций русского мира, а также помощи детям в тех семьях, которые решили не забывать русский язык и культуру, живя в Америке* (РИА Новости. 18.05.2005).

2.4. Особая система ценностей: *Мы продолжаем жить в разных странах, некоторые родились за пределами России, но у нас есть символы, есть ценности, которые нас объединяют и которые сохраняют **Русский мир**, имеющий быть во многих государствах и странах, **Русский мир** как особую духовную систему ценностей* (Журнал Московской Патриархии № 1. 2010); *Призвав с уважением относиться к истории, Вадим Красносельский заявил, что для каждого приднестровца, независимо от национальности и вероисповедания, ценности Русского мира не теряют своей актуальности и сегодня* (Парламентская газета.

11.04.2018); *Нужно спокойно, опираясь на тысячелетнюю силу и традиции нашей культуры и языка, расширять гуманитарные связи, знакомить мир с ценностями и устремлениями русского мира* (Парламентская газета. 06.05.2018); *...память о славных страницах российской истории имеет большое значение для сплочения жителей полуострова вокруг ценностей Русского мира* (Парламентская газета. 09.09.2017); *Но ни разу не слышали чтобы представители министерства говорили о ценностях чести, долга и служения, справедливости, свободы, добра и веры, на которых выросал русский мир* (Парламентская газета. 11.12.2014).

2.5. Совокупность нравственных представлений: *«Мы должны действовать в самых разных направлениях, чтобы русский мир оставался важным духовным камертоном на планете», – призвал участников заседания Вячеслав Никонов* (Парламентская газета. 29.01.2014); *Ибо русский мир, с его полифонией языков, верований, с уходящей в небесную лазурь вертикалью молитвенной святости, добра, красоты встретился с жестоким национализмом, окрашенным светом пылающих в ночи свастик и факельных шествий* (Известия. 28.07.2015).

2.6. Русская культура: *Понятие «русский мир» – культурное, такое же, к примеру, как «финно-угорский мир»* (Труд-7. 31.08.2002); *Святейший патриарх Кирилл действительно первым заговорил о русском мире как геокультурном феномене ещё четверть века тому назад* (Парламентская газета. 19.02.2018); *Русский мир Достоевского, Толстого и Чехова представлял для западного интеллектуала XIX – начала XX в. многочисленные возможности для критики меркантилизма и бюрократизма* (Ведомости. 15.09.2015).

Полевая структура культурного концепта «русский мир» по данным количественного анализа. На следующем этапе исследования определяется полевая структура концепта по методике З.Д. Поповой и И.А. Стернина [17. С. 60–64]. Согласно этой методике, когнитивные признаки концепта, исходя из близости к основному, прототипическому значению, обладают разной степенью значимости в языковом сознании носителей языка, т.е. существует иерархия когнитивных признаков. Одноуровневые когнитивные признаки составляют **концептуальный слой**. Можно выделить такие концептуальные слои, как ядро концепта, в которое включаются наиболее частотные признаки, обладающие большей выделенностью в языковом сознании; базовый слой, в которые войдут производные значения употреблений с меньшей частотностью, а также ближняя и дальняя периферия, которая формирует «интерпретационное поле концепта» [17] посредством коннотативных значений и (или) ассоциативных смыслов.

Базовым критерием является частотность встречаемости ассоциатов при оценке результатов психолингвистического эксперимента или,

как в нашем случае, частотность употребления анализируемой коллокации в совокупном массиве корпусных данных. Предлагаются следующие критерии выделения: **ядро** концепта (более 20% употреблений); **базовый слой** (10–20% употреблений); **ближняя периферия** (от 3 до 10% употреблений); **дальняя периферия** (менее 3% употреблений). В таблице представлены результаты количественного анализа употреблений коллокации *русский мир* по данным газетных корпусов в составе НКРЯ.

Результаты количественного анализа употреблений коллокации *русский мир*

Когнитивный признак	Кол-во	%
0. Собственное наименование	266	12,6
1. Социально-территориальные когнитивные признаки	963	45,7
1.1. Межгосударственное национальное объединение людей по признаку этнической принадлежности к русским	613	29,1
1.2. Межнациональное объединение людей, принадлежащих к разным народам	252	12,0
1.3. Национальное и территориальное объединение русских людей в России	98	4,6
2. «Идеологические» когнитивные признаки	878	41,7
2.1. Собственно идеологическое, геополитическое понятие	468	22,1
2.2. Совокупность мировоззренческих установок и идей	218	10,2
2.3. Русский дух, русский национальный характер, русские традиции и обычаи	117	5,5
2.4. Особая система ценностей	27	1,8
2.5. Совокупность нравственных представлений	16	0,7
2.6. Русская культура	32	1,4
ИТОГО	2 107	100

Исходя из полученных количественных данных, мы можем сформировать полевую структуру культурного концепта «русский мир». В ядро концепта вполне ожидаемо входят когнитивные признаки социально-территориального кластера 1.1 ‘Межгосударственное национальное объединение людей по признаку этнической принадлежности к русским’ (29,1%) и «идеологического» кластера 2.1 ‘Собственно идеологическое, геополитическое понятие’ (22,1%). Именно эти смыслы являются наиболее значимыми при обращении говорящих в своем дискурсе к коллокации *русский мир*. В базовый слой концепта входят также значимые в языковом сознании носителей языка когнитивные признаки кластера 1.2 ‘Межнациональное объединение людей, принадлежащих к разным народам’ (12,0%) (социально-территориальный кластер) и кластера 2.2 ‘Совокупность мировоззренческих установок и идей’ (10,2%) («идеологический» кластер). Отметим, что большую роль, достаточную для вхождения в базовый слой, играет и привлекательность данной коллокации для использования в роли названий общественных организаций, политических движений, культурных объединений, просветительских и

образовательных учреждений, компаний, мероприятий и пр. – когнитивный признак 0 'Собственное наименование' (12,6%). В ближнюю периферию включаются когнитивный признак социально-территориального кластера 1.3 'Национальное и территориальное объединение русских людей в России' (4,6%) и когнитивный признак «идеологического» кластера 2.3 'Русский дух, русский национальный характер, русские традиции и обычаи' (5,5%). Соответственно, в дальнюю периферию вошли только когнитивные признаки «идеологического» кластера 2.4. 'Особая система ценностей' (1,8%), а также кластеров 2.5 'Совокупность нравственных представлений' (0,7%) и 2.6 'Русская культура' (1,4%). Графически полевая структура концепта представлена на рис. 1.

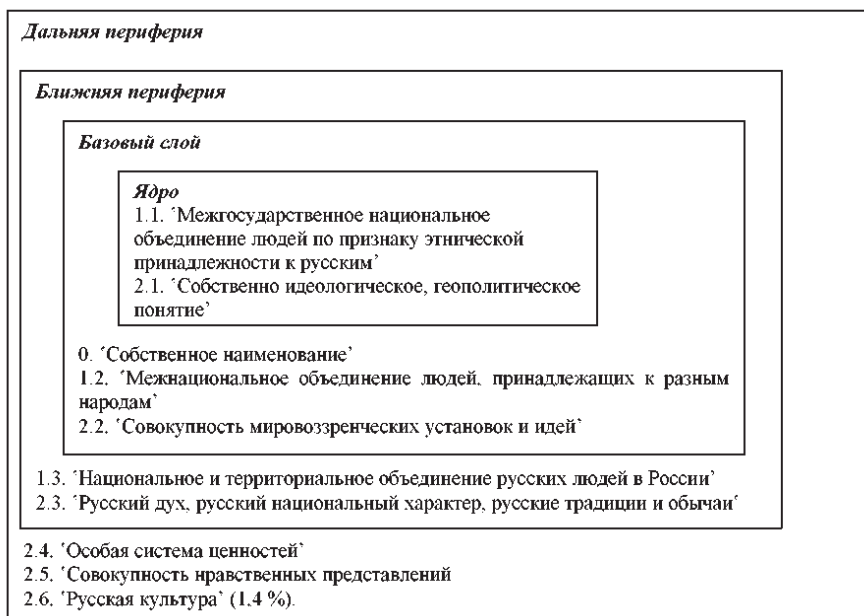


Рис. 1. Полевая структура культурного концепта «русский мир»

В целом анализ показал, что в плане реализации наиболее значимых смыслов, образующих культурный концепт «русский мир» (ядро и базовый слой), наблюдается примерное равенство в языковом воплощении социально-территориального и собственно «идеологического» компонентов его концептуального содержания. Проще говоря, концепт «русский мир» равным образом мыслится и как реально существующее объединение русских людей по всему миру, и как некая геополитическая идея сохранения русского образа жизни в России, в ближнем и дальнем

зарубежье и его распространения в мире. Последнее обстоятельство обуславливает некоторые особенности функционирования слов – репрезентантов данного концепта, о которых речь пойдет ниже.

«Русский мир» как идеологема. Коллокация *русский мир* в своем функционировании в медийном дискурсе имеет все признаки идеологемы – знакового отображения социально-политических концептов, приоритетно значимых для этноса или социума в определенный период времени, в определенной социокультурной ситуации. Это отмечают и сами авторы медиатекстов: *Сама власть, разумеется, стремится не дать вопросам затронуть опасные для себя области, подсовывая вместо ответа обманки вроде идеологемы «Русского мира»* (РБК. 06.11.2015) – идеологема, которая полностью порывает с реальностью и начинает обозначать не соответствующие действительности реалии или понятия, трактуется как мифологема, что применительно к коллокации *русский мир* также отражено в медийном дискурсе: *Ну и конечно, эта весьма неровная работа примагничивает игрой в бродячие мифологемы «русского мира», в котором отзываются идеи авангарда, неопримитивизма, столкновение разрушительных и созидательных начал* (Новая газета. 12.02.2016).

Признаками «идеологемного» функционирования слова или выражения являются: расплывчатость семантического объема и нереферентность употребления («пустая семантика», наполняемая нужным говорящему смыслом); вытеснение денотативного содержания ценностным; приобретение ранее не свойственных ему экспрессии, образности, оценочности; аксиологическая поляризация – мена знака оценочности в зависимости от принадлежности говорящего к тому или иному идеологическому лагерю и т.д. Эти свойства делают идеологему средством языкового манипулирования в политической или медийной коммуникации [27].

Многие приводимые выше примеры как раз демонстрируют нечеткость смыслового объема и нестрогость референцирования коллокации *русский мир* (то ли это русские за рубежом, то ли это русские в России, то ли это вообще другие национальности и под.). А когда речь идет об идеях или ценностях русского мира, то в контексте просто констатируется сам факт их наличия, но, как правило, не расшифровывается, в чем они, собственно, состоят. В результате возникают несколько странные с точки зрения соответствия реальности употребления вроде: *Таджикистан – страна «русского мира»* (РИА Новости. 09.09.2008).

Аксиологическая поляризация отчетливо проявляется в медийном дискурсе в примерах, которые содержат негативную оценку концепции «русский мир» авторами, стоящими на противоположных идеологических позициях, или реакцию автора на подобные оценки, например: *В условиях бушующего на планете системного кризиса и «беспоощадной*

войны, которая идет против русского мира уже третье десятилетие», нужна сплоченность общества... (Парламентская газета. 09.12.2020).

Контексты отрицательной ценностной реакции по отношению к русскому миру задаются, например, сочетаемостью с прилагательными, эксплицитно содержащими негативную оценочность: *Не в Европу же и не в Америку с Австралией и Новой Зеландией в придачу – не пустят как ренегата, променявшего в 2014 году западные ценности на варварский русский мир* (Парламентская газета. 22. 06.2019). Однако коллокации русский мир могут приписываться и позитивно-оценочные эпитеты: *Например, выделить деньги Россотрудничеству для цивилизационной ориентации в сторону России и создавать «крепкий» Русский мир, который покажет «наше позитивное лицо» в мире* (Парламентская газета. 03.04.2014).

Смысловая размытость и повышенная ценностная значимость приводят к вхождению коллокации русский мир в разнообразные модели концептуальной метафоризации, которые характеризуются яркой образностью и экспрессией, но с трудом поддаются какой-либо содержательной интерпретации. Это может быть строительная метафора, метафора материи, метафора водного источника, например: *Об этом и речь: о трещинах, разрывах, духовных этажах русского мира* (Андрей Балдин. Московские праздные дни. 1997); *Если бы не усилия деревенщиков, если бы не критика разрушения русского пространства, а с ним и русской души, ткань русского мира была бы растерзана невозвратно* (Известия. 16.03.2015); *«Русский мир – это красочный, живой, настоящий родник* (Lenta.ru. 12.05.2017).

Контексты насыщенной образности в употреблении идеологемы русский мир участвуют в создании такого средства «речевой демагогии», как «магия слова», заключающемся, по мнению Т.В. Булыгиной и А.Д. Шмелева, в порождении эмоционально воздействующих на адресата высказываний, которые неинформативны, тавтологичны, алогичны или внутренне противоречивы, например: *Где каждый народ, каждая песня, каждое сказание, каждая молитва, возносимая к Аллаху или Христу, драгоценна и неповторима, является восхитительной частью великого русского мира, наполняя его сотнями живительных красок, национальных оттенков, божественных напевов* (Известия. 12.07.2016). «Расчет, осознанный или неосознанный, делается на то, что подавляющийся «магии слов» адресат речи не будет особенно вникать в смысл того, что ему говорится» [28. С. 474]. В таких случаях используется стилистический прием амплификации – нагромождения в пределах одного фрагмента дискурса однотипных эмоционально-экспрессивных и оценочных средств в целях воздействия на внутренний мир адресата, минуя сферу логики, рационального восприятия.

Заключение

В целом исследование на значительном текстовом материале подтвердило интуитивно ощущаемое представление о повышенной значимости культурного концепта «русский мир» в дискурсивных практиках современных отечественных массмедиа. Изучение обширного массива корпусных данных позволило выявить и верифицировать 10 когнитивных признаков данного концепта, отражающих как социально-территориальные, так и собственно идеологические аспекты его концептуального содержания. На основе количественного анализа 2 107 вхождений коллокации *русский мир* в медиатексты, представленные в газетных корпусах Национального корпуса русского языка, была смоделирована полевая структура концепта «русский мир», в ядро которой ожидаемо включаются такие когнитивные признаки, как 'межгосударственное национальное объединение людей по признаку этнической принадлежности к русским' и 'собственно идеологическое, геополитическое понятие, основанное на идее сохранения русского образа жизни в России, в ближнем и дальнем зарубежье и его распространения в мире'.

Также анализ корпусного материала показал, что коллокация *русский мир* в своем функционировании в медийном дискурсе имеет все признаки идеологемы, обнаруживая такие рефлексy, как расплывчатость семантического объема и нереферентность употребления, вытеснение денотативного содержания ценностным, приобретение сильной экспрессии, образности, оценочности, аксиологическая поляризация и др. Это обуславливает возможность использования коллокации *русский мир* в качестве языкового средства языкового манипулирования, «речевой демагогии». Перспективы дальнейшего исследования связаны с возможностью тематической специализации исследованного материала и его хронологической дифференциации.

Литература

1. **Макианцева Н.В.** Оценочный потенциал слова в русской речи по данным контекстуального анализа (на примере прилагательного *отечественный*) // *Язык и культура*. 2023. № 62. С. 54–72. doi: 10.17223/19996195/62/3
2. **Макианцева Н.В.** Слово *нерусский* как средство выражения ценностных доминант в русской языковой картине мира // *Язык и культура*. 2024. № 66. С. 8–24. doi: 10.17223/19996195/66/1
3. **Арутюнова Н.Д.** От редактора: Вступительная статья // *Логический анализ языка: Культурные концепты* : сб. науч. тр. / отв. ред. Н.Д. Арутюнова. М. : Наука, 1991. С. 3–5.
4. **Степанов Ю.С.** Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М. : Академпроект, 1997. 989 с.
5. **Телия В.Н.** Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Языки русской культуры, 1996. 288 с.

6. **Шмелев А.Д.** Русская языковая модель мира. М. : Языки славянской культуры, 2002. 224 с.
7. **Sharifian F.** Cultural Linguistics // *Ethnolinguistic*. 2017. № 28. P. 33–61. doi: 10.17951/et.2016.28.31
8. **Peeters B.** On Linguoculturology and Cultural Linguistics // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. Т. 17, № 4. С. 6–11. doi: 10.25205/1818-7935-2019-17-4-6-11
9. **Карасик В.И.** Нормы поведения в языковой картине мира // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2019. № 4. С. 35–49. doi: 10.18384/2310-712X-2019-4-35-49
10. **Ковишова М.Л.** Роль лингвокультурологии на современном этапе: основные принципы и метод исследования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2023. Т. 14, № 3. С. 745–756. doi: 10.22363/2313-2299-2023-14-3-745-756
11. **Чернявская В.Е.** Дискурсивный анализ и корпусные методы: необходимое доказательное звено? Объяснительные возможности качественного и количественного подходов // Вопросы когнитивной лингвистики. 2018. № 2. С. 31–37.
12. **Радбиль Т.Б., Ясаи Л., Палоши И.** Лингвопрагматический потенциал активных процессов в русском неологическом словообразовании новейшего периода // Научный диалог. 2022. Т. 11, № 1. С. 101–121. doi: 10.24224/2227-1295-2022-11-1-101-121
13. **Лингвокогнитивные** аспекты изучения национальных концептосфер в синхронии и диахронии: коллективная монография / под ред. Л.В. Радцбургской. Нижний Новгород : Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2020. 248 с.
14. **Глебова Н.Г.** Коннотативно-оценочный потенциал слов-репрезентантов концепта РУССКОСТЬ в современном русском языке // Научный диалог. 2017. № 11. С. 25–37. doi: 10.24224/2227-1295-2017-11-25-37
15. **Березович Е.Л.** Русская лексика на общеславянском фоне: семантико-мотивационная реконструкция. М. : Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2014. 488 с.
16. **Радбиль Т.Б., Ахметжанова Г.А., Жумагулова Ж.Ж., Сералиева А.Е., Сералиева Г.Е.** ДУША и ТЕЛО в аспекте сопоставительного анализа концептов культуры: материалы к лингвокультурологическому фразеологическому словарю русско-казахских соответствий // Научный диалог. 2020. № 3. С. 127–150. doi: 10.24224/2227-1295-2020-3-127-150
17. **Попова З.Д., Стернин И.А.** Когнитивная лингвистика. М. : АСТ: Восток–Запад, 2007. 314 с.
18. **Black E.** Pragmatic stylistics. Edinburgh : Edinburgh University Press Ltd., 2006. 316 p.
19. **Scarantino A.** How to do things with emotional expressions: the theory of affective pragmatics // *Psychological Inquiry*. 2017. Vol. 28, № 2–3. P. 65–185. doi: 10.1080/1047840X.2017.1328951
20. **Noveck I.** Review of Experimental Pragmatics: The Making of a Cognitive Science. Cambridge UK : Cambridge University Press, 2021. 282 p.
21. **Louw W., Milojkovic M.** Corpus Stylistics as Contextual Prosodic Theory and Subtext. Amsterdam : John Benjamins, 2016. 420 p.
22. **Чернявская В.Е.** Дискурсивный анализ и корпусные методы: необходимое доказательное звено? Объяснительные возможности качественного и количественного подходов // Вопросы когнитивной лингвистики. 2018. № 2. С. 31–37.
23. **Радбиль Т.Б.** Языковое воплощение ценностей в медиадискурсе интернета по данным корпусного анализа репрезентативных контекстов (лексема *по-хорошему*) // Научный диалог. 2023. Т. 12, № 6. С. 170–189. doi: 10.24224/2227-1295-2023-12-6-170-189

24. **Новые** тенденции в русском языке начала XXI века / под ред. Л.В. Рацибурской. М. : ФЛИНТА; Наука, 2014. 304 с.
25. **НКРЯ** – Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 12.09.2024).
26. **БАС** – Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1950–1965.
27. **Шрейдер Ю.А.** Ценности, которые мы выбираем: Смысл и предпосылки ценностного выбора. 2-е изд. М. : URSS, 2010. 208 с.
28. **Булыгина Т.В., Шмелев А.Д.** Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М. : Языки русской культуры, 1997. 576 с.

References

1. Makshantseva N.V. (2023) Otsenochnyy potentsial slova v russkoy rechi po dannym kontekstual'nogo analiza (na primere prilagatel'nogo otechestvennyy) [The evaluative potential of a word in Russian speech according to contextual analysis (using the adjective domestic as an example)]. *Yazyk i kul'tura*. 62. pp. 54–72. doi: 10.17223/19996195/62/3
2. Makshantseva N.V. (2024) Slovo nerusskiy kak sredstvo vyrazheniya tsennostnykh dominant v russkoy yazykovoy kartine mira [The word nerussky (non-Russian) as a means of expressing value dominants in the Russian language picture of the world]. *Yazyk i kul'tura*. 66. pp. 8–24.
3. Arutyunova N.D. (1991) Ot redaktora: Vstupitel'naya stat'ya [From the editor: Introductory article]. *Logicheskiy analiz yazyka: Kul'turnyye kontsepty: Sb. nauchn. Trudov. M., Nauka*. pp. 3–5.
4. Stepanov Yu.S. (1997) Konstanty. Slovar' russkoy kul'tury. Opyt issledovaniya [Constants. Dictionary of Russian Culture. Research Experience]. M., Shkola Yazyki russkoy kul'tury. 824 p.
5. Teliya V.N. (1996) Russkaya frazeologiya. Semanticheskiy, pragmaticheskiy i lingvokul'turologicheskiy aspekty [Russian Phraseology. Semantic, Pragmatic, and Linguocultural Aspects]. M., Shkola Yazyki russkoy kul'tury. 288 p.
6. Shmelev A.D. (2002) Russkaya yazykovaya model' mira [Russian Language Model of the World]. M., Yazyki slavyanskoy kul'tury. 224 p.
7. Sharifian F. (2017) Cultural Linguistics. *Ethnolinguistic*. 28. pp. 33–61. doi: 10.17951/et.2016.28.31.
8. Peeters B. (2019) On Linguoculturology and Cultural Linguistics. *Bulletin of the Novosibirsk State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*. 17 (4). pp. 6–11. doi: 10.25205/1818-7935-2019-17-4-6-11.
9. Karasik V.I. (2019) Normy povedeniya v yazykovoy kartine mira [Norms of behavior in the language picture of the world]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Lingvistika*. 4. pp. 35–49. doi: 10.18384/2310-712X-2019-4-35-49.
10. Kovshova M.L. (2013) Lingvokul'turologicheskiy metod vo frazeologii: Kody kul'tury [Linguoculturalogical Method in Phraseology: Codes of Culture]. M., Knizhnyy dom LIBROKOM. 456 p.
11. Chernyavskaya V.Ye. (2018) Diskursivnyy analiz i korpusnyye metody: neobkhodimoye dokazatel'noye zveno? Obyasnitel'nyye vozmozhnosti kachestvennogo i kolichestvennogo podkhodov [Discourse analysis and corpus methods: a necessary evidentiary link? Explanatory possibilities of qualitative and quantitative approaches]. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*. 2. pp. 31–37.
12. Radbil T.B., Yasay L., Paloshi I. (2022) Lingvopragmaticheskiy potentsial aktivnykh protsessov v russkom neologicheskom slovoobrazovanii noveyshego perioda [Lingvopragmatic potential of active processes in Russian neological word formation of the modern period]. *Nauchnyy dialog*. 11 (1). pp. 101–121.

13. Ratsiburskaya L.V. (ed.). (2020) Lingvokognitivnyye aspekty izucheniya natsional'nykh kontseptosfer v sinkhronii i diakhronii: kollektivnaya monografiya [Lingvocognitive Aspects of the Study of National Concept Spheres in Synchrony and Diachrony: collective monograph]. Nizhny Novgorod, Izd-vo NNGU im. N.I. Lobachevskogo. 248 p.
14. Glebova N.G. (2017) Konnotativno-otsenochnyy potentsial slov-reprezentantov kontsepta RUSSKOST' v sovremennom russkom yazyke [Connotative and evaluative potential of words representing the concept RUSSIANITY in the modern Russian language]. Nauchnyy dialog. 11. pp. 25–37. doi: 10.24224/2227-1295-2017-11-25-37.
15. Berezovich E.L. (2014) Russkaya leksika na obshcheslavyanskom fone: semantiko-motivatsionnaya rekonstruktsiya [Russian Vocabulary Against the Common Slavic Background: Semantic and Motivational Reconstruction]. M., Russkiy Fond Sodeystviya Obrazovaniyu i Nauke. 488 p.
16. Radbil T.B., et al. (2020) DUSHA i TELO v aspekte sopostavitel'nogo analiza kontseptov kul'tury: materialy k lingvokul'turologicheskomu frazeologicheskomu slovaryu russko-kazakhskikh sootvetstviy [SOUL and BODY in the aspect of comparative analysis of cultural concepts: materials for the linguacultural phraseological dictionary of Russian-Kazakh correspondences]. Nauchnyy dialog. 3. pp. 127–150. doi: 10.24224/2227-1295-2020-3-127-150.
17. Popova Z.D., Sternin I.A. (2007) Kognitivnaya lingvistika [Cognitive linguistics.]. M., AST: Vostok–Zapad. 314 p.
18. Black E. (2006) Pragmatic Stylistics. Edinburgh, Edinburgh University Press Ltd. 316 p.
19. Scarantino A. (2017) How to do things with emotional expressions: the theory of affective pragmatics. Psychological Inquiry. 28 (2–3). pp. 65–185. doi: 10.1080/1047840X.2017.1328951.
20. Noveck I. (2021) Review of Experimental Pragmatics: The Making of a Cognitive Science. Cambridge UK, Cambridge University Press. 282 p.
21. Louw W., Milojkovic M. (2016) Corpus Stylistics as Contextual Prosodic Theory and Subtext. Amsterdam, John Benjamins. 420 p.
22. Chernyavskaya V.Ye. (2018) Diskursivnyy analiz i korpusnyye metody: neobkhodimoye dokazatel'noye zveno? Obyasnitel'nyye vozmozhnosti kachestvennogo i kolichestvennogo podkhodov [Discourse analysis and corpus methods: a necessary evidentiary link? Explanatory possibilities of qualitative and quantitative approaches]. Voprosy kognitivnoy lingvistiki. 2. pp. 31–37.
23. Radbil' T.B. (2023) Yazykovoye voploshcheniye tsennostey v mediadiskurse interneta po dannym korpusnogo analiza reprezentativnykh kontekstov (leksema po-khoroshemu) [Linguistic embodiment of values in the Internet media discourse according to the corpus analysis of representative contexts (lexeme po-khoroshemu)]. Nauchnyy dialog. 12 (6). pp. 170–189. doi: 10.24224/2227-1295-2023-12-6-170-189.
24. Ratsiburskaya L.V. (2014) Novyye tendentsii v russkom yazyke nachala XXI veka: kollektivnaya monografiya [New trends in the Russian language at the beginning of the 21st century: collective monograph]. M., FLINTA; Nauka. 304 p.
25. Natsional'nyy korpus russkogo yazyka (2024) [National Corpus of the Russian Language]. URL: www.ruscorpora.ru (Accessed: 12.09.2024)
26. Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka: V 17t. (1950-1965) [Dictionary of Modern Russian Literary Language: In 17 volumes] Moskva-Leningrad, Izd-vo AN SSSR. Vol. 6 (1957), 739 p., Vol. 12 (1961), 846 p.
27. Schreuder Yu.A. (2010) Tsennosti, kotoryye my vybirayem: Smysl i predposylki tsennostnogo vybora [The Values We Choose: The Meaning and Premises of Value Choice]. 2nd ed. M. 208 p.
28. Bulygina T.V., Shmelev A.D. (1997) Yazykovaya kontseptualizatsiya mira (na materiale russkoy grammatiki) [Language Conceptualization of the World (on the Material of Russian Grammar)]. M., Yazyki russkoy kul'tury. 576 p.

Информация об авторе:

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

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

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

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 22.11.2024; принята к публикации 13.05.2025

Received 22.11.2024; accepted for publication 13.05.2025

Научная статья

УДК 81'42

doi: 10.17223/19996195/70/3

Специфика жанра научно-популярного подкаста сквозь призму концепций простого языка

Игорь Евгеньевич Колмаков¹, Ольга Васильевна Нагель²

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

¹ *igorkolmakov1@gmail.com*

² *olga.nagel2012@yandex.ru*

Аннотация. Исследуется специфика жанра научно-популярного подкаста с позиции концепций понятности простого языка (Plain Language) в мировом и русскоязычном сообществах. Простой язык (англ. Plain language, нем. Einfache Sprache) – это форма подачи текстовой информации в виде, доступном широкой аудитории, т.е. читателю, входящему в практически неограниченную группу всех учащихся, или людям, которые не имеют базовых навыков функционального чтения в силу физиологических, возрастных, социальных причин. Согласно определению Международной федерации простого языка, текст написан на простом языке, если выбор слов и построение предложений в нем, а также его содержание, структура и оформление позволяют читателю легко найти нужную информацию, понять ее и использовать. В качестве объекта исследования взяты тексты подкаста, направленные на популяризацию научных идей в обществе, в сопоставлении с научными статьями на схожую тематику. Сопоставление проведено в соответствии с критериями понятности и общедоступности, которые определены в концепции простого языка.

Актуальность исследования обусловлена научным и практическим потенциалом подкастов, а также неопределенностью нормативных установок и фреймов простого языка в русскоязычном сообществе. Новизна исследования заключается в том, что впервые жанр научно-популярного подкаста рассматривается сквозь призму концепции простого языка, что позволяет выявить специфику русскоязычных подкастов и провести диагностическую оценку восприятия подкастов широкой аудиторией. Объясняются причины растущего интереса ученых и исследователей к использованию подкастов с целью распространения научных идей и концепций. Рассматривается потенциал жанра научно-популярного подкаста как эффективного инструмента популяризации науки в академической среде, а также в обществе в целом. Со ссылкой на уже существующие исследования на примерах показано, что основные принципы создания научно-популярных подкастов во многом совпадают с принципами внутриязыкового перевода текстов на простой язык, т.е. адаптации текстов для целей доступности и понимания. Даны определения термину «простое слово», представлены его характеристики, а также обсуждаются способы его применения в различных контекстах.

В качестве метода выявления степени соответствия научно-популярного подкаста функциональным характеристикам простого языка применялся сравнительно-сопоставительный анализ фрагментов выпусков подкаста «Качай нейрон», реализуемого на базе Национального исследовательского Томского

государственного университета, с фрагментами текстов научных статей. Отобранные фрагменты были обработаны при помощи онлайн-сервиса «Тексто-метр», который формулирует показатели уровня сложности и читабельности текста путем расчета показателя удобочитаемости по формуле Флеша–Кинкейда. Для выявления уровней сложности текста авторами сервиса используются алгоритмы, предназначенные для оценки того, насколько легко (или трудно) читать текст. Таким образом, в исследовании не только проанализированы тексты подкастов, но и предложены новые подходы к их созданию и оценке, что делает его актуальным и значимым для дальнейших исследований в области популяризации науки.

Ключевые слова: научно-популярный подкаст, простой язык, читабельность, понятность, внутриязыковой перевод, удобочитаемость, индекс Флеша

Для цитирования: Колмаков И.Е., Нагель О.В. Специфика жанра научно-популярного подкаста сквозь призму концепций простого языка // Язык и культура. 2025. № 70. С. 47–64. doi: 10.17223/19996195/70/3

Original article

doi: 10.17223/19996195/70/3

The specifics of the popular science podcast genre through the prism of plain language concepts

Igor E. Kolmakov¹, Olga V. Nagel²

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

¹ *igorkolmakov1@gmail.com*

² *olga.nagel2012@yandex.ru*

Abstract. The article explores the specifics of the popular science podcast genre from the perspective of concepts of the intelligibility of a Plain Language in the global community. Plain Language is a form of presenting textual information in a form accessible to a wide audience, that is, to a reader who is part of an almost unlimited group of everyone who can read, except for students, or to people who do not have basic functional reading skills due to physiological, age, or social reasons. According to the definition of the International Federation of Plain Language, a text is written in simple language if the choice of words and the construction of sentences in it, as well as its content, structure and design allow the reader to easily find the necessary information, understand it and use it. The podcast texts aimed at popularizing scientific ideas in society, in comparison with scientific articles on similar topics, are used as the object of research. The comparison was carried out in accordance with the criteria of clarity and accessibility, which are defined in the concept of a plain language.

The relevance of the research is due to the scientific and practical potential of podcasts, as well as the uncertainty of normative attitudes and frames of a Plain Language in the Russian-speaking community. For the first time, the genre of a popular science podcast is viewed through the prism of the concept of a simple language, which allows us to identify the specifics of Russian-language podcasts and conduct a diagnostic assessment of the perception of podcasts by a wide audience. The reasons for the growing interest of scientists and researchers in using podcasts to spread scientific ideas and concepts are explained. The article considers the potential of the popular science podcast genre as an effective tool for popularizing science in the academic environment, as well as in society as a whole. With reference to existing research, the article shows by

examples that the basic principles of creating popular science podcasts largely coincide with the principles of intra-linguistic translation of texts into a Plain Language, that is, adapting texts for accessibility and understanding purposes. The term "plain word" is defined, its characteristics are presented, and ways of its application in various contexts are discussed.

As a method of identifying the degree of compliance of a popular science podcast with the functional characteristics of a plain language, a comparative analysis of fragments of the podcast Pump Neuron, implemented on the basis of the National Research Tomsk State University, with fragments of texts of scientific articles was used. The selected fragments were processed using the "Textometer" online service, which formulates indicators of the level of complexity and readability of the text by calculating the Flesch Reading Ease. To identify the levels of complexity of the text, the service's authors use algorithms designed to assess how easy (or difficult) it is to read the text. Thus, the study not only analyzes the texts of podcasts, but also offers new approaches to their creation and evaluation, which makes it relevant and significant for further research in the field of popularization of science.

Keywords: popular science podcast, plain language, readability, intelligibility, intralanguage translation, readability, Flesch Reading Ease

For citation: Kolmakov I.E., Nagel O.V. The specifics of the popular science podcast genre through the prism of plain language concepts. *Language and Culture*, 2025, 70, pp. 47-64. doi: 10.17223/19996195/70/3

Введение

Широкое распространение цифровых средств коммуникации произвело революцию в том, как научная информация доводится до сведения общественности [1]. Среди новых средств массовой информации в этой цифровой среде подкасты стали культурным феноменом. С момента своего появления в 2004 г. подкасты стали популярными среди ученых и исследователей для информирования общественности о своей исследовательской работе.

Подкаст и подкастинг – два тесно связанных понятия. Подкаст – это многосерийная аудиопередача на определенную тематику, которая выпускается в Интернете [2]. В основе подкаста лежит концепции подачи сложной информации в более доступной, но не менее содержательной форме. Исследователи определяют подкастинг как технологию создания и распространения в интернете контента в форматах аудио-, видеофайлов, электронных документов и (или) их комбинации на электронные устройства пользователей. Для жанра подкаста характерен быстрый рост его вклада в индустрии мирового аудиоконтента. В России, в частности, наблюдается рост числа подкастов. По данным на 2025 г., активно слушают подкасты около 10 млн чел. За период с 2023 по 2024 г. число людей, которые слушают подкасты, увеличилось на 40 млн чел. [3]. По информации Российской ассоциации электронных коммуникаций (РАЭК), в России насчитывается от 25 до 35 тыс. подкастов. В стране функционирует более 50 профессиональных студий подкастов [4].

Рост интереса обусловлен технологическим форматом и коммуникативными свойствами подкаста, корреляцией с телепрограммами и радиопрограммами, возможностью реализации в нем различных жанров (авторских монологов, дискуссий, бесед, интервью) и эффективного виртуального общения. Одним из важнейших свойств подкастов для аудитории с практической точки зрения является их доступность: слушать подкасты можно в любое удобное время, без привязки к выходу в эфир [5]. В академической среде исследователи отмечают растущий научный и практический потенциал жанра и выделяют ряд подкастов, которые определяют в категорию научно-популярных. Основная цель таких подкастов – объяснить суть научных явлений, сделать их понятными; научить, разъяснить адресату какую-либо область знания либо ее конкретную проблему [6].

Для востребованного научно-популярного подкаста характерен ряд особенностей. В первую очередь, это *ориентация на неподготовленного слушателя*. Для этого используется лексика соответствующего лексико-семантического поля: неспециалисты, просто, доступно и т.д. Часто используются общеизвестные термины, некоторые из них знакомы многим со школы, более сложную лексику поясняют ведущие. Далее отметим *сочетание разговорных и книжных элементов*, так как книжные слова, типичные для письменной речи, могут употребляться и в устной форме (научные доклады, публичные выступления и др.). Специфическая «разговорность» проявляется в основном в лексике и фразеологии, которая может включать разговорные и сленговые элементы. Важную роль играет *интонационное оформление*. Подкаст передает особенности живой речи, сохраняя своеобразие орфоэпии, артикуляции, тембра и иных акустических характеристик. Наконец, следует отметить наличие *элементов разговорного синтаксиса*. Синтаксис подкаста обычно ориентируется на грамматические нормы письменной речи, но часто, особенно в подкастах-интервью, собеседники используют элементы разговорного синтаксиса: инверсию, неполные предложения, реплики-пояснения, самоповторы.

Данные особенности хорошо соотносятся с концепциями простого языка, рассматриваемыми в исследовании. Простой язык – это форма подачи информации в виде, доступном так называемому массовому читателю, т.е. людям, которые в силу возраста, уровня образования, объема фоновых знаний могут испытывать сложности в понимании текстов, написанных стандартным языком. В нем отсутствуют сложные деепричастные обороты, тонкие фразеологизмы и термины. Зато четко передается информация и сохраняется эмоциональная окраска, присущая в основном устной речи. Такой язык строится на ряде основных и часто употребляемых слов той страны, в которой этот язык применяется [7].

Нетрудно заметить большое сходство научно-популярного подкаста с внутриязыковым переводом. Такой перевод – это интралингвальный устный или письменный перевод (адаптация) текста при сохранении его основного информационного содержания. Этот вид перевода позволяет сделать текст доступным для максимально широкого круга реципиентов.

В России в области переводоведения существует ряд исследований, посвященных изучению базовых принципов внутриязыкового перевода [7]. В связи с этим мы считаем целесообразным обратиться к результатам этих исследований при изучении научно-популярных подкастов, технология создания которых изначально базировалась на концепции подачи сложной научной информации в доступной, но не менее содержательной форме. Это сходство может заложить основу для создания востребованных научно-популярных подкастов. Для проверки этого предположения мы исследовали степень соответствия научно-популярного подкаста «Качай нейрон», реализованного на базе ТГУ, функциональным характеристикам «легкого языка». В процессе исследования решался ряд задач: 1) выявлялись основные особенности жанра научно-популярного подкаста как формы медийного контента, учитывая его развитие и место в индустрии аудиоконтента; 2) анализировалось, как тексты научно-популярных подкастов соответствуют использованию правил внутриязыкового перевода, определялись критерии понятности, которые могут быть применены к материалам подкастов; 3) проводилась оценка читабельности текстов для оценки уровня сложности текстов подкаста в сопоставлении с научными статьями на схожие темы.

Методология исследования

В научном сообществе уже существует значительное количество работ, посвященных изучению научно-популярного контента, в том числе подкасты, как инструмент популяризации науки. Основное внимание в таких исследованиях уделяется вопросам доступности и понятности научной информации для широкой аудитории. Концепции простого языка наиболее активно разрабатываются в немецкой лингвистике и коммуникативистике. Например, научные труды немецких исследователей, таких как Сильвия Хансен-Ширра или Кристиан Маас, посвящены адаптации сложных текстов для широкой аудитории, что включает упрощение терминологии, структуры и стиля изложения [8]. В русскоязычном научном сообществе вопросами внутриязыкового перевода на простой язык и выявлением его характеристик занимаются исследователи Н.В. Нечаева, К.С. Хельмле, Э.М. Каирова [7], однако неопределенность нормативных установок и фреймов простого языка в русскоязычном сообществе оставляет простор для дальнейших исследований, который мы стремимся заполнить.

Исследования подкастов как жанра медиа также активно развиваются. Работы авторов в данной области, таких как Миа Линдгрэн [9], Сьюзен Дуглас [10], Ричард Берри [11], подчеркивают потенциал подкастов для популяризации науки, их способность сочетать информативность с развлекательностью. Однако большинство исследований сосредоточено на англоязычных подкастах, что оставляет открытым вопрос о специфике русскоязычного контента.

Методы анализа текстов на предмет их сложности и читабельности также в основном разработаны в рамках зарубежных исследований. Например, показатель удобочитаемости по Флешу (Flesch Reading Ease) широко используется для оценки текстов [12], но его применение к русскоязычным материалам требует адаптации и уточнения. Многие исследования не учитывают культурные и лингвистические особенности, которые могут влиять на восприятие подкастов в разных языковых сообществах. Существующие методы анализа текстов, разработанные для английского языка, не всегда применимы к русскоязычным материалам без адаптации. С учетом перечисленных особенностей, в рамках исследования мы задаемся следующими вопросами: 1) как адаптировать методы анализа текстов, разработанные для английского языка, к русскоязычным подкастам; 2) какие культурные и лингвистические особенности русскоязычного научно-популярного контента следует учитывать при создании подкастов; 3) какова роль устной речи и интонации в восприятии научно-популярного контента. Для решения данных вопросов, что станет результатом исследования, стоят задачи о разработке адаптированных методов анализа текстов для русскоязычных подкастов, учитывающие особенности русского языка, проведение эмпирических исследований, направленных на выявление культурных и лингвистических особенностей восприятия научно-популярного контента в русскоязычной аудитории, а также рассмотрение роли устной речи, интонации и других невербальных элементов в восприятии подкастов.

В ходе изучения научно-популярного подкаста «Качай нейрон» нами были использованы историко-генетический и статистический методы проведения исследований. В рамках первого из названных методов были выявлены главные особенности научно-популярного подкаста. Для сравнительно-сопоставительного анализа научно-популярного подкаста и научно-популярного текста нами был применен статистический метод, в рамках которого определялись и использовались количественные характеристики изучаемых текстов. Существует несколько количественных показателей понятности текста, самым популярным из которых считается индекс Флеша, который вычисляется на основе многих параметров, например, длины предложений и слов в слогах, количества редких слов и т.д. В наших исследованиях мы использовали для его вычисления онлайн-сервис «Текстомер» [13].

Исследование позволит выявить специфику русскоязычных научно-популярных подкастов, а также предложить рекомендации по их созданию и оценке, что будет способствовать развитию жанра подкастов как инструмента популяризации науки в русскоязычном сообществе. Результаты уже существующих исследований демонстрируют, что простой язык действительно способствует лучшему восприятию научных идей. Однако, на наш взгляд, необходимо дополнительно исследовать, как различные форматы и стили подачи информации влияют на восприятие и понимание аудитории.

Исследование и результаты

Простой язык. Как было ранее сказано, это форма подачи информации в общедоступном виде. *Простой язык* – это язык, понимаемый всеми. Примерами текстов, написанных простым языком, можно считать научно-популярные издания, издания для подростков, адаптированные версии художественных произведений и т.п. При создании таких текстов используются *простые слова*, которые легко понимаются широкой аудиторией без требования специального образования или знания. Простые слова обычно имеют следующие характеристики (табл. 1).

Таблица 1

Характеристики простых слов

Характеристика	Описание
Однозначность	Простые слова имеют очень ограниченное количество значений, что снижает вероятность неправильного понимания
Краткость	Простые слова обычно короткие и не содержат сложных или редких буквосочетаний
Частотность	Эти слова часто используются в повседневной речи и письменной коммуникации, что делает их знакомыми для большинства людей
Отсутствие специализированной терминологии	Простые слова не требуют знания специфических терминов или концепций, которые могут быть известны только узкому кругу специалистов

По содержанию, словарю и структуре простой язык приспособлен для тех, у кого есть трудности в чтении и понимании обычного языка. Немецкий исследователь К. Маас в работе, посвященной разработке доступных средств коммуникаций и характеристик понятности и приемлемости языка, под простым языком понимает вариант, наиболее приближенный к стандартному языку, ориентированный на широкие слои населения. Простой язык описывается как «подсистема национального языка с редуцированной сложностью, направленная на повышение таких свойств текста, как читабельность и понятность» [8].

В работах исследователей Н.В. Нечаевой, К.-С. Хельмле, Э.М. Кайровой к базовым принципам внутриязыкового перевода текстов на простой язык относятся: главенствующая роль читателя; равная позиция; конкретность; личность; частотность; наглядность.

На этих принципах основаны общие правила адаптации текстов для целей доступности, которые в равной степени применимы для перевода текстов на простой язык [7].

Данные принципы также хорошо соотносятся с особенностями создания научно-популярных подкастов. Рассмотрим данный тезис подробнее на примере выборочного анализа фрагментов выпусков подкастов из русскоязычного сегмента, посвященных популяризации науки. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Выборочный анализ фрагментов выпусков русскоязычных подкастов

Принцип	Подкаст	Цитата из подкаста	Анализ
Главенствующая роль читателя. Согласно принятым Международной федерацией «Простой язык» определениям, текст только тогда считается доступным, когда получатель изложенной в нем информации может легко найти нужную, понять ее и использовать. Текст, создаваемый без учета ситуативного контекста его использования целевой аудиторией, не может считаться доступным, даже если написан простыми словами и короткими предложениями. В подкасте данный принцип подразумевает, что <i>информация подается с учетом интересов и потребностей слушателя</i> , а не автора. Ведущие стараются сделать контент макси-	«Медуза в курсе», эпизод: «Как работает экономика» [14]	«Мы знаем, что экономика может показаться сложной и запутанной. Поэтому сегодня мы разберем основные принципы, <i>чтобы вы могли лучше понять</i> , как это влияет на вашу повседневную жизнь»	<i>Ведущие ориентируются на потребности слушателей</i> , признавая, что тема может быть сложной, и обещают сделать ее более понятной и релевантной для их повседневной жизни

Принцип	Подкаст	Цитата из подкаста	Анализ
мально полезным и интересным для аудитории			
Равная позиция. Все коммуникативные различия начинаются с уверенности автора текста в том, что читатель знает и понимает в предмете речи столько же, сколько и сам автор. Успешность общения в данном случае также мало зависит от того, насколько простые, короткие или частотные слова будет выбирать автор – главное, <i>понимать, что картина мира и понятийный аппарат адресата позволят ему понять текст в полном объеме и должным образом.</i> Для этого необходимо уметь встать на общую позицию с читателем	«Теория Большой Бороды», эпизод: «Все, что нужно знать о черных дырах» [15]	«Черная дыра – это как гигантский пылесос, который засасывает все вокруг себя, включая свет. Давайте <i>разберемся</i> , как это работает <i>вместе</i> »	<i>Ведущий</i> использует простой язык и <i>приглашает</i> слушателей « <i>разобраться вместе</i> », создавая ощущение <i>равной позиции</i> и совместного исследования темы
Конкретность. В подкастах данный принцип <i>подразумевает использование конкретных примеров, данных и фактов</i> для иллюстрации обсуждаемых тем, что делает информацию более понятной и убедительной	«Голый землекоп», эпизод: «Почему мы стареем» [16]	«Старение – это как износ <i>машин</i> . Например, с возрастом наши клетки начинают хуже восстанавливаться. Исследования показывают, что <i>после 30 лет</i> скорость регенерации клеток <i>снижается на 1%</i> каждый год»	<i>Ведущие используют конкретные данные</i> («...после 30 лет», «...скорость регенерации клеток снижается на 1% каждый год») и примеры («старение – это как износ машин»), чтобы объяснить процесс старения, делая информацию более понятной и убедительной
Личность. Отказ от безличных конструкций <i>в пользу прямого указания на читателя</i> , например, в части прав и обязанностей, возникающих у него при подписании	«Деньги пришли», эпизод: «Когда пришло ооочень много денег» [17]	«Если вы хотите начать инвестировать, первым шагом будет создание финансового плана. Подумайте о своих целях и рисках, которые вы готовы принять»	<i>Ведущие обращаются к слушателям напрямую, используя местоимение «вы»</i> , что делает советы более персонализированными и релевантными

Принцип	Подкаст	Цитата из подкаста	Анализ
договора, информированного согласия на лечение и т.п.			
Частотность. При внутриязыковом переводе на простой язык <i>необходимо отдавать предпочтение наиболее частотным (распространенным) словам</i> , избегать узкой терминологии, иностранных слов, аббревиатур, многозначных слов и клише официально-делового стиля. Если термин или аббревиатуру нельзя заменить на распространенную в обиходе и однозначно понятную языковую единицу, их нужно разъяснить непосредственно в тексте	« На пальцах », эпизод: «Как работает иммунная система» [18]	«Иммунная система – это защита нашего организма от болезней. Она распознает и уничтожает вредные бактерии и вирусы. Когда вы болеете, ваша иммунная система работает, чтобы вы снова стали здоровыми»	<i>Ведущие подбирают слова, которые широко используются в повседневной речи и понятны большинству людей</i> , избегая узкой медицинской терминологии, чтобы объяснить, как работает иммунная система. Они описывают основные понятия, связанные с иммунной системой, без использования специализированной медицинской терминологии
Наглядность. Снабжение текста <i>примерами и аналогиями в личной форме</i> позволяет лучше понимать, ассоциировать с собой и запоминать написанное	« Радио Арзамас », эпизод: «Как устроен мозг» [19]	«Мозг – это как суперкомпьютер , который обрабатывает информацию и управляет всем телом. Он состоит из миллиардов нейронов, которые общаются друг с другом с помощью электрических сигналов»	<i>Ведущие используют наглядные аналогии</i> (...«как суперкомпьютер»), сравнивая мозг с суперкомпьютером, чтобы сделать сложные нейробиологические концепции более понятными

Анализ речи ведущих подкаста показывает полное соответствие их диалогов базовым принципам внутриязыкового перевода текстов на простой язык. Далее мы проанализируем функциональные возможности простого языка, используя в качестве примера научно-популярный подкаст «Качай нейрон», который реализуется на базе Томского государственного университета. Мы выбрали отрывки из выпуска подкаста под названием «Билингвальное преимущество: почему полезно знать два языка» [20], в которых содержится определение термина «билингвизм».

Эти отрывки были сопоставлены с фрагментами научной статьи «Билингвизм – понятие с интерпретационной активностью» [21], которые содержат аналогичные определения.

Данные фрагменты были проанализированы с использованием онлайн-сервиса «Текстомер», который определяет уровень сложности и читабельности текста на основе расчета количества слов, знаков и средней длины слов в предложениях. Для оценки уровня сложности текста применяются алгоритмы, которые помогают определить, насколько легко или трудно воспринимать текст. Результаты оцениваются с помощью индекса Флеша, который рассчитывается на основе различных параметров, таких как длина предложений и количество слогов в словах, а также частота использования редких слов. Индекс Флеша вычисляется по следующей формуле: $206,835 - 1,015 \times ASL - 84,6 \times ASW$, где ASL (average sentence length) – средняя длина предложения в словах, а ASW (average number of syllables per word) – средняя длина слова в слогах. По шкале FRES (Flesch reading ease scale) индекс варьируется от 0 до 100, где 0 соответствует трудночитаемому тексту со средней длиной предложения 37 слов, а 100 – легко читаемому тексту с предложениями, не превышающими 15 слов.

Изначально все методы оценки уровня сложности текстов были разработаны исключительно для английского языка. В отличие от него в русском языке, как правило, длина предложений короче, а количество слогов в словах больше. Поэтому для русского языка была создана немного измененная версия с другими индексами. Например, адаптированная мера Флеша для русского языка выглядит следующим образом: $206,835 - 1,52 \times ASL - 65,14 \times ASW$, где ASL – средняя длина предложения в словах, ASW – средняя длина слова в слогах. Для расчета статистики по частоте слов авторы используют «Новый частотный словарь современного русского языка», составленный на основе художественных и публицистических текстов, написанных в период с 1950 по 2007 г. На основании частотности слов сервис «Текстомер» предоставляет данные о доле в тексте слов из списка 5 000 самых частотных слов русского языка, а также о предположительно полезных и редких словах, отдельно выделяя частотные слова, отсутствующие в лексических минимумах. Полезными считаются слова, которые, вероятнее всего, еще не знакомы студентам (они отсутствуют в лексических минимумах предыдущих уровней), но присутствуют в минимуме данного уровня или в списке 3 000 наиболее частотных слов русского языка согласно Новому частотному словарю [22]. На основе отобранных фрагментов (табл. 3) мы рассмотрим показатели, определяющие уровень сложности и читабельности текстов (табл. 4), рассчитанные с помощью сервиса «Текстомер».

При сравнении полученных результатов анализа сложности фрагментов текста научной статьи и подкаста и опираясь на данные, полученные при помощи «Текстомера», можно сделать *вывод, что текст*

подкаста является более простым с лексической и структурной точки зрения. По нашему мнению, это объясняется в том числе меньшим объемом средней длины слова и предложения в подкасте, что вызвано особенностью жанра, необходимостью удерживать внимание зрителя за счет динамичного повествования и емкой формулировки мыслей.

Таблица 3

Определения терминов

Определение термина «Билингвизм» в научной статье «Билингвизм – понятие с интерпретационной активностью»	Определение термина «Билингвизм» в подкасте «Качай нейрон»
Согласно, скорее всего, психолингвистической трактовке в единстве с вопросами межкультурной коммуникации, В.Н. Ярцева формулирует следующее определение двуязычия: способность отдельного индивидуума, или народа в целом, или его части общаться (добиваться взаимопонимания) на двух языках	«Монолингвизм» – это владение одним языком. Билингвизм, как следует из самого слова «би», – владение двумя языками. Если мы посмотрим на самые распространенные определения, то можно увидеть, что билингвизм определяют как практику попеременного пользования двумя языками, то есть не просто пассивное владение языком, но использование языка в повседневной жизни

Таблица 4

Уровень сложности и читабельности текстов

Статья	Подкаст
Общая сложность текста (по шкале 100 баллов)	
98 – текст подойдет для выпускника вуза и старше	61 – текст подойдет для возраста 13–15 лет, 7–9-й класс
Структурная сложность	
10	7
Лексическая сложность	
8	6
Количество слов	
34	47
Средняя длина слова	
7.1	6,3
Средняя длина предложения	
34	15,7
Сложность текста по формуле Флеша (чем больше значение, тем легче текст)	
0	34
Список редких слов	
межкультурный, психолингвистический, индивидуум, формулировать, двуязычие	билингвизм, монолингвизм, би

В подкасте отсутствуют вводные выражения, такие как *согласно, скорее всего*, характерные для научного и официально-делового стилей. По формуле удобочитаемости по Флешу средняя длина предложения в

тексте научной статьи составляет 34 слова, а в подкасте – 15,7, что наиболее приближено к оптимальному значению. В научной статье мы наблюдаем большее количество редких слов. Это не свойственно для жанра подкаста, в котором принципы создания материала построены на *конкретике и наглядности*, что подразумевает избежание конструкций и оборотов, затрудняющих понимание смыслов у слушателя. Главная цель подкаста – донести до слушателя сложную, узкоспециализированную информацию в доступной форме, при помощи часто используемых и знакомых как можно большему количеству людей слов.

Далее рассмотрим фрагменты текста того же выпуска подкаста «Качай нейрон» и другой научной статьи «Билингвизм как тенденция языкового развития современного общества» [23], в которых объясняются преимущества билингвизма (табл. 5).

В табл. 6 приведены показатели, определяющие уровень сложности и читабельности текстов, рассчитанные сервисом «Текстомер».

Таблица 5

Преимущества билингвизма

Преимущества билингвизма, научная статья «Билингвизм как тенденция языкового развития современного общества»	Преимущества билингвизма, подкаст «Качай нейрон»
Расширение границ мирового информационного пространства в современном обществе делает обмен информацией на билингвальной основе важнейшим фактором функционирования единого межкультурного пространства. Являясь пересечением как минимум двух языков, билингвизм способствует формированию у человека новой информационной культуры. Владение иностранными языками облегчает восприятие другой культуры, предоставляет возможность активно функционировать в социально-информационном пространстве современного сообщества. Билингвизм становится универсалией культуры, и необходимость осознания этого явления в контексте освоения культурных ценностей является важнейшей задачей современного этапа развития цивилизации	У билингва есть очевидные коммуникативные преимущества: он приезжает в другую страну, может общаться с людьми, которые там живут. Это профилактика болезней мозга, таких как Альцгеймер и деменция, есть исследования, которые доказали, что болезнь наступает позже. Также есть исследования, которые говорят о том, что при многозадачности и решении сразу нескольких задач билингвы лучше, чем монолингвы. Было исследование, когда монолингвов и билингвов заставили вести машину. Это был симулятор вождения машины, и при этом им давали дополнительное задание. Исследование показало, что когнитивный контроль у билингвов выше, чем у монолингвов. Они все начинали хуже вести машину, но билингвы справлялись чуть лучше с многозадачностью за счет того, что их мозг привык контролировать процессы: здесь у меня один язык, здесь второй – это когнитивный контроль. У билингвов выше когнитивная функция, то есть они быстрее и лучше запоминают, у них лучше развита память, они лучше решают математические задачи

Таблица 6

Сложность и читабельность текстов

Статья	Подкаст
Общая сложность текста (по шкале 100 баллов)	
98 – текст подойдет для выпускника вуза и старше	48 – простой текст, подойдет для возраста 11–12 лет
Структурная сложность	
10	6
Лексическая сложность	
9	5
Количество слов	
72	140
Средняя длина слова	
8.7	5,9
Средняя длина предложения	
18	17,5
Сложность текста по формуле Флеша (чем больше значение – тем легче текст)	
0	45

При сравнении данных фрагментов следует отметить, что в подкасте автор избегает сложных конструкций, использования редких слов, специализированной терминологии, ориентируясь на картину мира читателя/слушателя, и учитывает тот факт, что аудитория подкастов многогранна – люди разных возрастов и специальностей, широкие слои населения. Это подтверждают данные «Текстометра»: общая сложность текста составляет 48 баллов (из максимально возможных 100), он подходит для понимания школьником в возрасте 11–12 лет. Кроме того, автор использует характерный как для концепции простого языка, так и для подкастинга в целом прием *наглядности*: он рассказывает о проведенном исследовании – вождение машины с дополнительным заданием, которое демонстрирует преимущество билингвов. В то время как в научной статье, несмотря на заявленные преимущества билингвизма «*владение иностранными языками облегчает восприятие другой культуры...*», «*предоставляет возможность активно функционировать в социально-информационном пространстве современного сообщества...*», автор не поясняет, в чем они заключаются, что затрудняет понимание смыслов у читателя, создает многозначность трактовок.

Заключение

Таким образом, в настоящее время научно-популярный подкаст является важным инструментом для распространения научных знаний в России. Его манера изложения определяется общими целями жанра – объяснить, обучить, прояснить и сделать сложные темы понятными и до-

ступными. Это соответствует современным разработкам в области коммуникации и требованиям к ясности и простоте языка как в мировом, так и в русскоязычном контексте. При выборочном анализе фрагментов научно-популярных подкастов можно заметить, что авторы стремятся избегать сложной лексики и терминологии.

Анализ уровней сложности и читабельности текстов подкаста «Качай нейрон» и сопоставимых научных статей показывает, что текст подкаста проще как с лексической, так и со структурной точки зрения. В результате исследования получена полезная информация о том, как эффективно адаптировать сложные научные концепции для широкой аудитории через подкастинг.

Результаты анализа помогут не только улучшить качество научно-популярных подкастов, но и способствовать развитию стандартов простого языка в русском языке. Таким образом, полученные результаты могут стать основой для дальнейших исследований в области научной коммуникации и применения современных медийных форматов в образовательных практиках.

Список источников

1. *Мильчин А.Э.* Издательский словарь-справочник. М. : Олма-Пресс, 2003. С. 560.
2. *Ануфриева Г.В.* Подкасты как новая дискурсивная практика русскоязычных масс-медиа // Филологические науки. Вопросы теории и практики Philology. Theory & Practice 2022. Т. 15, вып. 10. С. 3197–3201.
3. *Сколько* людей слушают подкасты? (2025). URL: <https://inclient.ru/podcast-stats/>, свободный (дата обращения: 24.01.2025).
4. *Прямая* речь: как в России развивается индустрия подкастов. URL: <https://gipp.ru/reviews/media-environment/pryamaya-rech-kak-v-rossii-razvivaetsya-industriya-podcastov>, свободный (дата обращения: 24.01.2025).
5. *OMLINE:* Почему подкасты так популярны? Отвечают омские ученые и подкастеры. URL: <https://tramplin.media/news/5/2658>, свободный (дата обращения: 24.01.2025).
6. *Могильникова А.Н.* Подкаст как средство реализации научно-популярного подстиля // Язык и культура: взгляд молодых : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. М., 2023. С. 544–550.
7. *Нечаева Н.В., Хельмле К.-С., Каирова Э.М.* Перевод на ясный и простой языки: зарубежный опыт и перспективы в России // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2020. № 3. С. 8–24.
8. *Maaf Ch.* Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus. URL: <https://library.oapen.org/bitstream/id/ea7db39f-a653-4e1b-9558-283e30c0b37f/Easy>, свободный (дата обращения: 24.01.2025).
9. *Lindgren M.* Personal narrative journalism and podcasting. Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media. URL: <https://research.monash.edu/en/publications/personal-narrative-journalism-and-podcasting>, свободный (дата обращения: 31.03.2025).
10. *Douglas S.* Listening In: Radio and the American Imagination. URL: <https://www.worldradiohistory.com/BOOKSHELF-ARH/History/Listening-In-Susan-Douglas-1999.pdf>, свободный (дата обращения: 31.03.2025).
11. *Berry R.* Podcasting: Considering the evolution of the medium and its association with the word ‘radio’. The Radio Journal International Studies in Broadcast and Audio Media. URL:

- <https://core.ac.uk/download/pdf/74368966.pdf>, свободный (дата обращения: 31.03.2025).
12. **Понимают** ли люди вашу рекламу: формула оценки легкости чтения от доктора Флеша. URL: <https://timeweb.com/ru/community/articles/formula-ocenki-legkosti-chteniya-doktora-flesha>, свободный (дата обращения: 31.03.2025).
 13. **Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю.** Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. 2021. Т. 19, № 3. С. 331–345.
 14. **Как** работает экономика. URL: <https://meduza.io/podcasts/meduza-v-kurse>, свободный (дата обращения: 24.01.2025).
 15. **Все**, что нужно знать о черных дырах. URL: https://podcast.ru/e.IYVAXc1_ZM, свободный (дата обращения: 24.01.2025).
 16. **Почему** мы стареем. URL: <https://music.yandex.ru/album/10330389?dir=desc&activeTab=about>, свободный (дата обращения: 24.01.2025).
 17. **Когда** пришло ооочень много денег. URL: <https://libolibo.ru/prishli>, свободный (дата обращения: 24.01.2025).
 18. **Как работает** иммунная система. URL: <https://podcast.app/na-paltsakh-p1018338>, свободный (дата обращения: 24.01.2025).
 19. **Как** устроен мозг. URL: <https://arzasamas.academy/radio>, свободный (дата обращения: 24.01.2025).
 20. **Буб А.** Билингвальное преимущество: почему полезно знать два языка. URL: <https://www.litres.ru/podcast/tomskiy-gosudarstven/bilingvalnoe-preimuschestvo-pochemu-polezno-znat-dva-69102372/>, свободный (дата обращения: 24.01.2025).
 21. **Рябцева О.М.** Билингвизм в современном мире // Известия ЮФУ. Технические науки. 2011. № 10. С. 116–123.
 22. **Ляшевская О.Н., Шаров С.А.** Новый частотный словарь русской лексики. URL: <http://dict.ruslang.ru/freq.php>, свободный (дата обращения: 24.01.2025).
 23. **Филимонова М.С., Крылов Д.А.** Билингвизм как тенденция языкового развития современного общества // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=5558/>, свободный (дата обращения: 24.01.2025).

References

1. Milchin A.E. (2003) Izdatel'skij slovar'-spravochnik [Publishing dictionary and reference book]. M.: Olma-Press. 560 p.
2. Anufrieva G.V. (2022) Podkasty kak novaya diskursivnaya praktika russkoyazychnyh mass-media [Podcasts as a new discursive practice of Russian-speaking mass media] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 15 (10). pp. 3197–3201.
3. Skol'ko lyudej slushayut podkasty? [How many people listen to podcasts?] (2025). URL: <https://inclint.ru/podcast-stats> (Accessed: 24.01.2025).
4. Pryamaya rech': kak v Rossii razvivaetsya industriya podkastov [Direct speech: how the podcast industry is developing in Russia]. URL: <https://gipp.ru/reviews/media-environment/plyamaya-rech-kak-v-rossii-razvivaetsya-industriya-podkastov> (Accessed: 24.01.2025).
5. OMLINE: Pochemu podkasty tak populyarny? Otvechayut omskie uchyonye i podkastery [OMLINE: Why are podcasts so popular? Omsk scientists and podcasters are responsible]. URL: <https://tramplin.media/news/5/2658> (Accessed: 24.01.2025).
6. Mogilnikova A.N. (2023) Podkast kak sredstvo realizacii nauchno-populyarnogo podstilya [Podcast as a means of implementing a popular science subfield] // Yazyk i kul'tura: vzglyad molodyh : materialy V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M. pp. 544–550.
7. Nechaeva N.V., Helmle K.-S., Kairova E.M. (2020) Perevod na yasnyj i prostoj yazyki: zarubezhnyj opyt i perspektivy v Rossii [Translation into clear and plain languages: foreign

- experience and prospects in Russia] // Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 3. pp. 8–24.
8. Maß C. Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus. URL: https://library.oapen.org/bitstream/id/ea7db39f-a653-4e1b-9558-283e30c0b37f/Easy_free. (Accessed: 24.01.2025).
9. Lindgren M. Personal narrative journalism and podcasting. Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media. URL: <https://research.monash.edu/en/publications/personal-narrative-journalism-and-podcasting> (Accessed: 31.03.2025).
10. Douglas S. Listening In: Radio and the American Imagination. URL: <https://www.worldradiohistory.com/BOOKSHELF-ARH/History/Listening-In-Susan-Douglas-1999.pdf> (Accessed: 31.03.2025).
11. Berry R. Podcasting: Considering the evolution of the medium and its association with the word 'radio'. The Radio Journal International Studies in Broadcast and Audio Media. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/74368966.pdf>, free (Accessed: 31.03.2025).
12. Ponimayut li lyudi vashu reklamu: formula ocenki legkosti chteniya ot doktora Flesha [Do people understand your advertising: a formula for assessing the ease of reading from Dr. Flash]. URL: <https://timeweb.com/ru/community/articles/formula-ocenki-legkosti-chteniya-doktora-flesha> (Accessed: 31.03.2025).
13. Laposhina A.N., Lebedeva M.Yu. (2021) Tekstometr: onlajn-instrument opredeleniya urovnya slozhnosti teksta po russkomu yazyku kak inostrannomu [Textometer: an online tool for determining the level of complexity of a text in Russian as a foreign language] // Rusistika. 19 (3). pp. 331–345.
14. Kak rabotaet ekonomika [How the economy works]. URL: <https://meduza.io/podcasts/meduza-v-kurse> (Accessed: 24.01.2025).
15. Vsyo, chto nuzhno znat' o chernyh dyrah [Everything you need to know about black holes]. URL: https://podcast.ru/e/IYVAXc1_ZM (Accessed: 24.01.2025).
16. Pochemu my stareem [Why we are getting old]. URL: <https://music.yandex.ru/album/10330389?dir=desc&activeTab=about> (Accessed: 24.01.2025).
17. Kogda prishlo oochen' mnogo deneg [When so much money appeared]. URL: <https://libolibo.ru/prishli> (Accessed: 24.01.2025).
18. Kak rabotaet immunnaya sistema [How the immune system works]. URL: <https://podcast.app/na-paltsakh-p1018338> (Accessed: 24.01.2025).
19. Kak ustroen mozg [How the brain works]. URL: <https://arzamas.academy/radio> (Accessed: 24.01.2025).
20. Bub A. Bilingval'noe preimushchestvo: pochemu polezno znat' dva yazyka [Bilingual advantage: why it is useful to know two languages]. URL: <https://www.litres.ru/podcast/tomskiy-gosudarstven/bilingvalnoe-preimushchestvo-pochemu-polezno-znat-dva-69102372> (Accessed: 24.01.2025).
21. Ryabtseva O.M. (2011) Bilingvizm v sovremennom mire [Bilingualism in the modern world] // Izvestiya YUFU. Tekhnicheskie nauki. 10. pp. 116–123.
22. Lyashevskaya O.N., Sharov S.A. Novyj chastotnyj slovar' russkoj leksiki [A new frequency dictionary of Russian vocabulary]. URL: <http://dict.ruslang.ru/freq.php> (Accessed: 24.01.2025).
23. Filimonova M.S., Krylov D.A. (2012) Bilingvizm kak tendenciya yazykovogo razvitiya sovremennogo obshchestva [Bilingualism as a trend in the linguistic development of modern society] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=5558/> (Accessed: 24.01.2025).

Информация об авторах:

Колмаков И.Е. – аспирант, филологический факультет, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: igorkolmakov1@gmail.com

Нагель О.В. – доктор филологических наук, декан факультета иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: olga.nagel2012@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kolmakov I.E., Postgraduate student, the Faculty of Philology, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: igorkolmakov1@gmail.com

Nagel O.V., D.Sc. (Philology), Dean of the Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: olga.nagel2012@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 12.02.2025; принята к публикации 13.05.2025

Received 12.02.2025; accepted for publication 13.05.2025

Научная статья

УДК 811.133.1

doi: 10.17223/19996195/70/4

Коммуникативно-прагматический аспект эргонимов в современном строительном медиадискурсе (на примере французского и русского языков)

Юлия Сергеевна Пашина¹

¹ *Московский технический университет связи и информатики,
Москва, Россия, Juliespa@mail.ru*

Аннотация. Исследуются характеристики эргонимов в современных франкоязычных и русскоязычных медиатекстах строительной тематики в сопоставлении. Актуальность исследования обусловлена важной социально-экономической функцией современного строительного медиадискурса как фактора отражения аспектов строительной сферы, а также возрастающим интересом лингвистов к функционированию в современном лингвистическом пространстве эргонимов как лингвокультурных маркетов, своеобразной картины повседневной жизни социума. Анализируются работы исследователей, изучающих вопросы эргонимов, характеристики медиатекстов. Отмечено, что термин «эргоним» имеет различные трактовки в современной лингвистике, функционирование видов эргонимов исследуется лингвистами на примере различных сфер деятельности.

Рассмотрены вопросы медиадискурса и медиатекстов как базовой категории медиалингвистики, приводятся примеры определения понятия «медиатекст», изучаются его значимые характеристики. Изложены результаты сопоставления функционирования франкоязычных и русскоязычных эргонимов в рамках информации о рейтингах наиболее популярных строительных компаний. Исследован коммуникативно-прагматический аспект эргонимов в русле их многофункциональности, обусловленной мыслеречевой деятельностью адресанта, выделяющего основные и вспомогательные функции эргонимов. Сопоставление функционирования названий строительных компаний позволило выявить общность и различия в предоставлении информации о наименовании организаций, что следует рассматривать в качестве коммуникативно-прагматического аспекта эргонимов, специфики современной строительной коммуникации на примере двух разнотипных языков. Общность выражается в главной, назывной, функции эргонимов, обозначающих названия строительных групп-лидеров с включением сведений об их деятельности, в качестве рекламной составляющей. Различия исследованных рекламных рейтингов проявляются в лексическом компоненте.

Установлено, что в русскоязычных медиатекстах употребление эргонимов сопровождается лексикой с негативной и позитивной коннотациями, при этом во франкоязычных медиатекстах содержится большее количество языковых средств выразительности, в числе которых стилистически окрашенная лексика, и эргонимы здесь выполняют, одновременно с номинативной функцией, ряд других, таких как рекламная, формирующая спрос на определённый строительный объект и реализующая стратегии привлечения внимания потенциальных клиентов; воздействующая функция, отражающая намерения адресанта убедить в достоверно-

сти информации; информативно-прагматическая функция, выражающая мотивационные причины; фатическая функция, способствующая установлению контакта с целевой аудиторией; персуазивная функция, выражающая стремление адресанта убедительно продемонстрировать неоспоримые преимущества данной строительной компании, её универсальность, а также аттрактивная функция, заключающаяся в создании привлекательного имиджа компании.

Ключевые слова: эргоним, медиадискурс, медиатекст, строительные компании, рейтинг, функции франкоязычных и русскоязычных эргонимов

Для цитирования: Пашина Ю.С. Коммуникативно-прагматический аспект эргонимов в современном строительном медиадискурсе (на примере французского и русского языков) // Язык и культура. 2025. № 70. С. 65–85. doi: 10.17223/19996195/70/4

Original article

doi: 10.17223/19996195/70/4

Communicative-pragmatic aspect of ergonimes in modern construction media discourse (on the example of French and Russian languages)

Yuliya S. Pashinina¹

¹ *Moscow Technical University of Communications and Informatics,
Moscow, Russia, Juliespa@mail.ru*

Abstract. The characteristics of ergonyms in modern French-language and Russian-language media texts on construction topics are studied in comparison. The relevance of the study is due to the important socio-economic function of modern construction media discourse as a factor in reflecting aspects of the construction industry, as well as the growing interest of linguists in the functioning of ergonyms in the modern linguistic space as linguacultural markets, a kind of picture of everyday life of society. The works of researchers studying the issues of ergonyms, the characteristics of media texts are analyzed. It is noted that the term ergonym has various interpretations in modern linguistics, the functioning of types of ergonyms is studied by linguists on the example of various fields of activity. The paper considers the issues of media discourse and media texts as a basic category of media linguistics, provides examples of defining the concept of media text, and studies its significant characteristics. The results of comparing the functioning of French-language and Russian-language ergonyms in the framework of information on the ratings of the most popular construction companies are presented.

The communicative-pragmatic aspect of ergonyms is studied in the context of their multifunctionality, conditioned by the thought-speech activity of the addresser, who identifies the main and auxiliary functions of ergonyms. Comparison of the functioning of names of construction companies allowed us to identify the commonality and differences in providing information about the name of organizations, which should be considered as a communicative-pragmatic aspect of ergonyms, the specificity of modern construction communication using the example of two languages with different structures. The commonality is expressed in the main, nominative, function of ergonyms denoting the names of leading construction groups with the inclusion of information about their activities, as an advertising component. The differences in the studied advertising ratings are manifested in the lexical component.

It has been established that in Russian-language media texts the use of ergonyms is accompanied by vocabulary with negative and positive connotations, while in French-language media texts there is a greater number of linguistic means of expression, including stylistically colored vocabulary, and ergonyms here perform, simultaneously with the nominative function, a number of others, such as: advertising, forming demand for a certain construction project and implementing strategies to attract the attention of potential clients, an influencing function reflecting the intentions of the addresser to convince of the reliability of information, an informative-pragmatic function expressing motivational reasons, a phatic function facilitating the establishment of contact with the target audience, a persuasive function expressing the desire of the addresser to convincingly demonstrate the undeniable advantages of this construction company, its versatility, as well as an attractive function consisting in creating an attractive image of the company.

Keywords: ergonym, media discourse, media text, construction companies, rating, functions of French-language and Russian-language ergonyms

For citation: Pashinina Y.S. Communicative-pragmatic aspect of ergonimes in modern construction media discourse (on the example of French and Russian languages). *Language and Culture*, 2025, 70, pp. 65–85. doi: 10.17223/19996195/70/4

Введение

На современном этапе отмечается повышенный интерес лингвистов к лексическому составу языка, находящегося во взаимосвязи с происходящими динамичными процессами, что выражаются, в том числе, в функционировании в различных языках эргонимов, представляющих собой названия организаций, предприятий различного социального назначения, в числе которых наименования торговых объектов, фармацевтических компаний, предприятий общественного питания, а также других социально значимых объектов, к числу которых относятся наименования строительных организаций. В основе образования эргонимов, входящих в особую группу урбанонимов, лежат экстралингвистические факторы, среди которых – интенсивное социально-экономическое развитие.

Вопросы классификаций функций эргонимов представляют интерес для лингвистов. А.В. Суперанская анализирует их экстралингвистические функции, обусловленные взаимоотношениями между элементами социальной, внеязыковой действительности и элементами языка [1. С. 274]. Мнение А.В. Суперанской разделяет И.А. Тортюнова, выделяя отдельно воздействующую функцию [2. С. 124]. Т.П. Романова предлагает авторскую классификацию функций эргонимов, среди которых, прежде всего, информативно-прагматическая функция, связанная с обозначением происхождения объекта рекламы или его места нахождения, затем – фатическая функция (установление контакта с целевой аудиторией), а также коннотативная функция (обращение имени к нацио-

нально-культурным ценностям) [3]. Н.В. Носенко предлагает следующие характеристики для классификации: ведущие функции эргонимов (номинативная и идентификативная) дополняются информативной функцией (информирующие, косвенно информирующие и условные названия городских объектов), а также функцией языкового воздействия (экспрессивной, аттрактивной, мнемонической, магической, игровой) [4]. В рамках настоящего исследования в качестве значимых следует отметить воздействующую, рекламную, информативно-прагматическую, фатическую и аттрактивную функции эргонимов.

Отмечается также интерес современной лингвистики к вопросам медиадискурса, активное употребление данного термина связано с монографией Т.Г. Добросклонской. Автор, рассматривая *медиалингвистику* как новое отдельное направление в изучении языка СМИ [5], отмечает, что определение медиадискурса базируется непосредственно на общем понимании дискурса и что концепция медиадискурса позволяет составить еще более объемное представление о речевой деятельности в сфере массмедиа, поскольку охватывает и все многочисленные экстралингвистические факторы, связанные с особенностями создания медиа-сообщения [6]. С.И. Сметанина анализирует медиатекст через призму культуры: «...в качестве источника получения информации о духовных импульсах и материальной сфере человеческой деятельности, о принципах развития общества» [7. С. 78]. В.Г. Костомаров говорит об общности медиатекстов, их аудитории, особенностях: «Все они одинаково непредсказуемы по содержанию и одинаково рассчитаны на непредсказуемую массовую аудиторию, контакт с которой технически опосредован» [8. С. 188]. Для настоящего исследования, осуществляющегося на примере строительного медиадискурса, представляется особенно значимым высказывание А.В. Кузнецовой, изучающей характеристики медиатекста: «при определении медиатекста исследователи выделяют признаки, связанные с характером информации, аудитории, целью информирования и свойствами знака» [9. С. 143]. Для настоящего исследования, осуществляющегося в русле строительной тематики, важным представляется следующее определение автора относительно информации, содержащейся в исследуемых медиатекстах: «социально значимая, отражающая жизнь общества в конкретный момент [в нашем случае – строительная сфера, обслуживающая базовые социальные потребности социума. – Ю.П.]» [9. С. 143].

Методология исследования

Методология настоящего исследования основывается на дискурсивно-текстовом анализе, выражающем движение от категорийного понятия к языковой области его представления, от языковых средств к смысловому элементу для выявления концептуальных, прагматических

характеристик эргонимов как языковой специфики современного строительного медиадискурса. В качестве основного метода выбран описательный, реализованный в приемах выявления, систематизации, обобщения и интерпретации материала для анализа. В состав комплексной методики также вошли методы сплошной выборки, лингвокультурологического комментирования, дефиниционного анализа для определения характеристик и функций эргонимов, их коммуникативно-прагматического аспекта, а также сравнительно-сопоставительный метод для изучения характеристик франкоязычных и русскоязычных медиатекстов в сравнении. Фактическим материалом исследования послужили выборки из текстов русскоязычного издания «Строительная газета» [10] и франкоязычного сайта *Travaux.com* [11], позволившие проанализировать своеобразие репрезентации эргонимов в современных строительных медиатекстах.

Происходящие в последние десятилетия интенсивные процессы урбанизации, кардинальные изменения, в том числе как городской среды, так и отдельных регионов, способствовали широкому распространению понятию *эргоним* как значимому фактору социально-экономических и культурных процессов, своеобразной картины повседневной жизни социума.

В «Словаре русской ономастической терминологии» понятие *эргоним* трактуется как «собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [12. С. 166]. Ф.Ф. Алистанова рассматривает эргонимы в качестве номинации «предприятий различного функционального профиля: магазинов, ресторанов, аптек современного русского города» [13. С. 12]. Ю.А. Васильева и Е.М. Маркова изучают эргонимы в контексте прагматики, поскольку считают, что эти языковые средства «отражают интенцию номинаторов привлечь внимание адресатов к предприятию, побудить их к приобретению предоставляемых данной фирмой услуг», что их «прагматическая направленность заключается в информировании о предоставляемых услугах и побуждении потенциальных клиентов к их приобретению» [14. С. 170]. В.Б. Шавлюк даёт краткое определение *эргонимам*: «организации, различающиеся формой собственности, видом деятельности», но при этом автор анализирует их социальные и юридические аспекты: «Общее для эргонимов – официальные названия, которые зарегистрированы или могут быть зарегистрированы в юридических документах при возникновении такой необходимости. Эргонимы указаны в адресных справочниках и обозначены на специальных информационных конструкциях (вывесках) в качестве репрезентантов соответствующих деловых объединений» [15. С. 253].

В центре интересов лингвистов находятся вопросы классификации эргонимов на примере различных сфер деятельности. Так, С.А. Питина,

изучая эргонимы на материале наименований парикмахерских, употребляет свойственное для данного социального направления выражение *лингвистика повседневности*: «Исследуемые эргонимы входят в состав урбанонимов как открытая подсистема меняющихся под влиянием языковой моды микротопонимов, отражая состояние языка на уровне лингвистики повседневности», а также отмечает, что «эргонимы являются открытой к изменениям и менее устойчивой составляющей городского ономастикона» [16. С. 89]. Е.А. Кометиани рассматривает эргонимы в качестве значимой характеристики заголовков франкоязычных, англоязычных, русскоязычных публицистических текстов железнодорожной отрасли [17. С. 84], Л.Ш. Нуруллина изучает специфику эргонимов в рамках ресторанной деятельности [18. С. 112–115], Ф.Ф. Алистанова анализирует характеристики эргонимов на примере современного русского языка в аспекте языковой игры [19. С. 310], отдельные характеристики аббревиатурных эргонимов были рассмотрены ранее автором настоящей статьи на примере франкоязычной прессы строительной тематики [20. С. 58–63]. А.А. Трапезникова анализирует виды эргонимов на примере коммерческих наименований города Красноярск, разделяя мнения И.В. Крюковой [21] и М.Е. Новичихиной [22], автор отмечает, что эргонимы как «собственные имена деловых объединений людей, организаций, учреждений, предприятий – обладают слабой структурированностью и системностью, поэтому вопрос классификации данного ряда ономастической лексики является одним из актуальных» [23. С. 68]. Л.М. Емельянова исследует характеристики эргонимов на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов города Уфы в русле лингвистического ландшафта полиэтничного города [24], Г.А. Донскова выявляет сравнительно-сопоставительную характеристику динамики эргонимической номинации на примере Нижнего Поволжья и Западного Казахстана [25], в центре интересов Е.С. Бутаковой – лингвистическая креативность в томской эргонимии [26. С. 146].

Исследование и результаты

Сопоставление функционирования эргонимов во франкоязычной и русскоязычной культурах следует рассматривать как фактор взаимоотношений языков и культур [27. С. 90], сохранения национально-культурных особенностей языков [28. С. 110]. По определению Г.В. Колшанского, «сущность номинации заключается не в том, что языковой знак обозначает вещь или каким-то образом соотносится с вещью, а в том, что он репрезентирует некоторую абстракцию как результат познавательной деятельности человека, абстракцию, отображающую диалектическое противоречие единичного и общего реальных предметов и вещей» [29. С. 12]. А.В. Кондратова говорит о специфических функциях эргонимов,

выделяющихся среди общих языковых функций, и перечисляет эти значимые функции, акцентируя внимание на их значимости, первостепенности и второстепенности: «В качестве основной функции выступает номинативная (назывная). Эта функция свойственна всем собственным именам; часто она идет параллельно с функцией идентификации, индивидуализации. В качестве сопутствующих выступают такие функции, как информативная (информационная) и рекламная (прагматическая), являющиеся традиционными в исследованиях по эргонимии» [30. С. 105]. Анализируя эргонимы с позиции функционально-классификационной направленности, автор отмечает их многофункциональность, обусловленную мыслеречевой деятельностью инициатора, отмечающего приоритетные и вспомогательные функции определённого понятия при наименовании объекта с выявлением при этом особенностей языковой личности, носителя определённого языка. Данная концепция автора рассматривается в настоящем исследовании в качестве значимой, поскольку анализ функционирования эргонимов в медиатекстах строительной тематики осуществлялся на примере двух разноструктурных языков, французского и русского, в русле сопоставления лингвокультурологических особенностей носителей данных языков [31. С. 34].

Исследование франкоязычных и русскоязычных медиатекстов строительной тематики позволило выявить в них употребление большого числа эргонимов, обозначающих названия различных строительных компаний, деятельность которых сосредоточена на выполнении комплекса работ по строительству, реконструкции и ремонту объектов социального назначения.

Прежде всего было отмечено, что исследуемые издания включают информацию о рейтингах определённых строительных компаний. Так, в русскоязычном издании «Строительная газета» предоставляются данные о рейтинге компаний-девелоперов за декабрь 2024 г., в качестве лидеров обозначаются такие компании, как ГК «Самолет» и ГК ПИК, а также группы ГК ФСК и Сэтл групп [10]. С учётом вышеобозначенных функций эргонимов, в качестве основной здесь выделяется номинативная, или назывная, функция эргонимов, обозначающих названия строительных групп-лидеров, при этом предоставляемую информацию, включающую сведения о деятельности компаний, следует рассматривать как рекламную составляющую. Были также проанализированы характеристики используемых адресантом языковых средств в публикуемой информации. Так, выявлен ряд высказываний с негативной коннотацией в адрес компаний: «ПИК упоминался в материалах газеты “Известия” о продаже непрофильных активов рядом девелоперов», т.е. речь идёт об имуществе, не связанном с основной деятельностью компании, среди которого могут быть оборудование и спецтехника. Отмечены и другие

негативные факторы: «В связи с тяжелой ситуацией в строительной отрасли российские застройщики начали распродавать земельные участки, в том числе с разрешением на строительство». Относительно строительной группы «Самолёт» также выявлены высказывания с негативной коннотацией: «...покупатели взыскивают с застройщиков средства в связи с некачественной, по их мнению, постройкой и отделкой квартир». Тем не менее, важная социально-экономическая функция строительной отрасли заслуженно отражена и в употреблении высказываний с позитивной коннотацией с указанием выполненного объема работ: «ГК “Гранель” благоустроила парковую зону в ЖК “Бригантина”»; «“Эталон”» и *Sitronics Group* заключили соглашение о стратегическом партнерстве с целью внедрения технологий «умного города» и создания электрозарядной инфраструктуры»; «Девелопер “Брусника” передаст городу детсад на 175 мест в Метрогородке на востоке Москвы»; «Капитал Групп в рамках КРТ разработает проект застройки промзоны площадью 17,4 гектаров на севере Москвы» [10].

Аналогичные сведения о рейтингах французских компаний представлены во французских медиатекстах на сайте *Travaux.com* [11], где эргонимы также выполняют основную номинативную, или назывную, функцию, обозначая названия строительных групп-лидеров. Но при этом установлено, что одновременно с номинативной выделяются:

- рекламная функция, формирующая спрос на данный строительный объект, реализующая стратегии привлечения внимания потенциальных клиентов;
- воздействующая функция, связанная со намерением адресанта убедить в достоверности информации;
- информативно-прагматическая функция, отражающая мотивационные причины, эмоциональное влияние;
- фатическая функция, способствующая установлению контакта с целевой аудиторией;
- персуазивная функция, выражающая стремление адресанта убедительно продемонстрировать неоспоримые преимущества данной строительной компании, её универсальность;
- аттрактивная функция, заключающаяся в создании привлекательного имиджа компании.

Так, прежде всего, краткая информация о деятельности каждой из представленных крупных строительных компаний имеет рекламный характер, включает стилистически окрашенную лексику и одновременно излагает юридический аспект объекта: «*Les entreprises du bâtiment les mieux notées. Nos entreprises du bâtiment, sont notées 4.5 sur 5 sur la base de 3,577 avis de la part de consommateurs. Contrôle de qualité. Tous les professionnels de notre réseau ont un numéro d'inscription à la chambre de commerce*» (Строительные компании с самым высоким рейтингом. Наши

строительные компании имеют рейтинг 4,5 из 5 на основе 3 577 отзывов потребителей. Контроль качества. Все специалисты нашей сети имеют регистрационный номер в Торговой палате). Далее под заголовком *Certains de nos entreprises du bâtiment* (Некоторые из наших строительных компаний) размещаются основные данные о строительных группах в виде небольшого объёма франкоязычных медиатекстов, сопоставление контента которых с русскоязычными позволило выявить совпадения и различия по способам размещения в них главных сведений о строительных объектах. Установлено, что совпадение в русскоязычными медиатекстами выражается главным образом в наличии основной функции эргонима – номинативной, отличие же проявляется в форме и порядке предоставления информации. Так, следующая последовательность отмечена лишь в размещении информации о франкоязычных компаниях, а именно: сначала указывается название компании, затем отмечается её рейтинг с указанием баллов по пятибалльной системе, после этого указывается количество отзывов (*avis*) и, наконец, даётся месторасположение объекта. Данная информация представлена в таблице.

Информация о французских строительных компаниях с указанием их рейтинга в баллах по пятибалльной системе, количества отзывов, месторасположения объекта

Название строительной компании	Рейтинг компании с указанием баллов по пятибалльной системе	Количество отзывов (<i>avis</i>)	Месторасположение объекта
ENTREPRISE CERQUEIRA MENDES	4,75	25	Labarthe-sur-Lèze
Immuni. Toit	5	16	Oullins
CONCEPT HABITAT	4,75	44	Cuxac-d'Aude
MUSLIU LIRIDON	5	13	Istres
CP BATIMENT	5	20	Pithiviers-le-Vieil
MB CONSTRUCTIONS	4,95	19	Saint-Loubès
ADRIA CONSTRUCTION ET RENOVATION	4,45	22	Versailles
ARDI MACONNERIE	4,45	18	Perpignan
ADB RENOV	4,75	22	Vendin-le-Vieil
94 ATM	5	42	Brie-Comte-Robert

В процессе исследования были более подробно проанализированы основные лингвокультурологические, прагмакоммуникативные характеристики языковых средств, используемых адресантом в медиатекстах. Так, информация о компании *ENTREPRISE CERQUEIRA MENDES*, так же, как и вступительное сообщение, имеет рекламное направление, при этом используются слоганы *nous sommes là pour vous aider à concrétiser*

vos idées (мы здесь, чтобы помочь вам воплотить ваши идеи в реальность); *réaliser tous vos projets de construction et de renovation* (выполнить все ваши проекты в сфере строительства и реконструкции); содержит стилистически окрашенную лексику: *une expérience de plusieurs années* (многолетний опыт работы); *une équipe qualifiée et passionnée* (высококвалифицированная и увлеченная работой команда). Подобный медиа-текст о деятельности строительной компании *Cerqueira Mendes* обладает довольно высоким уровнем аттрактивности, что не может не привлечь внимание потенциального клиента: «*Bienvenue chez Cerqueira Mendes, experts en Maçonnerie Générale. Cerqueira Mendes est une entreprise spécialisée en maçonnerie générale basée à Esperce. Forts d'une expérience de plusieurs années dans le domaine, nous mettons à votre disposition une équipe qualifiée et passionnée pour réaliser tous vos projets de construction et de rénovation. Notre équipe de maçons expérimentés est à votre écoute pour vous conseiller et vous accompagner dans chaque étape de votre projet, de la conception à la réalisation. Que vous ayez besoin de construire une nouvelle maison, d'agrandir votre espace de vie actuel ou de réaliser des travaux de rénovation, nous sommes là pour vous aider à concrétiser vos idées*» (Добро пожаловать в *Cerqueira Mendes*, эксперты в сфере кладки. *Cerqueira Mendes* – компания, специализирующаяся на общих кладочных работах, расположена в Эсперсе. Имея многолетний опыт услуг в этой области, мы предоставим вам квалифицированную и увлеченную работой команду для реализации всех ваших проектов по строительству и реконструкции. Наша команда опытных каменщиков готова проконсультировать вас и оказать поддержку на каждом этапе вашего проекта – от проектирования до завершения работ. Независимо от того, нужно ли вам построить новый дом, расширить существующее жилое пространство или провести ремонт, мы здесь, чтобы помочь вам воплотить ваши идеи в реальность).

В качестве отличительной характеристики информации, предоставляемой о компании *Immuni. Toit*, следует обозначить авторский нарратив, т.е. личное видение социальной значимости компании, достоинства которой расписаны непосредственно её руководителем с обозначением следующих аспектов:

– направление деятельности, её масштабность: *La société Immuni. Toit est spécialisée dans la couverture et divers travaux de toiture* (Компания *Immuni. Toit* специализируется на кровельных материалах и различных кровельных работах);

– принятие решения о создании собственной компании: *j'ai décidé de créer Immuni. Toit* (я решил создать *Immuni. Toit*);

– обоснованная причина, побудившая к созданию компании: *Fort de dix ans d'expérience en tant que salarié et chef de chantier dans une entreprise de couverture* (Имея десятилетний опыт работы в качестве сотрудника и руководителя объекта в кровельной компании).

Установлено, что данному медиатексту, как и предыдущему, свойственна рекламная составляющая, что выражается в аттактивной и фатической функциях используемых языковых средств, в числе которых стилистически окрашенная лексика, а также персуазивные средства для воздействия на реципиента с целью убеждения, призыва к выбору именно этой компании для выполнения строительных работ: *Nous garantissons* (Мы гарантируем); *un travail soigné* (тщательная работа); *des prix compétitifs* (конкурентоспособные цены); *des tarifs attractifs* (привлекательные цены); *des devis gratuits* (бесплатные предварительные сметы). Для привлечения внимания клиентов также используются слоганы: *notre priorité est de satisfaire nos clients à 100%* (наш приоритет – удовлетворение потребностей наших клиентов на 100%). Как видно, составление данного медиатекста было тщательно продумано автором для того, чтобы именно его строительная компания привлекла внимание потенциального потребителя: *La société Immuni. Toit est spécialisée dans la couverture et divers travaux de toiture. Nous garantissons un travail soigné à des prix compétitifs. Fort de dix ans d'expérience en tant que salarié et chef de chantier dans une entreprise de couverture, j'ai décidé de créer Immuni. Toit pour répondre aux besoins des particuliers et des professionnels. Nous offrons des tarifs attractifs et des devis gratuits. Expert dans tous les domaines de la couverture, notre priorité est de satisfaire nos clients à 100 %* (Компания *Immuni. Toit* специализируется на кровельных материалах и различных кровельных работах. Мы гарантируем тщательную работу по конкурентоспособным ценам. Имея десятилетний опыт работы в качестве сотрудника и руководителя объекта в кровельной компании, я решил создать *Immuni. Toit*, чтобы удовлетворить потребности физических и юридических лиц. Мы предлагаем привлекательные цены и бесплатные предварительные сметы. Мы являемся экспертами во всех областях кровельных работ, и нашим приоритетом является удовлетворение потребностей наших клиентов на 100%).

Информация о строительной компании *CONCEPT HABITAT* предлагается в более краткой форме по сравнению с предыдущими медиатекстами, но при этом также публикуются сведения о направлении деятельности компании и отмечается наличие рекламной направленности, выражающейся в употреблении стилистически окрашенной лексики (*Professionnel sérieux et réactif*) (Серьёзные и внимательные специалисты) и персуазивных языковых средств с целью убеждения потенциального клиента в значимости именно этой компании: *Est une entreprise*

spécialisée en Travaux de couverture toiture, charpente et isolation des combles, démaillage à Ouveillan et ses alentours. Professionnel sérieux et réactif. Devis gratuits (Компания, специализирующаяся на кровельных работах, изоляции каркасов и чердаков, удалении плесени в городе *Ouveillan* и его окрестностях. Серьёзные и внимательные. Бесплатные сметы).

Компания *MUSLIU LIRIDON* сообщает информацию также в краткой форме. Прежде всего предоставляются сведения об основной деятельности фирмы: *Notre entreprise réalise vos travaux de maçonnerie générale et façade* (Наша компания выполняет общестроительные и фасадные работы). Последующая информация содержит элементы рекламного слогана и акцентирует внимание потенциального клиента на многоаспектности деятельности компании: *Du gros œuvre au carrelage intérieur, en construction, rénovation ou réparation* (От общестроительных работ до внутренней облицовки плиткой – строительство, выполнение услуг по реконструкции или ремонту). В связи с краткостью предоставляемой информации заключительному высказыванию отводится важная роль, что и подтверждается использованием своеобразного рекламного слогана с включением стилистически окрашенной лексики, выполняющей персуазивную функцию: *rapidement* (быстро), *gratuit* (бесплатный): *nous intervenons rapidement et sur devis gratuit* (мы выполняем работу быстро и в срок с бесплатной сметой).

Анализ информации о компании *CP BATIMENT* позволил также отметить аналогичность порядка предоставления сведений: специфика деятельности – *La société CP BATIMENT spécialiste des façades neuf ou rénovation pierre apparente ou monocouche et isolation par l'extérieur* (Компания *CP BATIMENT* специализируется на новых или отремонтированных фасадах, облицовке камнем или однослойной и наружной изоляции). Далее следует выделить отличия, выражающиеся, во-первых, в употреблении фразеологизма как способа для привлечения большего числа клиентов и укрепления своего положения среди конкурентов: *notre zone géographique et assez large* (у нас расширенная географическая зона клиентов [в современной практике наблюдается интенсивное употребление синонимичного выражения как возможного неологизма – *расширенный географический таргетинг*]). Во-вторых, обращает на себя внимание высказывание с явно выраженной авторской интенцией, коммуникативным намерением, имплицитно проявляющимся в виде стремления компании быть готовой всегда и при любых условиях к оказанию услуг клиентам: *nous sommes à votre disposition pour réaliser vos travaux* (мы всегда в вашем распоряжении для выполнения вашей работы). В-третьих, компания предоставляет информацию потенциальному клиенту о том, что у неё есть страницы в соцсетях, используемые для своих бизнес-решений, а также популяризации, что явно позволяет рассматривать в качестве неоспоримого преимущества для *CP BATIMENT*.

Компания *MB CONSTRUCTIONS* предоставляет информацию о своей основной деятельности исключительно кратко, полагая, возможно, что выражения *le domaine de la construction* (строительный сектор) достаточно для отражения всего спектра работы компании, а заинтересованный в её услугах клиент всегда имеет возможность связи с ней для уточнения интересующих его деталей: *Société spécialisée dans le domaine de la construction* (Компания, специализирующаяся в строительстве). Но при этом компания, как и все предыдущие, видит необходимость в употреблении выражений с авторской интенцией, демонстрирующих одновременно как доброжелательность, уважение по отношению к клиентам, так и высокие профессиональные качества сотрудников компании: *Nous mettons à votre service notre savoir-faire. Vous bénéficierez d'une équipe permettant de répondre à tous vos besoins* (Мы предоставляем свои знания и опыт к вашим услугам. Вы получите выгоду от команды, способной удовлетворить все ваши потребности).

Анализируя характеристики компании *ADRIA CONSTRUCTION ET RENOVATION*, следует, вероятно, отметить в качестве своеобразного преимущества эргонима употребление наряду с ним аттрактивного языкового средства, топонима «Версаль», месторасположение компании. Номинативная, или назывная, функция топонима Версаль, свойственная, как было отмечено, всем именам собственным, в данном случае реализуется одновременно с функцией идентификации, индивидуализации – известный в мире своим дворцово-парковым ансамблем, бывшей резиденцией французских королей, Версаль, возможно, именно в этой связи, будет способствовать привлечению большего числа клиентов. В целом же информация о компании довольно обширная по сравнению с обозначенными выше. Прежде всего следует отметить, что основные аспекты деятельности отражены уже в выражении, используемом в наименовании данной компании: *construction et renovation* (строительство и реновация). Далее идут высказывания с включением лексики, выполняющей персуазивную функцию, при помощи которой адресант убеждает потенциального клиента в наличии опыта сотрудников, в качестве своеобразного доказательства указывает количество лет работы компании: *ADRIA RENOV est notre nouvelle entreprise d'artisan exerçant depuis bientôt 10 ans* (*ADRIA RENOV* – наша новая строительная компания, работающая уже почти 10 лет). По убеждению адресанта, данной информации достаточно для демонстрации своего высокого профессионализма: *Nous sommes une entreprise générale du bâtiment constitué de professionnels expérimentés* (Мы представляем строительную компанию, состоящую из опытных профессионалов). Данного рода медиатекст также содержит слоганы, включающие авторскую интенцию, проявляющуюся в виде стремления компании убеждать клиента в целеустремлённости её сотрудников, их преданности делу, верности профессии: *Construire, pour nous, est bien*

plus qu'un ensemble de règles, de schémas et de chiffres (Для нас строительство – это нечто большее, чем просто набор нормативов, планов и цифр). Следующие высказывания также выполняют персуазивную функцию, в них содержится стремление автора убедительно показать потенциальные возможности компании, её универсальность в выполнении различного рода строительных работ: *Notre équipe tient à cœur travailler sur des projets variés, puisqu'on cherche une approche individuelle pour chacun de nos projets en gardant un regard frais sur le métier et ses évolutions* (Наша команда стремится работать над различными проектами, поскольку мы ищем индивидуальный подход к каждой из наших работ, сохраняя при этом свежий взгляд на профессию и её развитие). И, конечно, информация о компании завершается высказываниями, содержащими стилистически окрашенную лексику, выполняющую персузивную функцию – *garantir* (гарантировать); *la satisfaction* (удовлетворение); *le confort* (комфорт): *Chez ADRIA RENOV, nous sommes prêts à tout pour garantir la satisfaction du client et trouver une solution à votre confort* (В компании ADRIA RENOV мы готовы сделать всё, чтобы клиент был доволен найденным нами решением).

В информации о строительной компании *JARDI MACONNERIE* обозначены лишь её аспекты работы: *À votre écoute pour vous accompagner dans vos projets de travaux de plâtrerie, isolation thermique, isolation phonique et acoustique, rénovation appartement, maison (et autres bâtiments), construction maison...* (К вашим услугам – помощь в реализации проектов по штукатурным работам, теплоизоляции, звуко- и акустической изоляции, ремонту квартир, домов (и других зданий), строительству домов). В завершении даётся совет по связи с компанией в случае необходимости уточнения каких-либо конкретных аспектов, касающихся строительных работ: *Entrez en contact avec JARDI MACONNERIE pour discuter de vos besoins et obtenir un devis* (Свяжитесь с JARDI MACONNERIE, чтобы обсудить детали вашего заказа и получить смету). Следует отметить, что данная компания никак не рекламирует свою деятельность, не выделяет свои профессиональные качества, не включает рекламные слоганы, а также не содержит какие-либо языковые средства выразительности, что имплицитно наводит на мысль о тактике её работы, рекламной стратегии и способе выделиться на фоне другой многословной рекламной информации конкурентов.

Сведения о строительной компании *ADB RENOV* имеют свои отличительные характеристики, для изучения которых следует проанализировать своеобразное поэтапное предоставление информации. Как и в предыдущих медиатекстах, прежде всего обозначено направление деятельности, причём сначала в исключительно краткой форме: *l'entreprise ADB RENOV spécialise dans le gros œuvres* (Компания ADB RENOV спе-

циализируется на общестроительных работах). Далее указывается штатная численность персонала: *les effectifs de l'entreprise 5 salariés* (штат компании – 5 сотрудников), и после этого адресант снова возвращается к информации о деятельности компании, причём теперь подробно расписываются различные виды предоставляемых компанией услуг: *construction, extension, renovation, maçonnerie, pose de fer porteur, sciage et carottage, cimentage, toiture, bardage, isolation, plâtreries, plafond tendu, carrelage* (Строительство, расширение/увеличение площади, реконструкция, кладка, монтаж несущих конструкций из металла, распиловка древесины и сверление отверстий, цементирование, кровля, облицовка, изоляция, штукатурка, натяжные потолки, плитка). Тут же предоставляется информация о широком ассортименте строительного оборудования, находящегося в распоряжении компании, что, безусловно, также привлекает внимание потенциального клиента: *matériels électriques et portatif dans chaque utilitaire matériels, terrassement, mini pelle et tractopelle, échafaudages complet topographie laser portatif, théodolite* (электрическое и переносное оборудование в каждой коммунальной службе, землеройное оборудование, мини-экскаватор и экскаватор-погрузчик, полный комплект лесов, портативный лазерный топограф, измерительный прибор теодолит).

Автор, публикуя такой широкий спектр услуг, для достижения эффекта персуазивности обращается к своеобразному слогану с целью обозначить неоспоримые преимущества полного спектра услуг компании: *de A a Z* (от А до Я), а затем, для выражения преемственности, важности передачи накопленного профессионального опыта от старшего поколения молодому использует выражение: *entreprise de père en fils* (Компания от отца к сыну). В качестве ещё одного своего неоспоримого преимущества компания предлагает сведения о высоком профессиональном и образовательном уровнях своих специалистов, что подтверждает информацией о получении высшего образования сотрудниками в Университете Артуа (*Artois*), расположенном в городе Arras департамента Па-де-Кале, где готовят руководителей высшего звена, способных участвовать в изучении, управлении и мониторинге проектов в области строительства, общественных работ и развития, обладающих прочными научными и техническими знаниями, в числе которых каменная кладка, представляющая собой один из важнейших этапов в строительстве: *Université d'Arras en maçonneries* (Университет в городе Arras, специальность: каменная кладка). Публикуемую далее информацию о наличии 10-летнего гарантийного срока на выполненные работы от страховой компании *MAAF ASSURANCE*, безусловно, следует также рассматривать в качестве ещё одного из приоритетов строительной фирмы: *assurance décennales MAAF ASSURANCE* (десятилетняя гарантия от страховой компании *MAAF ASSURANCE*). Информация об этической составляющей фирмы, о наличии

скидок в процессе выполнения работ и их высокого качества содержит высказывания с авторской интенцией, включает стилистически окрашенную лексику, анафорический повтор: *entreprise très réactive pour devis, travail très soignés* (очень гибкие цены при составлении сметы, очень аккуратная работа). Завершается эта довольно обширная и подробная информация о деятельности строительной компании *ADB RENOV* обращением, аналогичным компании *CP BATIMENT*, к потенциальному клиенту с предложением найти положительные отзывы на страницах в соцсетях, что ещё раз подтверждает уверенность компании в своём профессионализме, высоких амбициях, положительно влияющих на её продуктивную деятельность.

Строительная компания *94 ATM* не предоставляет обширных сведений о своей деятельности, публикуется исключительно необходимая для потенциального клиента информация, тем не менее адресант старается акцентировать внимание клиента на наиболее значимых аспектах деятельности, включая данные как о направлении, так и о большом опыте организации: *La société 94 ATM est spécialisée dans la couverture toiture, isolation depuis plusieurs années* (Компания *94 ATM* уже несколько лет специализируется на кровельных покрытиях и изоляции). Далее компания в краткой форме заявляет о своём высоком уровне профессионализма с перечислением конкретных основных аспектов работы: *Nous mettons à votre disposition notre savoir-faire pour vos travaux d'installation ou de rénovation de votre toiture, entretien et nettoyage de toiture et façade, isolation de combles* (Мы продемонстрируем вам свой высокий профессионализм в области монтажа или ремонта кровли, обслуживания и очистки кровли и фасада, а также изоляции чердака). Информация заканчивается призывом в виде слогана к потенциальным клиентам остановить свой выбор без всякого сомнения именно на этой компании: *N'hésitez pas à nous contacter pour votre futur projet* (Не раздумывая обращайтесь к нам для реализации своего будущего проекта).

Заключение

Повышенный интерес лингвистов к функционированию в современном лингвистическом пространстве эргонимов как лингвокультурных маркетов, своеобразной картины повседневной жизни социума объясняется интенсивным социально-экономическим развитием, процессами урбанизации, кардинальными изменениями, возникновением новых объектов разного социального назначения, а также изучением динамических процессов в современных языках. Вопросы медиадискурса, а также медиатекстов как базовой категории медиалингвистики также представляют интерес для современных лингвистов, что подтверждается

большим объёмом публикаций исследователей, изучающих характеристики медиатекстов. Лингвистический анализ франкоязычных и русскоязычных медиатекстов строительной тематики в сопоставлении позволил выявить в них употребление большого числа эргонимов, обозначающих наименования различных строительных компаний, деятельность которых сконцентрирована на проведении разного рода работ по строительству, реконструкции и ремонту объектов социального назначения. Исследуемые медиатексты, как франкоязычные, так и русскоязычные, содержат информацию о рейтингах определённых строительных компаний, о направлениях основной деятельности, что выражается в главной функции эргонимов – номинативной, но при этом отмечена разная форма предоставления подобного рода сведений. В русскоязычной публикации употребление эргонимов сопровождается использованием лексики, как с негативной, так и с позитивной коннотацией, во франкоязычных же медиатекстах, содержащих большое количество языковых средств выразительности, в числе которых стилистически окрашенная лексика, эргонимам свойственно выполнять, одновременно с номинативной функцией, ряд других в русле значимого коммуникативно-прагматического фактора, а именно: рекламную, формирующую спрос на определённый строительный объект и осуществляющую стратегии привлечения внимания потенциальных клиентов; воздействующую функцию, связанную с намерением адресанта убедить в достоверности информации; информативно-прагматическую функцию, отражающую мотивационные причины, эмоциональное влияние; фатическую функцию, способствующую установлению контакта с целевой аудиторией; персуазивную функцию, выражающую стремление адресанта убедительно продемонстрировать неоспоримые преимущества данной строительной компании, её универсальность, а также аттрактивную функцию, заключающуюся в создании привлекательного имиджа компании.

Список источников

1. *Суперанская А.В.* Общая теория имени собственного. М., 2007. 366 с.
2. *Тортунова И.А.* Эргоним как результат речетворчества // Научный диалог. 2012. № 3. С. 124–136.
3. *Романова Т.П.* Проблемы современной эргонимии // Вестник Самарского государственного университета. Серия: Филология. 2008. № 1. С. 82–90.
4. *Носенко Н.В.* Названия городских объектов Новосибирска: структурно-семантический и коммуникативно-прагматический аспекты : дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2007. 218 с.
5. *Добросклонская Т.Г.* Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. М., 2008. 264 с.
6. *Добросклонская Т.Г.* Моделирование информационных процессов в современном медиапространстве // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика, 2015. № 4. С. 3–15.
7. *Сметанина С.И.* Медиатекст в системе культуры. СПб., 2002. 383 с.

8. **Костомаров В.Г.** Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики. М., 2005. 287 с.
9. **Кузнецова А.В.** К определению понятия медиатекста // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2010. № 5. С. 141–145.
10. **Строительная** газета. URL: <https://www.stroygaz.ru/>
11. **Travaux.com**. URL: <https://www.travaux.com/>
12. **Подольская Н.В.** Словарь русской ономастической терминологии / отв. ред. А.В. Суперанская 2-е изд., перераб. и доп. М. : Наука, 1988. 192 с.
13. **Алистанова Ф.Ф.** Эргонимы современного русского языка как микросистема : дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2011. 179 с.
14. **Васильева Ю.А., Маркова Е.М.** Прагматический потенциал регионального эргонимикона // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2023. № 4. С. 170–174.
15. **Шавлюк В.Б.** О структуре эргоним // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2019. № 6. С. 253–256.
16. **Питина С.А.** Эргонимы в современном локальном лингвистическом ландшафте (на материале названий парикмахерских) // Вестник ЧелГУ. 2020. № 12 (446). С. 89–93.
17. **Кометиани Е.А.** Эргонимы как значимая характеристика заголовков франкоязычных, англоязычных, русскоязычных публицистических текстов железнодорожной отрасли // Вестник филологических наук. 2024. С. 84–89.
18. **Нуруллина Л.Ш.** L'analyse lexicale et sémantique des noms des cafés et restaurants // Межкультурное взаимодействие в научно-образовательном аспекте / авт.-сост. М.Г. Агеева, Д.А. Ефремов, А.И. Лаврентьев, В.В. Неборская, Л.С. Патрушева, Е.В. Туктангулова, И.А. Федорова, Н.Н. Черкасская, Н.В. Шестакова, Л.А. Юшкова. Ижевск: Удмуртский университет, 2014. С. 112–115.
19. **Алистанова Ф.Ф.** Эргонимы современного русского языка в аспекте языковой игры // Вестник Орловского государственного университета. Серия «Новые гуманитарные исследования». 2011. № 2 (16). С. 310–313.
20. **Пащинина Ю.С.** Аббревиатурные эргонимы в современной франкоязычной прессе строительной тематики // Сборник статей по материалам докладов и сообщений III Всероссийской научно-практической конференции «Языковые аспекты профессиональной коммуникации в современной образовательной среде» / под ред. Е.А. Федорченко. Люберцы, 2019. С. 58–63.
21. **Крюкова И.В.** Рекламное имя: от изобретения до прецедентности. Волгоград, 2004.
22. **Новичихина М.Е.** Теоретические проблемы исследования эффективности коммерческой номинации : дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2004.
23. **Трапезникова А.А.** К вопросу о классификации эргонимов (на материале коммерческих наименований Красноярска) // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 2. С. 68–70.
24. **Емельянова Л.М.** Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтничного города (на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы) : дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2007. 170 с.
25. **Донскова Г.А.** Сравнительно-сопоставительная характеристика динамики эргонимической номинации Нижнего Поволжья и Западного Казахстана : дис. ... канд. филол. наук. Уральск, 2004. 246 с.
26. **Бутакова Е.С.** Лингвистическая креативность в томской эргонимии // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. Вып. 3. (131). С. 146–152.
27. **Гураль С.К., Найман Е.А., Смокотин В.М., Бовтенко М.А.** Взаимоотношения языков и культур и роль культуры в языковом образовании // Язык и культура. 2013. № 1 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimootnosheniya-yazykov-i-kultur-i-rol-kultury-v-yazykovom-obrazovanii> (дата обращения: 20.01.2025).
28. **Косаренко С.В.** Эргонимы и проблемы сохранения национально-культурных особенностей русского языка // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 2. С. 110–113.

29. **Колшанский Г.В.** Некоторые вопросы семантики языка в гносеологическом аспекте // Принципы и методы семантических исследований / под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Наука, 1976. С. 5–81.
30. **Кондратова А.В.** Функции эргонимов в аспекте их классифицирующей характеристики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 9-1 (87). С. 105–108.
31. **Куценко А.А.** Лингвокультурологические особенности языковой личности в дискурсе телеформата // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2017. № 3 (13). С. 34–40.

References

1. Superanskaya A.V. (2007) Obshchaya teoriya imeni sobstvennogo [General theory of proper names]. M. 366 p.
2. Tortunova I.A. (2012) Ergonim kak rezul'tat rechetvorchestva [Ergonym as a result of speech creation] // Nauchnyj dialog. 3. pp. 124–136.
3. Romanova T.P. (2008) Problemy sovremennoj ergonimii [Problems of modern ergonymy] // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. 1. pp. 82–90.
4. Nosenko N.V. (2007) Nazvaniya gorodskih objektov Novosibirska: strukturno-semanticheskij i kommunikativno-pragmaticheskij aspekty [Names of urban objects of Novosibirsk: structural-semantic and communicative-pragmatic aspects]. Philology cand. dis. Novosibirsk. 218 p.
5. Dobrosklonskaya T.G. (2008) Medialingvistika: sistemnyj podhod k izucheniyu yazyka SMI [Medialinguistics: a systems approach to studying the language of the media]. M. 264 p.
6. Dobrosklonskaya T.G. (2015) Modelirovanie informacionnyh processov v sovremen-nom mediaprostranstve [Modeling information processes in the modern media space] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 10. Zhurnalistika 4. pp. 3–15.
7. Smetanina S.I. (2002) Mediatekst v sisteme kul'tury [Media text in the system of culture]. SPb. 383 p.
8. Kostomarov V.G. (2005) Nash yazyk v dejstvii. Ocherki sovremennoj russkoj stilistiki [Our Language in Action. Essays on Contemporary Russian Stylistics]. M. 287 p.
9. Kuznetsova A. V. (2010) K opredeleniyu ponyatiya mediateksta [On the Definition of the Concept of Media Text] // Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskij region. Obshchestvennye nauki. 5. pp. 141–145.
10. Stroitel'naya Gazeta [Building newspaper]. URL: <https://www.stroygaz.ru/>.
11. Travaux.com [Electronic resource]. URL: <https://www.travaux.com/>
12. Podolskaya N.V. (1988) Slovar' russkoj onomasticheskoy terminologii / otv. red. A.V. Superanskaya 2-e izd., pererab. i dop. [Dictionary of Russian onomastic terminology]. M.: Nauka. 192 p.
13. Alistanova F.F. (2011) Ergonimy sovremennogo russkogo yazyka kak mikrosistema [Ergonyms of the modern Russian language as a microsystem]. Philology cand. dis. Makhachkala. 179 p.
14. Vasilyeva Yu.A., Markova E.M. (2023) Pragmaticheskij potencial regional'nogo ergonimikona [Pragmatic potential of the regional ergonymicon] // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 4. pp. 170–174.
15. Shavlyuk V.B. (2019) O strukture ergonim [On the structure of ergonyms] // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 6. pp. 253–256.
16. Pitina S.A. (2020) Ergonimy v sovremennom lokal'nom lingvisticheskom landshafte (na materiale nazvanij parikmaherskih) [Ergonyms in the modern local linguistic landscape (based on the names of hairdressing salons)] // Vestnik ChelGU. 12 (446). pp. 89–93.
17. Kometiani E.A. (2024) Ergonimy kak znachimaya harakteristika zagolovkov franko-yazychnyh, angloyazychnyh, russkoyazychnyh publicisticheskikh tekstov zheleznodo-

- roznojy otrasli [Ergonyms as a significant characteristic of the titles of French-language, English-language, and Russian-language journalistic texts on the railway industry] // Vestnik filologicheskikh nauk. pp. 84–89.
18. Nurullina L.Sh. (2014) L'analyse lexicque et sémantique des noms des cafés et restaurants // Intercultural interaction in the scientific and educational aspect / M.G. Ageeva, D.A. Efremov, A.I. Lavrentiev, V.V. Neborskaya, L.S. Patrusheva, E.V. Tuktangulova, I.A. Fedorova, N.N. Cherkasskaya, N.V. Shestakova, L.A. Yushkova. Izhevsk. pp. 112–115.
 19. Alistanova F.F. (2011) Ergonimy sovremennogo russkogo yazyka v aspekte yazykovoy igry [Ergonyms of the modern Russian language in the aspect of the language game] // Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Novye guma-nitarnye issledovaniya. 2 (16). pp. 310–313.
 20. Pashinina Yu.S. (2019) Abbreviaturnye ergonimy v sovremennoy frankoyazychnoy presse stroitel'noy tematiki [Abbreviation ergonyms in the modern French-language press on construction topics] // Sbornik statej po materialam dokladov i soobshchenij III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii Yazykovye aspekty professional'noj kommunikacii v sovremennoy obrazovatel'noy srede / pod red. E.A. Fedorchenko. pp. 58–63.
 21. Kryukova I.V. (2004) Reklamnoe imya: ot izobreteniya do precedentnosti [Advertising Name: From Invention to Precedent]. Volgograd.
 22. Novichikhina M.E. (2004) Teoreticheskie problemy issledovaniya effektivnosti kommercheskoy nominacii [Theoretical problems of studying the effectiveness of commercial nomination]. Philology cand. dis. Voronezh.
 23. Trapeznikova A.A. (2009) K voprosu o klassifikacii ergonimov (na materiale kommercheskikh naimenovanij Krasnoyarska) [On the classification of ergonyms (based on commercial names of Krasnoyarsk)] // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2. pp. 68–70.
 24. Emelyanova L.M. (2007) Ergonimy v lingvisticheskom landshafte polietnicheskogo goroda (na primere nazvanij delovykh, kommercheskikh, kul'turnykh, sportivnykh objektov g. Ufy) [Ergonyms in the linguistic landscape of a multiethnic city (based on the names of business, commercial, cultural, and sports facilities in Ufa)] Philology cand. dis. Ufa. 170 p.
 25. Donskova G.A. (2004) Sravnitel'no-sopostavitel'naya harakteristika dinamiki ergonimicheskoy nominacii Nizhnego Povolzh'ya i Zapadnogo Kazakhstana [Comparative and contrastive characteristics of the dynamics of ergonymic nomination of the Lower Volga region and Western Kazakhstan]. Philology cand. dis. Uralsk. 246 p.
 26. Butakova E.S. (2013) Lingvisticheskaya kreativnost' v tomskoj ergonimii [Linguistic creativity in Tomsk ergonymy] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 3 (131). pp. 146–152.
 27. Gural S.K., Naiman E.A., Smokotin V.M., Bovtenko M.A. (2013) Vzaimootnosheniya yazykov i kul'tur i rol' kul'tury v yazykovom obrazovanii [Relationships between languages and cultures and the role of culture in language education]. 1 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimootnosheniya-yazykov-i-kul'tur-i-rol-kul'tury-v-yazykovom-obrazovanii> (Accessed: 20.01.2025).
 28. Kosarenko S.V. (2017) Ergonimy i problemy sohraneniya nacional'no-kul'turnykh osobennostej russkogo yazyka [Ergonyms and the Problems of Preserving National and Cultural Features of the Russian Language] // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvenno univer-siteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2. pp. 110–113.
 29. Kolshansky G.V. (1976) Nekotorye voprosy semantiki yazyka v gnoseologicheskom aspekte [Some issues of language semantics in the epistemological aspect] // Principy i metody semanticheskikh issledovanij / pod red. V.N. Yarevoj. M.: Nauka. pp. 5–81.
 30. Kondratova A.V. (2018) Funkcii ergonimov v aspekte ih klassificiruyushchej harakteristiki [Functions of ergonyms in terms of their classifying characteristics] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 9-1 (87). pp. 105–108.

31. Kutsenko A.A. (2017) Lingvokul'turologicheskie osobennosti yazykovoj lichnosti v diskurse teleformata [Lingvocultural features of linguistic personality in the discourse of television format] // Nauchnyj rezul'tat. Voprosy teoreticheskoy i prikladnoj lingvistiki. 3 (13). pp. 34–40.

Информация об авторе:

Пашинина Ю.С. – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Московский технический университет связи и информатики (Москва, Россия). E-mail: Juliespa@mail.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Pashinina Y.S., Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Moscow Technical University of Communications and Informatics (Moscow, Russian). E-mail: Juliespa@mail.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 28.01.2025; принята к публикации 13.05.2025

Received 28.01.2025; accepted for publication 13.05.2025

Научная статья
УДК 81.13+81.37+81.42
doi: 10.17223/19996195/70/5

Функциональный потенциал метафоры в художественном дискурсе. Миромоделирующая функция метафорического переноса (на материале романа Д. Гранина «Мой лейтенант»)

Ирина Яковлевна Пак¹, Татьяна Александровна Демидова²

¹ *Народный университет Китая, Пекин, КНР, Ira3822@yandex.ru*

² *Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
Томск, Россия, demidtanya@yandex.ru*

Аннотация. Исследование выполнено в рамках когнитивного направления лингвистики и посвящено описанию функционального потенциала метафоры в художественном дискурсе. Отмечается, что метафора является ключевым элементом художественного дискурса и в синтезированном виде представляет все его главные характеристики. В работе уделяется внимание типологии функций метафоры в романе Д. Гранина «Мой лейтенант», выделяются эмоционально-экспрессивная, оценочная, этическая, характеризующая, эстетическая, назывная (номинативная) функции, функция культурного кодирования. В качестве основной признается миромоделирующая функция метафоры. Цель исследования – описание функционального потенциала метафорического переноса и выделение когнитивных метафорических моделей, демонстрирующих реализацию миромоделирующей функции метафоры в романе Д. Гранина «Мой лейтенант». Объект исследования – метафорические единицы в романе Д. Гранина.

Авторы опираются на теорию образности, постулаты которой представлены в работах ученых Томской лингвистической школы (О.И. Блинова, Е.А. Юрина), и считают образными единицы лексического и синтаксического уровней, обладающие семантической двуплановостью и метафорической внутренней формой, реализующие свой образный потенциал в контексте. Степень детерминированности метафоры контекстным окружением определила градацию образных единиц: языковые – художественные – индивидуально-авторские. Описываются способы создания метафорического переноса при создании авторской метафорической единицы, характерные для картины мира Д. Гранина: прием оксюморона, заключающийся в соединении в процессе метафоризации противоположных/антонимичных объектов; опредмечивание реальности путем объединения сфер абстрактного и предметного мира и др. В результате чего реципиент оказывается вовлеченным в когнитивный процесс декодирования информации. При этом отмечается, что метафорическая модель, вербализованная в авторской образной единице, хотя часто окказиональна, тем не менее построена по типовым схемам и содержит ключ к декодированию. Выделяются продуктивные метафорические модели, участвующие в формировании пространства произведения и образа главного героя. Определяется главный принцип, являющийся основанием базовых когнитивных моделей в романе Д. Гранина, – принцип антропоцентризма. В результате исследования миромоделирующей функции образных единиц выделя-

ются три когнитивные модели: нечто – человек (живое существо), живое существо – живое существо, человек (живое существо) – нечто, даются их характеристики, состав, описываются продуктивность и особенности реализации каждой модели в авторском контексте. Делается вывод о том, что при создании метафорических моделей Д. Гранин в основном обращается к универсальным образам, знакомым носителям любого языка и культуры, а образные единицы, вербализующие ключевые метафорические модели, участвуют в характеристике ключевых сфер жизни: человек, природа, пространство, война, материальный мир и др.

Ключевые слова: метафора, метафорическая модель, художественный дискурс, миромоделирующая функция, контекст

Для цитирования: Пак И.Я., Демидова Т.А. Функциональный потенциал метафоры в художественном дискурсе. Миромоделирующая функция метафорического переноса (на материале романа Д. Гранина «Мой лейтенант») // Язык и культура. 2025. № 70. С. 86–108. doi: 10.17223/19996195/70/5

Original article

doi: 10.17223/19996195/70/5

Functional Potential of Metaphor in Artistic Discourse. World-modeling Function of Metaphorical Transfer (based on the material of D. Granin's novel “My Lieutenant”)

Irina Ya. Pak¹, Tatyana A. Demidova²

¹ Renmin University of China, Beijing, People's Republic of China, Ira3822@yandex.ru

² National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia, demidtanya@yandex.ru

Abstract. The study was carried out within the framework of the cognitive field of linguistics and is devoted to the description of the functional potential of metaphor in artistic discourse. It is noted that metaphor is a key element of artistic discourse and in a synthesized form represents all its main characteristics. The paper pays attention to the typology of the functions of metaphor in D. Granin's novel “My Lieutenant”, highlights the emotionally expressive, evaluative, ethical, characterizing, aesthetic, nominative functions, the function of cultural coding. The world-modeling function of metaphor is recognized as the main one. The purpose of the study is to describe the functional potential of metaphorical transfer and highlight cognitive metaphorical models that demonstrate the implementation of the world-modeling function of metaphor in D. Granin's novel “My Lieutenant”. The object of the study is metaphorical units in D. Granin's novel. The authors rely on the theory of imagery, the postulates of which are presented in the works of scholars of Tomsk Linguistic School (O.I. Blinova, E.A. Yurina), and consider figurative units of lexical and syntactic levels that have semantic ambiguity and metaphorical inner form, realizing their figurative potential in context. The degree of determinacy of the metaphor by the contextual environment determined the gradation of figurative units: linguistic – artistic – individual and authorial. The methods of creating a metaphorical transfer when creating an author's metaphorical unit, characteristic of D. Granin's worldview, are described: the oxymoron technique, which consists in combining opposite/antonymous objects in the process of metaphorization; objectification of reality by combining the spheres of the abstract and objective world, and others. As a result, the recipient becomes involved in the cognitive process of decoding information. It is noted that the metaphorical model verbalized in the au-

thor's figurative unit, although often occasional, is nevertheless built according to standard schemes and contains the key to decoding. The paper highlights productive metaphorical models involved in the formation of the space of the work and the image of the main character. The main principle, which is the basis of the primary cognitive models in D. Granin's novel, the principle of anthropocentrism, is determined. As a result of the study of the world-modeling function of figurative units, three cognitive models are distinguished: something – a person (a living being), a living being – a living being, a person (a living being) – something, their characteristics, composition are given, productivity and features of the implementation of each model in the author's context are described. As a result of the study, it is concluded that when creating metaphorical models, D. Granin mainly refers to universal images familiar to native speakers of any language and culture, and figurative units that verbalize key metaphorical models participate in characterizing key areas of life: man, nature, space, war, material world, etc.

Keywords: metaphor, metaphorical model, artistic discourse, world-modeling function, context

For citation: Pak I.Ya., Demidova T.A. Functional Potential of Metaphor in Artistic Discourse. World-modeling Function of Metaphorical Transfer (based on the material of D. Granin's novel "My Lieutenant"). *Language and Culture*, 2025, 70, pp. 86–108. doi: 10.17223/19996195/70/5

Введение

Изменение научной парадигмы, поставившей в центр изучения не только язык, но и человека, повлияло на смещение исследовательских акцентов в лингвистике: произошел постепенный переход от системно-структурного рассмотрения языковых единиц к функционально-коммуникативному. В фокусе исследователей – единицы различных языковых уровней (фонетического, морфемного, лексического, синтаксического), но особое внимание уделяется метафоре, которая в рамках современных лингвистических направлений понимается как ментальный феномен, позволяющий сопоставлять разные предметы и явления действительно на основании их сходства и имеющий национально-культурную специфику и языковое выражение [1–5].

Функциональный аспект изучения метафоры представлен в рамках нескольких лингвистических направлений (стилистики, лингвопоэтики, семасиологии, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии и др.) и рассматривается на различном языковом материале: в сферу исследования вовлекаются художественный [6–8], научный [9], финансовый [10], рекламный [11], медийный [12, 13] дискурсы. По верному замечанию А.П. Чудинова, «едва ли не каждое новое направление в лингвистике предлагает свое понимание сущности и свои представления о функциях метафоры» [2. С. 30]. Но в целом есть сходные положения во всех исследованиях. Авторы отмечают, что любая классификация будет носить условный характер и в речи наблюдается взаимодополняемость функций. Также вопрос о количестве функций метафоры остается дискуссионным. В одних исследованиях представлены одна-две функции, а

остальные считаются их вариантами [2], в других – функции определяются как относительно самостоятельные явления [14]. Наиболее полное освещение этого вопроса – в трудах В.К. Харченко, которая выделяет 15 функций: номинативную, информативную, мнемоническую, стилеобразующую, текстообразующую, жанрообразующую, эвристическую, объяснительную, эмоционально-оценочную, этическую, аутосуггестивную, кодирующую, конспирирующую, игровую, ритуальную [14]. Но необходимо отметить, что предложенная иерархия соотносит функции метафор с определенными стилями речи.

Н.Д. Арутюнова рассматривает несколько типов языковых метафор в зависимости от их функций (номинативная, образная, когнитивная, генерализующая) и добавляет, что «в целом же метафора не может найти себе пристанище ни в одной функции» [15. С. 340]. В.П. Москвинным также предлагается обширная классификация этого языкового явления, среди метафор он отмечает номинативную, оценочную, декоративную, изобразительную, пояснительную, когнитивную, корневую и др. Пытаясь упорядочить все в единую систему, исследователь приходит к выводу, что основных функций метафоры только две – номинативная и экспрессивная [16. С. 172].

В рамках когнитивного подхода изучением метафорического функционала занимались Дж. Лакофф, М. Джонсон [1], А.П. Чудинов [2] и др. Ученые считают, что в качестве основной может быть названа только когнитивная функция, т.е. «функция обработки и переработки информации» [2. С. 49], ее задача – «обеспечивать частичное понимание одного вида опыта на основе другого вида опыта» [1. Р. 182], а другие функции можно рассматривать как ее варианты (номинативная, коммуникативная, прагматическая, изобразительная, гипотетическая, моделирующая, инструментальная, эвфемистическая, популяризаторская и др.) [2]. В соответствии с положениями теории когнитивной метафоры, «метафора – это не украшение языка, а инструмент, упорядочивающий нашу понятийную систему» [17. С. 42]. Интересна мысль С. Вэй о том, что функции метафоры могут быть соотнесены с понятийными сферами источника метафоры (военная метафора выполняет когнитивную функцию, спортивная, антропоморфная – экспрессивную, медицинская – эстетическую и т.д.) [18. С. 1457].

Данное исследование выполнено в рамках когнитивного подхода и посвящено описанию функционирования метафоры в художественном дискурсе. Взгляд на художественную/авторскую метафору как когнитивный механизм, являющийся «репрезентантом авторской картины мира» [19. С. 126], определил цель данного исследования – описать функциональный потенциал метафорического переноса и выделить когнитивные метафорические модели, демонстрирующие реализацию ми-

ромоделирующей функции метафоры в романе Д. Гранина «Мой лейтенант» [20]. Для достижения цели предполагается решение следующих задач: выделить контексты, содержащие образные единицы разных уровней, описать основные способы формирования метафорического переноса, обозначить основные функции, выполняемые метафорой в контексте, проанализировать структуру метафорических моделей разных тематических групп (главные тематические пласты произведения), выявить основные метафорические модели, являющиеся ключевыми в произведении Д. Гранина и участвующие в моделировании авторской картины мира. Объект исследования – образные единицы лексического и синтаксического уровней, в которых происходит вербализация основных метафорических моделей. Акцент делается на ромомоделирующей функции метафоры, поскольку именно она является ключевой в произведении Д. Гранина. Актуальность работы обусловлена необходимостью более глубокого изучения проблемы метафорического моделирования в художественном дискурсе, так как метафора является транслятором индивидуально-авторской картины мира, кроме того, «индивидуальный когнитивный опыт художника, поэта, творца как культурно-языковой факт является неотъемлемой составной частью коллективного опыта познания мира» [21. С 3–4].

Методология исследования

Материалом исследования послужил текст романа Д. Гранина «Мой лейтенант» (2011). Общее количество проанализированных контекстов, включающих образные единицы разного структурно-семантического статуса, – 223. Выбор материала обусловлен несколькими факторами. Во-первых, это последнее большое повествовательное произведение известного писателя, которое, с одной стороны, было отмечено различными наградами, с другой – вызвало волну дискуссий и споров. В современную эпоху вопросы, затронутые в романе, связанные с местом и ролью человека в мире, с физическим и психологическим преодолением себя, с выживанием в военное и послевоенное время, встают особенно остро. Осмыслить их и найти ключ к решению – задача ученых, представляющих разные научные направления. Во-вторых, большая часть существующих исследований романа выполнена в литературоведческом ключе, лингвистические же исследования не многочисленны, они связаны с описанием фрагментов авторской картины мира, ключевых концептов [22, 23], проблемой перевода [24]. В настоящее время практически отсутствуют работы, в которых описываются основные способы метафорического переноса и выделяются типовые метафорические модели, характерные для прозы писателя. Можно отметить лишь несколько работ, где анализируют отдельные метафорические проекции

в прозе Гранина [25] и описывают образный компонент определенного лингвокультурного типажа [26]. В целом же взгляд писателя на мир сквозь призму метафоры, индивидуально-авторское мировосприятие, метафорическое миромоделирование действительности в пространстве художественного текста – то, что еще необходимо глубоко изучать. В связи с этим выбор материала для исследования становится очевиден.

Основой методологии послужили теория когнитивной метафоры, последователи которой выделяют ключевые метафорические модели, участвующие в формировании картины мира [1, 2, 27, 28], и исследования функционирования метафоры в художественном дискурсе [19, 29, 30]. Вслед за А.П. Чудиновым под метафорической моделью понимается схема связи между двумя понятийными областями, условно называемыми «сфера-источник» и «сфера-донор», также большое внимание уделяется поиску компонента, связывающего эти сферы, т.е. основания для метафорического переосмысления [2]. Такой подход позволяет не только рассмотреть два разнородных явления действительности во взаимосвязи (реальной или мнимой), но и объяснить некоторые когнитивные процессы нашего сознания, результаты которых находят отражение в языковой картине мира.

Также авторы опираются на работы исследователей, описывающих функциональный потенциал метафоры в разных типах дискурса и представляющих типологии функций метафоры [2, 14, 15, 31]. Особого внимания заслуживает работа В.К. Харченко, поскольку исследователь не только подробно описывает давно выделенные и успешно изученные функции метафоры (эмоциональную, оценочную, номинативную и др.), но и акцентирует внимание на тех, что не являлись прежде предметом пристального внимания лингвистов (функция культурного кодирования, характеризующая и др.). Представление широкого спектра функциональных возможностей метафоры в художественном тексте доказывает, что в данном дискурсе она выполняет не только эстетическую или стилеобразующую функцию [14].

Значимыми для данной статьи являются также труды по проблемам процесса миромоделирования в современной лингвистике [32] и миромоделирующей функции образных единиц [2–4, 21, 33, 34]. Эта функция проявляется в способности метафоры генерировать обширные фрагменты языковой картины мира и отражать типичную для данного социума иерархию представлений о человеке и мире (обществе, природе). Именно миромоделирующая (или в терминологии А.П. Чудинова схематизирующая) метафора создает определенную модель мира [2], собирая в мозаику отдельные ментальные и языковые компоненты и представляя их во взаимосвязи. При изучении миромоделирующей функции метафоры авторы частично опирались на методику А.В. Балдовой, предполагающую такие этапы, как определение денотатов образных номинаций

на основе анализа их семантики, классификация тематических (понятийных) групп, участвующих в процессах категоризации и концептуализации, поиск оснований для образных сравнений и описание ментальных схем построения метафорических моделей [33].

При идентификации единицы как образной авторы руководствуются принципами теории образности, изложенной в работах представителей Томской лингвистической школы О.И. Блиновой и Е.А. Юриной [5, 35, 36], и считают образными единицы, обладающие двуплановой семантикой и метафорической внутренней формой. К образным единицам относятся единицы лексического и синтаксического уровней: метафора, собственно образная лексическая единица, сравнение, сложные образные единицы – образное единство (объединение в контексте нескольких образных единиц, реализующих один образ-эталон, одну метафорическую модель), идиоматичные образные выражения (идиомы, пословицы, поговорки, фразеологизмы). Дискурсивно обусловленным является деление этих единиц на языковые (узуальные, конвенциональные), художественные (переходные, оторвавшиеся от контекста, ставшие кодом), индивидуально-авторские (детерминированные контекстом, отмеченные печатью авторства). Отметим, что несмотря на неустойчивость авторской метафоры, она создается по общеязыковым, универсальным метафорическим моделям, так как «в метафоре сосуществуют универсальность и специфичность» [37. С. 71]. В контексте же происходит актуализация, трансформация значения, семантический сдвиг, т.е. наложение общеязыкового, универсального и индивидуально-авторского.

При систематизации и интерпретации исследуемого материала применяются описательный метод, метод компонентного и контекстуального анализа, дискурсивный и дефиниционный анализ. В работе используются приемы сплошной выборки и количественной обработки данных.

Исследование и результаты

В художественном дискурсе метафора (художественная/авторская) является ключевым, неотъемлемым элементом, соединяющим в своей структуре и семантике общеязыковое и индивидуально-авторское содержание. По верному замечанию Д.У. Ашуровой, «художественная метафора... отражает сущность художественного дискурса и заложена в основе его глубинного содержания», она «впитывает все присущие художественному дискурсу характеристики и категории: антропоцентричность, субъективизм, образность, эмотивность, имплицитность, оценочность, лингвокреативность, эмерджентность, ассоциативность, эстетическая концептуальность, интерпретируемость» [19. С. 126]. Анализируя функционирование метафоры в художественном тексте, исследователи,

как правило, выделяют прежде всего ее эстетическую функцию, т.е. отмечают, что метафора служит украшению речи [15. С. 340]. Данное языковое явление часто соотносят с понятием стиля и сюжета произведения, таким образом, отмечаются такие функции, как стилиобразующая и сюжетобразующая [6, 14]. Художественный дискурс также характеризуется высокой степенью выражения различных эмоций и чувств, и большую роль в этом играют метафоры, за которыми закрепляется статус экспрессивных единиц. Но авторы часто подчеркивают, что название функции в этом случае не является каноническим. Эмоциональные, оценочные окраски слов и выражений часто наслаиваются друг на друга, поэтому трудно подобрать подходящее определение функции: эмоционально-оценочная, мотивная, экспрессивная или оценочная [38]. Не всегда функции метафоры в художественном тексте осмысляются в рамках терминологического поля. В некоторых работах избегают употребления конкретных названий функций, используя описательные выражения о том, что метафора выражает главные идеи автора, внутренний мир героев, состояние природы [8]. Но анализируя художественные тексты, можно заметить, что в них метафора выполняет не меньше функций, чем в других дискурсах (публицистическом, разговорном и др.), и ее функционирование не сводится к выполнению эстетической функции и украшению текста.

В произведении Д. Гранина «Мой лейтенант» функциональный потенциал метафоры проявляется особенно ярко. Военные сражения и состояния героя в те моменты описываются очень эмоционально, образно, передавая ужас, отчаяние и страх перед смертью: *Самолеты заходили вновь и вновь, не было конца этой адской карусели; Массовый страх парализует мысль; Злобный крик летящих бомб заполнял все пространство.* В этих примерах реализуется **эмоционально-экспрессивная функция**. Описывая действия советских военачальников, готовых на бесчисленные жертвы солдат из-за страха за свою жизнь, должность или ради продвижения по службе, автор использует такие метафоры: *У начальства выигрывал тот, кто атаковал, кладя людей без счета, кидая в бой все, что мог, кто требовал еще и еще, кто брал числом, мясом. Сколько было таких мясников среди прославленных наших генералов; Мясорубку не останавливали. Потери никого не смущали.* Здесь выражено отношение автора и к ситуации («мясорубка»), и к высшим военным чинам («мясники»), и к простым солдатам, чья жизнь ничего не стоит («мясо»), дается отрицательная оценка происходящему во время войны, следовательно, основной функцией здесь выступает **аксиологическая**. Из оценочной функции вытекает и **этическая**, характеризующая человека и мир с позиции нравственности, морали: *«В России мы оскопились»*, – говорит о себе немец, участник бывших военных сражений.

Также можно отметить и наличие **характеризующей функции**, когда главный герой, инженер, выпускник политехнического института,

акцентирует внимание на своем образовании, используя «технические», «химические» метафоры: *Супружество – как закон сообщающихся сосудов: что ни делаешь, отражается на другом, любое решение, настроение; Их любовь еще не окрепла, процесс кристаллизации еще не закончился.* Как и в любом художественном произведении, в романе Д. Гранина есть и **эстетическая функция**, но она не является превалирующей, так как прежде всего это личный рассказ о человеке, который прошел все тяготы военной жизни, лишенной прекрасного. В основном метафора в этой функции используется, когда речь идет о событиях довоенной и послевоенной жизни: *Начало любви, восходящая ветвь круто поднималась к звездам, в бесконечность, казалось, так будет всегда; Она считала, что прибыл принц, тот, кто долго мечтал о ней. На белом коне.* Выделяется также функция, которую условно можно назвать **функцией культурного кодирования**. Это происходит тогда, когда в метафорическом выражении заложена культурная, историческая, общественно значимая информация. Чаще всего такие метафоры имеют в своем составе слова с национально-культурными коннотациями. Читателю как будто предлагается разгадать культурный код и самому определить основание для метафорического переосмысления. Герой, получивший военный билет, так описывает себя: *Шибко романтический юноша, форменный Павка Корчагин, или Гаврош, или Рахметов; Иосиф Швейк изобрел выход из любого затруднения солдатской жизни – становиться придурком, швейковаться.* В последнем предложении также можно указать на **назывную функцию** метафоры, когда новое явление получает образное наименование.

Но наиболее яркой в данном произведении является **миромоделирующая функция**. Эта функция проявляется, когда происходит метафорическая трансформация реального образа мира с помощью коллективного или индивидуального сознания. Таким образом, метафора в широком смысле участвует в процессе категоризации и концептуализации действительности. Метафора как когнитивный механизм, участвующий в создании модели реальности, находит свое выражение в образных единицах, реализующих свой функционал в контексте. Причем речь идет о контексте основном, отражающем общее/коллективное, и вторичном, транслирующем индивидуальное [19, 39, 40].

Как отмечалось, в романе «Мой лейтенант» процесс метафорического моделирования выступает репрезентантом основных смыслов произведения и авторской картины мира. В основе создания авторской метафоры Гранина часто лежит прием оксюморона или, по выражению Н.Д. Арутюновой, «метафорический сюрприз», наиболее ярко проявляющийся, когда «противоположаемые разряды объектов» далеко отстоят друг от друга [31. С. 20]. По мнению исследователя, «соположение дале-

кого (создание сходства) – один из важных принципов построения художественной речи» [31. С. 20]. Соседство объектов разных (часто противоположных) понятийных сфер – ключевая черта метафорического моделирования в произведении Д. Гранина. Например, **война – природа (мир):** *птичий посвист пуль* (*Воздух был наполнен птичьим посвистом пуль*); **нет границ – есть границы:** *небосвод потолка* (*По синему небосводу потолка летели купидоны*); **конкретное – абстрактное:** *облепить воспоминаниями, кусок прошлого* (*Вещи облеплены воспоминаниями. У каждой свой кусок твоего прошлого*); **есть звук – нет звука:** *скрипучая тишина* (*На фронте было шумно, а в городе совсем тихо, и чем дальше, тем тише. Мы забирались в скрипучую тишину*).

Иногда «метафорический сюрприз» реализуется в необходимости «опознания» (на основе подобия/схожести) конвенциональной образной единицы, формально и семантически трансформируемой в контексте, но реализующей знакомую реципиенту метафорическую модель. В результате реализуется контекстуальный переход узуальной единицы в индивидуально-авторскую. Например: *побелеть от страха* (испугаться, стать бледным) – *белел страх* (*Ефрейтор пытался улыбаться, но в его выпученных глазах белел страх*). Читатель вовлекается в процесс разгадывания, декодирует информацию, используя свой когнитивный опыт и опираясь на контекст произведения. В целом же способность соединять противоположное, «улавливать общность между конкретными и абстрактными объектами, материей и духом» – черта образного мышления каждого индивидуума, так как «в практике жизни образное мышление весьма существенно» [31. С. 9]. Умение декодировать такую информацию также естественный процесс мыследеятельности, поскольку любая метафорическая модель, заложенная в структуре и семантике образной единицы, хотя в случае художественного дискурса и окказиональна, тем не менее построена по узнаваемым, знакомым схемам и содержит ключ к декодированию. Это естественная когнитивная деятельность человека, опирающегося на свой языковой и экстралингвистический опыт, на ментальную и эмоциональную сферы, поскольку метафора в художественном дискурсе часто ориентирована «на подсознание, позволяя обойти разумные логические цепочки, что делает шире простор для ее воздействия на чувственную сферу» [34. С. 42].

Преимущественно же метафора Гранина реалистична, предметна. Ее «видно и слышно», она физически ощущается (*завыла мина, снег вошел под ногами, дребезжащий голос, поражение это смрад, смрад моей трусости*). Ключевой прием, лежащий в основе формирования метафоры писателя, – «опредмечивание реальности». Реализуется он снова путем смешения противоположных сфер – высокого и низкого, нематериального и материального: память/время – оторванные листья капусты

(Прошлое отдиралось слоями, как капустные листья); человек – отбивная (*Сейчас это был кусок мяса, отбивная, может, и не Кузнецов*), человек – самовар (*Вспомнилось, как в госпитале у Меерзона видел помороженных ребят с отрезанными руками, ногами и тех, кого вовсе превратили в «самовары»*), разрушенный дворец – скелет (*Ехали в Петродворец к фонтанам, там находили то же самое – руины, останки щебня, мертвые фонтаны, мертвые, неузнаваемые скелеты дворцов*). Именно этот прием помогает увидеть мир натуралистично, без прикрас, ощутить его истинную суть, проникнуть в мировосприятие героя, посмотреть на жизнь его глазами. Цель автора – показать реальность, часто с горечью, иронией, дать возможность эту реальность физически ощутить. Неудивительно, что натуралистичная, предметная метафора в основном используется в описании военной жизни или тяжелых воспоминаний и размышлений героя. Но есть сферы, в которых, наоборот, автор показывает свое второе я, свое сердце, любовь к жизни, сохранившуюся теплоту, нежность, доброту, умение видеть прекрасное – это *природа, искусство, любовь*. Это то, что не давало сломаться, то, что грело душу, давало опору в жизни, на войне. Это второе лицо лейтенанта. В процессе метафорического моделирования этих категорий участвуют иные сферы-источники. Природа: небо – младенец (*Небо, еще младенчески розовое, обещало жаркий день*). Любовь: любовь – цепь островов (*Любовь не бывает сплошной, она, как цепь островов, цветущих, опустелых, больших и малых потухших вулканов, рифов*); любовь – ветвь дерева (*Начало любви, восходящая ветвь круто поднималась к звездам, в бесконечность, казалось, так будет всегда*). Культура, искусство: дворцы и парки – ожерелье (*Восстановление дворцов, пригородов, этого драгоценного ожерелья Ленинграда нельзя было откладывать*). Таким образом происходит метафорическое моделирование личности главного героя – юного и уже опытного; пережившего ужасы войны и реалистично, иногда с сарказмом, смотрящего на мир, но в то же время умеющего видеть прекрасное, вечное.

В целом можно говорить о тенденции к типовому метафорическому переносу в произведении «Мой лейтенант», о контекстуальной реализации ключевых метафорических моделей: чувства – стихии (*жгучий стыд, влажная печаль, пылкая вера, паника бурлит, порывы тревоги, обида жгла*); предметы войны – субъект, имеющий голос (*воплъ бомб, самолеты выли, пули взвизгивали, злобный крик летящих бомб, воздух вопил, прошитый пулями*); враг/действия врага – убийство/смерть (*Немецкая армия приступила к удушению Ленинграда голодом...; Немецкие войска вокруг города вынуждены заниматься полицейскими обязанностями и умерщвлять город голодом и артиллерией*); война/предмет войны – сила, тяжесть, давление (*звук расплющивал, вопль бомб ввинчивался в мозг, вой (летящих бомб) вытягивал из меня*

все чувства); война – ад, хаос, смерть (*Самолеты заходили вновь и вновь, не было конца этой адской карусели; Гуляй, Вася, имею право, жизнь выиграл, досталась как праздник, чтобы заместо тех, своих, кто не уцелел в этой распроклятой жизнерубке*); война – зверь (*Невидимое сражение близило, это была война, которую я еще не видел, беспощадная ее морда должна была вот-вот высунуться*). Нетипичной здесь является модель война – человек (учитель) (*Война обучала ускоренно, кроваво, без повторений; Война прочистила мозги, рад, что выбрался с руками, ногами*).

Главный принцип, на котором основаны базовые когнитивные модели, выделенные в романе Д. Гранина, – принцип антропоцентризма. В результате исследования миромоделирующей функции образных единиц в романе Д. Гранина «Мой лейтенант» были выявлены три когнитивные модели: НЕЧТО – ЧЕЛОВЕК (ЖИВОЕ СУЩЕСТВО), ЖИВОЕ СУЩЕСТВО – ЖИВОЕ СУЩЕСТВО, ЧЕЛОВЕК (ЖИВОЕ СУЩЕСТВО) – НЕЧТО. Рассмотрим более подробно каждую группу.

НЕЧТО – ЧЕЛОВЕК (ЖИВОЕ СУЩЕСТВО)

Антропоморфные образы, отождествляющие человека и действительность и имеющие глубокие корни в любой культуре, находят свое выражение и в романе Д. Гранина. Для произведения характерна архаичная образная модель ПРИРОДА – ЧЕЛОВЕК, в соответствии с которой природные явления и объекты неживой природы (небо, земля, вода, деревья) наделяются физиологическими и психическими характеристиками живых существ: *...вздрыгнула земля; Люди подзабыли войну, а земля еще не может; Небо предало меня; Небо, украшенное пухом облаков, очнулось; Природа возвращалась к своим делам; Погода и та ополчилась на нас* и др. Писатель обращается к традиционному представлению образа земли, воплощающей женское начало: *...матушка-земля, она и прячет, и не горит; Она притворяется, будто ничего не случилось, как женищина*. Вместе с тем на основе базовых моделей развиваются и оригинальные метафорические параллели. Например, архетипическое представление о дереве как человеке реализуется с помощью авторской параллели «липа – рыбак/охотник»: *Липа над нами ловила солнце в свою зеленую сеть*. Солнечные лучи, проникающие сквозь листву, сравниваются с пойманной добычей. И хотя в тексте не употребляются слова, называющие человека, тем не менее, за счет языковых единиц «ловить», «зеленая сеть» создаются более точные образы, связанные с конкретными людьми, наделенными характерными действиями.

Не менее регулярна модель ПРОСТРАНСТВО – ЧЕЛОВЕК. В тексте она находит свое воплощение при описании Ленинграда, имеющего особое значение для писателя: *...город спал; Не разбудить ли город?*

Блокадный Ленинград наделяется физиологическими и психическими характеристиками человека, подчеркивается его «болезненное» состояние во время войны: *Город за грязным вагонным стеклом выглядел странно. Вел как бы мирную жизнь. Притворялся, что ничего не происходит; Город вздрогнул, очнулся и др.* Взятие Ленинграда подобно смерти человека, эта мысль неоднократно повторяется: *Немецкая армия приступила к удушению Ленинграда голодом; Немецкие войска вокруг города вынуждены заниматься полицейскими обязанностями и умерщвлять город голодом и артиллерией.* Ленинград предельно «очеловечен», вплоть до конкретных мест (помещений, достопримечательностей): *Ехали в Петродворец к фонтанам, там находили то же самое – руины, останки щебня, мертвые фонтаны, мертвые, неузнаваемые скелеты дворцов; Уцелевшие атланты безнадежно взирали на них с простенков дворца.*

Подчеркивая беспощадность, жестокость войны, автор прибегает впоследствии к сравнению города с камнем, здесь происходит постепенный переход из «очеловечивания» Ленинграда в «окаменение», из живого в неживое: *...мы защищали город, а они все равно добивались туда через наши головы, они били, били каждое утро и после обеда, перемалывая город в камень.*

Продуктивна метафорическая модель АРТЕФАКТ – ЧЕЛОВЕК (ЖИВОЕ СУЩЕСТВО).

Интересно сравнение некоторых продуктов питания с людьми, имеющими определенные признаки, свойства. Ценность пищи на войне подчеркивается образными определениями с положительной семантикой. Так, например, цвет пшенной каши дает основание сравнить продукт с женщиной, имеющей светлые волосы, а сгущенное молоко, имеющее сладкий вкус, уподобляется красивой женщине: *...кормили пшенной кашей, той самой «блондинкой»; А сгущенку-то зараз съесть свою долю в двести грамм кто ж себе позволит? Ее, красавицу, тянуть по ложечке в день.*

Большое количество слов, встречающихся в романе, связано с военной тематикой. Это предметы, используемые в боях, оружие, военный транспорт. Они также могут сравниваться с живыми существами, нередко такие образные представления несут отрицательные коннотативные смыслы (*Злобный крик летящих бомб заполнял все пространство*) и основаны на использовании сниженной лексики: *...предложили ручной пулемет, с этой дурой, значит, в разведку; Автомобиль... бензин жрет; Танк двинулся, подминая сосняк, выплевывая мишустый торф из-под гусениц; пули взвизгивали о металл; Танк – это ненадежная скотина, до большой звездочки на нем не добраться.*

В произведении также находит свое выражение образная модель АБСТРАКТНОЕ ПОНЯТИЕ – ЖИВОЕ СУЩЕСТВО. Понятия, имеющие отрицательную коннотативную окраску, сравниваются обычно не с

человеком, а с грубым, свирепым животным или чудовищем, существом, вызывающим страх, ужас: *...война, которую я еще не видел, беспощадная ее морда, должна была вот-вот высунуться; То прячемся от нее (смерти), то идем к ней в пасть.* Однако дается и традиционный образ смерти в образе человека: *Он молодец, завязал деловые отношения со смертью, привык к ней.*

ЖИВОЕ СУЩЕСТВО – ЖИВОЕ СУЩЕСТВО

Наиболее ярко в данном произведении проявляется зооморфная метафора, позволяющая сравнить человека с животным. Смыслы, связанные с человеческой грубостью, жестокостью, транслируются с помощью обобщенного образа зверя: *Гонял нас старшина. Зверюга; Сколько людей не выдерживали испытаний, зверели.* Состояние нервного возбуждения, обусловленного переживанием чувства опасности, угрозы, делает из человека существо, в котором преобладают только животные инстинкты: *Проходили минуты, меня не убивали... я был уже не человек, я стал ничтожной, наполненной ужасом тварью.* Скот традиционно ассоциируется с низкими, подлыми людьми (*В России мы оскотинились*), стая, муравейник – с большой группой людей (*Все они из одной стаи; Никто не останавливал эти массы отступающих. Кое-где выделялись группы солдат, сохраняющих строй, маленькие отряды, они шагали, не смешиваясь с этим муравейником*).

Как правило, основанием для переноса является какая-либо характерная черта животного, особенность в его повадках. С помощью таких образов описываются разнообразные человеческие качества, например, низкое социальное положение, неумение держать себя в обществе (*В их компании я всегда выглядел чушкой, они, по сравнению со мной, – аристократы*), цепкость, назойливость (*Начальник тут посерьезнел, кто это неучи, кого она имеет в виду? Вцепился, как клещ*), физическая гибкость (*В боевое охранение приползал, полз быстро, как ящерица, изгибаясь вертким телом*), неаккуратность (*Котелок дрожал в руках ефрейтора, вода расплескивалась, он пил, отфыркивался, мотал головой, словно лошадь*), неопытность (*...не оценил, слепой был, котенок новорожденный*), невысокие умственные способности (*Он всегда был с тараканами, этот Чиколев*), неряшливость (*А ты, тоже пьяный как свинья, валяешься в коридоре*), способность понимать, предчувствовать что-либо (*Инстинкт необъяснимый, кошачий, тот, что позволяет не заблудиться, найти дорогу к дому*) и др.

В некоторых случаях нет прямого сравнения человека с животным, но используются языковые «маркеры», т.е. слова, имеющие семантическую связь с данным образом и позволяющие отнести эти сравнения

к данной устойчивой метафорической модели: *...а как пришлось настоящей войной хлебнуть, так хвост поджал и бегом назад; На работе у него была раскладушка, иногда он являлся туда переночевать. Валился без задних ног и спал сладко, как в землянке; Был такой изобретатель Островой. Он меня запряг; Наступление окрыляло.* Интересно использование образной единицы «насобачиться». В словарях данное слово указывается в значении «ругаться», но в тексте Д. Гранина приобретает иное значение – «привыкнуть». Несмотря на значительные изменения в семантике данной языковой единицы, отрицательные коннотации остаются, поскольку слово характеризует врага: *...они, гады, воевать насобачились, обожают это дело.*

Интересна и метафорическая модель ЧЕЛОВЕК – ЧЕЛОВЕК. Ее формирование основано на сравнении разнообразных признаков людей, имеющих отношение к какой-либо профессии, социальному классу, семейному статусу, возрастной группе и др. Так, образ аристократа связан с человеком, умеющим вести себя в обществе (*В их компании я всегда выглядел чушкой, они, по сравнению со мной, – аристократы*), образ богатыря – с физической силой (*получился этакий богатырь из народных сказок (о друге)*), образ идиота, олигофрена – с отсутствием ума (*Мне нравится это выражение идиота на своем лице. Рот приоткрыт, глаза бессмысленны, олигофрен*), образ казака – со свободой, волей (*кабель-ушки люди вольные, все равно что казаки, и командовать ими надо умеючи*), образ гусара – с красотой, удалью, желанием показать себя (*В начале 1943 года я стал лейтенантом... Гусарил...*), образ принца – с представлениями об идеальном мужчине (*Я вдруг увидел, какая она еще молодая... Она считала, что прибыл принц, тот, кто долго мечтал о ней. На белом коне*), образ врача описывает опытного в каком-либо деле человека (*Если бы Римма устраивала скандалы, он бы совсем отбился от дома. Она ждала. Так опытный врач ждет, чтобы организм взял свое*), а образ мясника – офицера высшего состава, способного пожертвовать большим количеством солдат (*У начальства выигрывал тот, кто атаковал, кладя людей без счета, кидая в бой все, что мог, кто требовал еще и еще, кто брал числом, мясом. Сколько было таких мясников среди прославленных наших генералов!*).

Также имена собственные, входящие в структуру образных единиц, передают национально-культурные смыслы, отсылают к истории, литературе, искусству и др. Большинство имен связано с литературой и кино о войне. Главный герой романа Д. Гранина сравнивает себя с известным литературным персонажем, героем многих произведений писателя Ю. Семенова, Штирлицем, когда читает дневники немецких офицеров о ходе войны и погружается в то время: *Я читал дневники с удивительным чувством, похожим на разведчика, на Штирлица, который*

проник туда, в немецкий штаб, и слышит их разговоры и что они собираются делать. Есть сравнение с сатирическим героем чешского писателя Я. Гашека Швейком, который ассоциируется с глупостью, приспособленностью к правящему режиму: *Иосиф Швейк изобрел выход из любого затруднения солдатской жизни – становиться придурком, швейковаться.* Такие черты, как храбрость, смелость, способность отдаваться общему делу, передаются с помощью образов из известных произведений А. Островского, В. Гюго, Н. Чернышевского. Герой Д. Гранина, готовый на подвиги в начале войны, сравнивает себя с их персонажами: *Шибко романтический юноша, форменный Павка Корчагин, или Гаврош, или Рахметов, кто там еще...* Для описания простого человека, не имеющего никакой власти, используется наиболее распространенное русское имя: *...разжалуем, ванькой взводным пойдешь; Ванька-взводный, да, это невелика птица.*

Внутри данной модели можно рассмотреть и образую параллель, которая стоит особняком, поскольку живой человек сравнивается не с живым существом, а мертвым. Она отражает универсальные представления людей о том, что жизнь без положительных эмоций, полная горя, лишений и бед, лишена смысла и подобна смерти: *На самом деле он уже мертвец, но продолжает жевать* (о блокаднике); *Он столкнулся с подсудимыми, когда их вели в зал. Их, видно, придели, припудрили, но все равно шли мертвецы.*

ЧЕЛОВЕК (ЖИВОЕ СУЩЕСТВО) – НЕЧТО

В основном используются два вида метафор: фитонимная и пищевая. Первая сопоставляет человека и многообразные стороны его жизнедеятельности с растительными образами, вторая – с продуктами питания.

Метафорическая модель ЧЕЛОВЕК – РАСТЕНИЕ является универсальной для любой культуры. Для произведения Д. Гранина характерно употребление таких слов, как «лист», «листья», «листва», когда речь идет о физических характеристиках человека. Женское тело подобно молодой и свежей листве: *Ее белые ровные зубы, чистое дыхание казались мне частью налитой соками природы, как будто я целовал этот день, эту молодую прозрачную листву; Она гладила меня, руки у нее были шершавые, грубые, зато тело нежное и крепкое, и пахло оно, как этот шалаш – хвоя, березовый лист.* Несколько раз в тексте появляется образная параллель ГЛАЗА – ЯГОДЫ: *Рядом со мной Витя Трубников, инженер из транспортного. Захлебываясь, повторял, как рухнула на него железная крыша. Черничные глазки его безумно блестели; Медведев долго придирчиво допрашивал Д., кто такой, где учился, про родителей. Маленькие черничные его глазки исподлобья выглядывали подозрительно и прятались в тьму глазниц.*

Пищевая метафора в произведении Д. Гранина также находит свое яркое воплощение. Частотны образные переосмысления, в которых простые люди, солдаты, не влияющие на ход войны и отправленные офицерами высшего звена на смерть, ассоциируются с мясом, а ситуация войны, когда жестоко истребляется большое количество людей – с мясорубкой: *...ополчение, это же необузданная толпа, пушечное мясо; У начальства выигрывал тот, кто атаковал, кладя людей без счета, кидая в бой все, что мог, кто требовал еще и еще, кто брал числом, мясом; Гуляй, Вася, имею право, жизнь выиграл, досталась как праздник, чтобы заместо тех, своих, кто не уцелел в этой распроклятой мясорубке; Мясорубку не останавливали. Потери никого не смущали.*

Для описания излишней полноты человека используется образ хлеба, связанный, видимо, с представлением о дрожжах, имеющих свойство быстро расти, подниматься: *Секретарь по промышленности, блондин, пухлый, и руки пухлые, похожие на хлебобулочные изделия.*

С помощью пищевой метафоры образному переосмыслению подвергаются не только физиологические особенности человека, но и качества характера. Например, продукты, которые быстро портятся, сравниваются с людьми, неспособными довести дело до конца: *...дура была, верила обещаниям, Хрущеву поверила, а он замахнулся и скис. Какие они все скоропортящиеся!*

Модель ЧЕЛОВЕК – НЕЧТО представлена и другими метафорами. В ситуациях, когда писатель стремится подчеркнуть неизбежность смерти, ощущение ничтожности человеческой жизни, вызванное бессмысленным истреблением на войне, появляются образные единицы со словами, обозначающими то или иное изображение человека (скульптурное, игровое и др.). Живые люди становятся предметами без души и чувств: *Д. поговорил с начхозом, тот что-то возражал, но, увидев его пустые, как у статуи, глаза, запнулся; Мы стреляли в них всю зиму 1941/42 года, не видя их лиц, они исчезали за бруствером, неизвестно, убитые или прячась от пули. Примерно как фигурки в ярмарочном тире.* Такие сравнения получают дальнейшее развитие, базовый образ дробится на более мелкие образы, возникают и другие параллели, например, ЛИЦО – МАСКА: *Зря их напудрили, лица стали гипсово-белыми, будто посмертные маски (об осужденных).*

Заключение

Итак, образные единицы активно участвуют в процессе моделирования мира в романе «Мой лейтенант». Возникает обновленное семантическое пространство, включающее традиционные ассоциативно-смысловые параллели и авторскую (оказиональную) образную интерпретацию фрагментов действительности. При создании метафорических моделей Д. Гранин в большинстве случаев апеллирует к универсальным

образам и смыслам, знакомым носителю любого языка и любой культуры, что, вероятно, связано с темой войны и стремлением писателя обратиться не только к своему народу, но и ко всем людям, живущим на земле. Система сквозных образных параллелей проходит через ткань всего романа и создает единое восприятие того или иного явления. При моделировании мира также проявляются образные представления, характерные для носителя русской культуры, и индивидуальные смыслы.

Образ мира моделируется на основе концептуальных метафорических моделей. Были выявлены образные единицы, основанные на антропоморфных, зооморфных, фитоморфных, пищевых и артефактных образах. Основаниями для образных сравнений послужили внешние и внутренние характеристики объектов живой и неживой природы. Образные единицы участвуют в характеристике таких ключевых сфер действительности, как «Человек», «Природа», «Пространство», «Материальный мир», «Военная жизнь» и др.

Список источников

1. *Lakoff G., Johnson M.* Metaphors We Live By. Chicago : University of Chicago Press, 1980. 242 p.
2. *Чудинов А.П.* Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Екатеринбург, 2001. 238 с.
3. *Резанова З.И.* Метафорический фрагмент русской языковой картины мира: идеи, методы, решения // Вестник Томский государственного университета. Филология. 2010. № 1 (9). С. 26–43.
4. *Юрина Е.А.* Миромоделирующий потенциал образных средств языка (на материале лексико-фразеологического поля кулинарных образов в русском и итальянском языках) // Образы Италии в русской словесности XVIII – XX вв. : сб. ст. / под ред. О.Б. Лебедевой, Н.Е. Меднис. Томск, 2009. С. 271–282.
5. *Юрина Е.А.* Мотивологические основы теории лексической образности // Актуальные проблемы мотивологии в лингвистике XXI в.: по материалам междунар. науч. конф., посвященной 95-летию томской школы русистики. Томск, 2012. С. 129–144.
6. *Богданова Е.С.* Метафора в художественном тексте: функции, восприятие, интерпретация // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2016. № 3 (52). С. 134–145.
7. *Бондарь А.В.* Эмотивная функция поэтической метафоры // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 20 (163). С. 5–13.
8. *Трубкина А.И.* Концептуальная метафора «Человек – Природа» в художественном тексте: прагматика и функции // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2020. № 3. С. 64–71.
9. *Мишанкина Н.А.* Метафора в терминологических системах: функции и модели // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2012. № 4 (20). С. 32–45.
10. *Апресян К.Г.* Аппетитивная функция метафоры в современном англоязычном и русскоязычном финансовом дискурсе // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 4. С. 49–57.

11. *Аликина Е.Ю., Мишланова С.Л.* Аттрактивная функция метафоры в туристском дискурсе // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2010. № 6 (12). С. 44–50.
12. *Лозинова П.Г.* Когнитивная функция метафоры во французском политическом дискурсе // Преподаватель XXI век. 2020. № 3–2. С. 417–427.
13. *Григорьева И.В.* Функции метафоры в создании стереотипного представления России в англоязычных медиатекстах // Профессиональная коммуникация и мультимедийность : сб. науч. тр., посвященный 15-летию кафедры английского языка № 5 МГИМО. М., 2015. С. 36–43.
14. *Харченко В.К.* Функция метафоры : учеб. пособие. М. : ЛКИ, 2007. 85 с.
15. *Арутюнова Н.Д.* Функциональные типы языковой метафоры. Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. 1978. Т. 37, № 4. С. 333–343.
16. *Москвин В.П.* Русская метафора: Очерк семиотической теории. 4-е изд., испр. и доп. М. : Изд-во ЛКИ, 2012. 200 с.
17. *Исина Г.И., Трунова А.В.* Метафора как объект изучения когнитивной лингвистики // Филология. 2018. № 1 (13). С. 41–43.
18. *Вэй С.* Функции политической метафоры в современных электронных СМИ (на материале сетевого издания Газета.ру) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14, вып. 5. С. 1453–1458.
19. *Аишурова Д.У.* Когнитивная сущность конвенциональной и художественной метафоры: сопоставительный анализ // Вопросы когнитивной лингвистики. 2023. № 1. С. 121–136.
20. *Гранин Д.А.* Мой лейтенант. М. : ОЛМА Медиа групп, 2013. 320 с.
21. *Шинкаренко Н.Б.* Метафорическое моделирование художественного мира в дискурсе русской рок-поэзии : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2005. 24 с.
22. *Полехина М.М.* Концептуализация страха не-бытия в книге о войне Даниила Гранина «Мой лейтенант» (об актуализации универсальных бинарных оппозиций) // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2016. Т. 9, № 5. С. 1181–1190.
23. *Ротанова Н.М.* Вербализация эмотивного оценочного концепта «Страх» в романе Даниила Гранина «Мой лейтенант» // Филологические знания на современном этапе. Курган, 2015. Вып. 4. С. 24–31.
24. *Бойко Б.Л.* Фронтальные реалии в языковой картине мира принимающей культуры (на материале немецкого перевода романа Д. Гранина «Мой лейтенант» // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. 2015. № 3. С. 85–100.
25. *Пушкарёва Н.В.* Языковая личность профессионала в русской языковой картине мира (на материале русской прозы) // Русский язык и культура в зеркале перевода. 2020. № 1. С. 560–570.
26. *Ярошенко О.А.* Основные составляющие образного компонента лингвокультурного типажа «русский интеллигент» // Вестник Самарского государственного университета. 2010. № 3 (77). С. 147–153.
27. *Баранов А.Н.* О типах сочетаемости метафорических моделей // Вопросы языкознания. 2003. № 2. С. 73–94.
28. *Баранов А.Н., Караулов Ю.Н.* Русская политическая метафора: Материалы к словарю. М., 1991.
29. *Дзусова Б.Т.* О лингвистической роли когнитивной метафоры в художественном тексте // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 3 (28). С. 277–279.
30. *Склярова О.С.* Метафора как лингвокогнитивный механизм формирования художественной картины мира // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 4 (147). С. 113–116.
31. *Арутюнова Н.Д.* Метафора и дискурс // Теория метафоры: сборник / под общ. ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. М. : Прогресс, 1990. С. 5–32.

32. Кушнерук С.Л. Направления исследования миромоделирования в российской лингвистике: парадигмальные рамки и понятийный аппарат // *Russian Journal of Linguistics*. 2024. Т. 28, № 2. С. 439–465.
33. Балдова А.В. Миромоделирующая и аксиологическая функции пищевой метафоры в русском языке : дис. ...канд. филол. наук. Томск, 2016. 239 с.
34. Вилкова А.В. Миромоделирующая функция метафоры (на материале творчества В. Полозковой) // *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Русская филология. 2023. № 3. С. 36–43.
35. Блинова О.И. Образность как категория лексикологии // *Экспрессивность лексики и фразеологии*. Новосибирск, 1983. С. 3–11.
36. Блинова О.И., Юрина Е.А. Образная лексика русского языка // *Язык и культура*. 2008. № 1. С. 5–13.
37. Калашиникова Л.В. Метафора – мощный лингвистический инструмент, преобразующий действительность в мир воображаемый // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2011. № 3 (10). С. 69–72.
38. Телия В.Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция // *Метафора в языке и тексте*. М. : Наука, 1988. 176 с.
39. Болдырев Н.Н. Когнитивные схемы языковой интерпретации // *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2016. № 4. С. 10–20.
40. Langacker R.W. An Overview of Cognitive Grammar // *Topics in Cognitive Linguistics* / ed. by Rudzka-Ostin B. Amsterdam : Philadelphia, 1998. P. 3–48.

References

1. Lakoff G., Johnson M. (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press. 242 p.
2. Chudinov A.P. (2001) *Rossiya v metaforicheskom zerkale: Kognitivnoe issledovanie politicheskoi metafory (1991–2000): monografiya* [Russia in a Metaphorical Mirror: Cognitive Study of Political Metaphor (1991–2000): Monograph]. Ekaterinburg: Izdatel'stvo URGPU. 238 p.
3. Rezanova Z.I. (2010) *Metaforicheskii fragment russkoi yazykovoi kartiny mira: idei, metody, resheniya* [Metaphorical segment of Russian linguistic picture of the world: ideas, methods, solutions] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 1 (9). pp. 26–43.
4. Yurina E.A. (2009) *Miromodeliruyushchii potentsial obraznykh sredstv yazyka (na materiale leksiko-frazeologicheskogo polya kulinarykh obrazov v russkom i ital'yanskom yazykakh)* [The world-modeling potential of figurative means of language (based on the material of the lexical and phraseological field of culinary images in the Russian and Italian languages)] // *Obrazy Italii v russkoi slovesnosti XVIII–XX vv.: sb. st. / pod red. O.B. Lebedevoi, N.E. Mednis*. Tomsk. pp. 271–282.
5. Yurina E.A. (2012) *Motivologicheskie osnovy teorii leksicheskoi obraznosti* [Motivological foundations of the theory of lexical imagery] // *Aktual'nye problemy motivologii v lingvistike XXI v.: po materialam mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 95-letiyu tomskoi shkoly rusistiki*. Tomsk. pp. 129–144.
6. Bogdanova E.S. (2016) *Metafora v khudozhestvennom tekste: funktsii, vospriyatie, interpretatsiya* [Metaphors in fictional texts: functions, perceptions, interpretations] // *Vestnik Ryazanskogo gosudarstvennogo universiteta im. S.A. Esenina*. 3 (52). pp. 134–145.
7. Bondar A.V. (2013) *Ehmotivnaya funktsiya poehticheskoi metafory* [The emotive function of poetic metaphor] // *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 20 (163). pp. 5–13.
8. Trubkina A.I. (2020) *Kontseptual'naya metafora "Chelovek – Priroda" v khudozhestvennom tekste: pragmatika i funktsii* [Conceptual metaphor 'Human being –

- Nature' in literary text: pragmatics and functions] // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoi lingvistiki. 3. pp. 64–71.
9. Mishankina N.A. (2012) Metafora v terminologicheskikh sistemakh: funktsii i modeli [Metaphor in terminological systems: functions and models] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. 4 (20). pp. 32–45.
 10. Apresyan K.G. (2020) Attraktivnaya funktsiya metafory v sovremennom angloyazychnom i russkoyazychnom finansovom disкурse [Attractive function of metaphor in the modern English and Russian financial discourse] // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 4. pp. 49–57.
 11. Alikina E.Yu., Mishlanova S.L. (2010) Attraktivnaya funktsiya metafory v turistskom disкурse [Attractive function of metaphor in touristic discourse] // Vestnik Permskogo universiteta. Rossiiskaya i zarubezhnaya filologiya. 6 (12). pp. 44–50.
 12. Loginova P.G. (2020) Kognitivnaya funktsiya metafory vo frantsuzskom politicheskom disкурse [The role of metaphor as a cognitive linguistic phenomenon in French political discourse] // Prepodavatel' XXI vek. 3–2. pp. 417–427.
 13. Grigorieva I.V. (2015) Funktsii metafory v sozdanii stereotipnogo predstavleniya Rossii v angloyazychnykh mediatekstakh [Functions of metaphor in creating a stereotypical representation of Russia in English-language media texts] // Professional'naya kommunikatsiya i mul'tikompetentnost'. Sbornik nauchnykh trudov, posvyashchennyi 15-letiyu kafedry angliiskogo yazyka No. 5 MGIMO. M. pp. 36–43.
 14. Kharchenko V.K. (2007) Funktsiya metafory: Uchebnoe posobie [The function of metaphor: A textbook]. M.: LKI. 85 p.
 15. Arutyunova N.D. (1978) Funktsional'nye tipy yazykovoi metafory [Functional types of linguistic metaphor] // Izvestiya Akademii nauk SSSR. Seriya literatury i yazyka. Vol. 37 (4). pp. 333–343.
 16. Moskvina V.P. (2012) Russkaya metafora: Ocherk semioticheskoi teorii [Russian metaphor: Essay on semiotic theory]. Izd. 4-e, ispr. i dop. M.: Izdatel'stvo LKI. 200 p.
 17. Isina G.I., Trunova A.V. (2018) Metafora kak objekt izucheniya kognitivnoi lingvistiki [Metaphor as an object of study of cognitive linguistics] // Filologiya. 1 (13). pp. 41–43.
 18. Wei X. (2021) Funktsii politicheskoi metafory v sovremennykh ehlektronnykh SMI (na materiale setevogo izdaniya Gazeta.ru) [Political metaphor functioning in the modern electronic media (by the material of the online newspaper "Gazeta.ru")] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Vol. 14 (5). pp. 1453–1458.
 19. Ashurova D.U. (2023) Kognitivnaya sushchnost' konventsional'noy i khudozhestvennoy metafory: sopostavitel'nyy analiz [Cognitive nature of conventional and literary metaphor: comparative analysis] // Voprosy kognitivnoy lingvistiki. 1. pp. 121–136.
 20. Granin D.A. (2013) Moy leytenant [My Lieutenant]. M.: ZAO OLMA Media Grupp. 320 p.
 21. Shinkarenko N.B. (2005) Metaforicheskoe modelirovanie khudozhestvennogo mira v disкурse russkoi rok-poehzii [Metaphorical modeling of the artistic world in the discourse of Russian rock poetry]. Abstract of Philology cand. dis. Ekaterinburg. 24 p.
 22. Polekhina M.M. (2016) Kontseptualizatsiya strakha ne-bytiya v knige o voyne Daniila Granina "Moy leytenant" (ob aktualizatsii universal'nykh binarnykh oppozitsiy) [Conceptualization of the fear of non-being in the book about war 'My lieutenant' by Daniil Granin (on actualization of universal binary oppositions)] // Zhurnal Sibirskogo federal'nogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 9 (5). pp. 1181–1190.
 23. Rotanova N.M. (2015) Verbalizatsiya emotivnogo otsenochnogo kontsepta 'Strakh' v romane Daniila Granina "Moy leytenant" [Verbalization of the emotive evaluative concept 'Fear' in Daniil Granin's novel 'My lieutenant'] // Filologicheskie znaniya na sovremennom etape. Kurgan. 4. pp. 24–31.
 24. Boiko B.L. (2015) Frontovye realii v yazykovoy kartine mira prinimayushchey kul'tury (na materiale nemetskogo perevoda romana D. Granina "Moy leytenant") [Front realia in the language world picture of the receiving culture: a case study of a German translation of

- Daniil Granin's novel 'My lieutenant'] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 22. Teoriya perevoda. 3. pp. 85–100.
25. Pushkareva N.V. (2020) Yazykovaya lichnost' professionala v russkoy yazykovoy kartine mira (na materiale russkoy prozy) [Professional's linguistic personality in Russian linguistic view of the world (on the material of Russian prose)] // Russkiy yazyk i kul'tura v zerkale perevoda. 1. pp. 560–570.
 26. Yaroshenko O.A. (2010) Osnovnye sostavlyayushchie obraznogo komponenta lingvokul'turnogo tipazha "russkiy intelligent" [Basic elements of image-bearing component of the linguo-cultural character type 'Russian intelligent'] // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. 3 (77). pp. 147–153.
 27. Baranov A.N. (2003) O tipakh sochetaemosti metaforicheskikh modelej [On types of metaphorical models' combinations] // Voprosy yazykoznanii. M.: Nauka. 2. pp. 73–94.
 28. Baranov A.N., Karaulov Yu.N. (1991) Russkaya politicheskaya metafora: Materialy k slovaryu [Russian political metaphor: Materials for the dictionary]. M.: IRYA. 193 p.
 29. Dzusova B.T. (2019) O lingvisticheskoy roli kognitivnoy metafory v khudozhestvennom tekste [On the linguistic role of cognitive metaphor in artistic text] // Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal. Vol 8. 3 (28). pp. 277–279.
 30. Sklyarova O.S. (2020) Metafora kak lingvokognitivnyy mekhanizm formirovaniya khudozhestvennoy kartiny mira [Metaphor as a linguocognitive mechanism of the development of fiction world picture] // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 4 (147). pp. 113–116.
 31. Arutyunova N.D. (1990) Metafora i diskurs [Metaphor and discourse] // Teoriya metafory: sbornik / pod obshch. red. N.D. Arutyunovoi, M.A. Zhurinskoi. M.: Progress. pp. 5–32.
 32. Kushneruk S.L. (2024) Napravleniya issledovaniya miromodelirovaniya v rossiiskoi lingvistike: paradigmnye ramki i ponyatiinyi apparat [Trends in the research of world-modeling from the perspective of Russian linguistics: paradigmatic framework and conceptual apparatus] // Russian Journal of Linguistics. Vol. 28 (2). pp. 439–465.
 33. Baldova A.V. (2016) Miromodeliruyushchaya i aksiologicheskaya funktsii pishchevoi metafory v russkom yazyke [The world-modeling and axiological functions of the food metaphor in the Russian language]. Philology cand. dis. Tomsk. 239 p.
 34. Vil'kova A.B. (2023) Miromodeliruyushchaya funktsiya metafory (na materiale tvorchestva V. Polozkovoi) [The world-modeling function of a metaphor (based on the material of V. Polozkova's oeuvre)] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Russkaya filologiya. 3. pp. 36–43.
 35. Blinova O.I. (1983) Obraznost' kak kategoriya leksikologii [Imagery as a category of lexicology] // Ekspressivnost' leksiki i frazeologii. Novosibirsk. pp. 3–11.
 36. Blinova O.I., Yurina E.A. (2008) Obraznaya leksika russkogo yazyka [Image-bearing vocabulary of the Russian language]. Yazyk i kul'tura. 1. pp. 5–13.
 37. Kalashnikova L.V. (2011) Metafora – moshchnyy lingvisticheskii instrument, preobrazuyushchii deistvitel'nost' v mir voobrazhaemyi [Metaphor as powerful linguistic instrument transforming reality into imaginary world] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota. 3 (10). pp. 69–72.
 38. Telia V.N. (1988) Metafora kak model' smysloproizvodstva i ee ekspressivno-otsenchnaya funktsiya [Metaphor as a model of semantic production and its expressive and evaluative function] // Metafora v yazyke i tekste. M.: Nauka. 176 p.
 39. Boldyrev N.N. (2016) Kognitivnye skhemy yazykovoy interpretatsii [Cognitive schemes of linguistic interpretation]. Voprosy kognitivnoy lingvistiki. 4. pp. 10–20.
 40. Langacker R.W. (1998) An Overview of Cognitive Grammar // Topics in Cognitive Linguistics / ed. by Rudzka-Ostin B. Amsterdam: Philadelphia. pp. 3–48.

Информация об авторах:

Пак И.Я. – кандидат филологических наук, преподаватель, научный сотрудник, Институт иностранных языков, Центр перевода и исследований мировой литературы, Народный университет Китая (Пекин, КНР). E-mail: Ira3822@yandex.ru

Демидова Т.А. – кандидат филологических наук, доцент, доцент отделения русского языка, Школа общественных наук, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия). E-mail: demidtanya@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Pak I.Ya., Ph.D. (Philology), Russian teacher, scientist of the School of Foreign Languages, Center for Translation and Study of World Literature, Renmin University of China (Beijing, People's Republic of China). E-mail: Ira3822@yandex.ru

Demidova T.A., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Associate Professor of the Russian Language Department, School of Social sciences, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: demidtanya@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 12.12.2024; принята к публикации 13.05.2025

Received 12.12.2024; accepted for publication 13.05.2025

Теория и методика преподавания

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/70/6

Культуро-контекстный подход к этнической идентификации будущих педагогов в университете в проектной деятельности

Марина Ивановна Алдошина¹, Александр Сергеевич Фетисов²

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

² Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия, asfet-2011@mail.ru

Аннотация. Многополярность развития современного мира, активизация миграционных процессов и переориентация традиционных торгово-экономических и культурных контактов повлекли за собой изменение векторов взаимовлияния в различных сферах жизнедеятельности. Это актуализировало запрос к образованию по подготовке профессионала, имеющего не только четкость профессиональной позиции в сфере специальной подготовки, но и сформированную этническую идентичность, выверенную в рамках четких методологических постулатов и технологий культуро-контекстного подхода и релевантно апробированную в реалиях профессиональной сферы, целенаправленно апробированную в университете в совокупности контекстов проектной деятельности для адаптации в профессии и творческой самореализации будущих педагогов.

Цель исследования – определить методологические и технологические основания культуро-контекстного подхода к этнической идентификации будущих педагогов в проектной деятельности в университетском образовании. Задачи исследования: анализ и теоретическое обоснование культуро-контекстного подхода к этнической идентификации студентов педагогических профилей университета в культуро-центричной парадигме; выявление особенностей культуро-контекстного подхода к этнической идентификации студентов в организации и использовании проектной деятельности в подготовке будущих педагогов; исследование мотивационной готовности будущих педагогов к этнической идентификации обучающихся в процессе формирования их профессиональных ценностей в культуро-ориентированном проектировании в университете. Методы исследования: теоретические (терминальный анализ, обобщение теоретического осмысления проблемы, классификация подходов, систематизация и конкретизация данных, их интерпретация, контент-анализ); эмпирические (количественный и качественный анализ данных проведенного исследования мотивационной готовности будущих педагогов, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 и 44.05.01 Педагогическое образование с использованием Google Form, метод экспертной оценки и интерпретация результатов), а также методы статистической проверки достоверности полученных данных. Выявление особенностей культуро-контекстного подхода к этнической идентификации необходимо для про-

дуктивной организации образовательного процесса эффективного междисциплинарного взаимодействия и взаимовлияния субъектов образования поликультурного образовательного пространства.

Ключевые слова: этническая идентификация, культуроцентричная парадигма, культурно-контекстный подход, университет, проектная деятельность, мотивационная готовность, будущие педагоги

Для цитирования: Алдошина М.И., Фетисов А.С. Культуро-контекстный подход к этнической идентификации будущих педагогов в университете в проектной деятельности // Язык и культура. 2025. № 70. С. 109–126. doi: 10.17223/19996195/70/6

Original article

doi: 10.17223/19996195/70/6

Culturally contextual approach to ethnic identification of future university teachers in project activities

Marina Iv. Aldoshina¹, Alexander S. Fetisov²

¹ *Oryol State University named after I.S. Turgenev, Oryol, Russia, maraldo57@mail.ru*

² *Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, asfet-2011@mail.ru*

Abstract. The multipolarity of the development of the modern world, the intensification of migration processes and the reorientation of traditional trade, economic and cultural contacts have led to a change in the vectors of mutual influence in various spheres of life. This actualized the request for education to train a professional who has not only a clear professional position in the field of special training, but also a formed ethnic identity, verified within the framework of clear methodological postulates and technologies of a cultural-contextual approach and relevantly tested in the realities of the professionosphere, purposefully tested at the university in the context of project activities for adaptation to the profession and creative self-realization of future teachers.

The purpose of the study is to determine the methodological and technological foundations of a cultural-contextual approach to the ethnic identification of future teachers in project activities in university education. Research objectives: analysis and theoretical substantiation of the cultural-contextual approach to the ethnic identification of students of pedagogical profiles of the university in a culture-centered paradigm; identification of the features of the cultural-contextual approach to the ethnic identification of students in the organization and use of project activities in the training of future teachers; the study of the motivational readiness of future teachers for the ethnic identification of students in the process of forming their professional values in culture-oriented design at the university. Research methods: theoretical (terminal analysis, generalization of theoretical understanding of the problem, classification of approaches, systematization and concretization of data, their interpretation, content analysis); empirical (quantitative and qualitative analysis of the data of the conducted study of the motivational readiness of future teachers studying in the areas of training 44.03.01 and 44.05.01 Pedagogical education using Google Form, the method of expert assessment and interpretation of the results), as well as methods of statistical verification of the reliability of the data obtained. The identification of the features of the cultural-contextual approach to ethnic identification is necessary for the productive organization of the educational process of effective interdisciplinary interaction and mutual influence of the subjects of education of the multicultural educational space.

Keywords: ethnic identification, culture-centric paradigm, cultural-contextual approach, university, project activity, motivational readiness, future teachers

For citation: Aldoshina M.I., Fetisov A.S. Cultural-contextual approach to the ethnic identification of University students in project activities. *Language and Culture*, 2025, 70, pp. 109-126. doi: 10.17223/19996195/70/6

Введение

Многополярность современного мира, переориентировка традиционных векторов влияния, передел сфер геополитического и регионального взаимодействия и взаимоотношений, возвращение к созданию и решению межгосударственных вопросов в блоках приводят к пересмотру привычных политических и экономических альянсов, изменению направленности миграционных потоков и актуализации проблемы этнической идентичности и значимости этнокультурного фактора в образовании.

Особую значимость эти факторы приобретают в профессионально-педагогическом образовании, когда актуальность идеи, что сегодняшний педагог готовит завтрашнего работника, усиливается необходимостью воспитания подрастающего поколения не толерантно нейтрального, а с осознанными патриотическими убеждениями, четко интериоризированными ценностными ориентациями, однозначной гражданской позицией и укорененностью в определенной духовно-нравственной позиции и ментальной ориентировке. Идеи ФГОС ВО 44.03.01 Педагогическое образование [1] с четкими установками образовательных результатов в виде компетенций (УК-5 – Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах и ОПК-4 – Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей) дополнены такими идейными акселераторами, как включение в Приоритетные направления научно-технологического развития РФ пункта 17 – «Современный инструментарий исследования и укрепления цивилизационных основ и традиционных духовно-нравственных ценностей российского общества, включая историко-культурное наследие и языки народов Российской Федерации» [2], утвержденных Указом Президента РФ.

Таким образом, одной из важнейших задач профессионального образования педагогов актуализирована проблема воспитания личности, что детерминирует необходимость усиления внимания подготовки к ней профессионала в современном университетском образовании. «Решение этих задач профессионального образования будущих педагогов учитывает требования и особенности протекания процессов этнической идентификации растущей личности в общеобразовательной организации» [3], что детерминирует рассмотрение культуроцентрической парадигмы как основы

воспитательной доминанты профессионально-педагогического образования. Исследование этнической идентичности (Э. Фромм) [4] и процессов идентификации разного вида (М.И. Алдошина, А.В. Толстых, М.В. Шакурова [5], Э. Эриксон) по отдельности и в совокупности их взаимовлияния соотносимо с реализацией федеральных государственных образовательных стандартов, подчеркивающих важность идентификации личности с разными социальными архетипами, что «чувство тождественности» (потребность в идентичности) выступает одним из экзистенциальных потребностей человека (Э. Фромм) и как твёрдо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всём богатстве отношений личности к окружающему миру, чувство адекватности и стабильного владения собственным «Я» независимо от изменений «Я» и ситуации [6]. Этническая идентичность личности складывается по мере ее взросления и проявляется как вид социальной идентичности – в этнокультурной составляющей самоопределения и соотношения себя с конкретным этносом. Именно сформированная этническая идентичность личности понимается как механизм укрепления цивилизационных основ и традиционных духовно-нравственных ценностей российского общества.

Иными словами, для эффективного развития традиционных духовно-нравственных ценностей и укрепления цивилизационного статуса современного российского общества и образования, необходима акселерация профессионально-педагогической подготовки студентов в университете по этнической идентификации обучающихся. Такая постановка вопроса детерминирует доминантность культуро-центрической методологии в профессиональном образовании и важность культуро-контекстного подхода в этнической идентификации будущих педагогов, что отвечает потребностям и будущих педагогов, и преподавателей университета, и работодателей (в лице руководства образовательных организаций и родительского сообщества).

Основные задачи проведенного исследования детерминируют:

- анализ и теоретическое обоснование культуро-контекстного подхода к этнической идентификации студентов педагогических профилей университета в культуро-центричной парадигме;
- выявление особенностей культуро-контекстного подхода к этнической идентификации студентов в организации и использовании проектной деятельности в подготовке будущих педагогов;
- исследование мотивационной готовности будущих педагогов к этнической идентификации обучающихся в процессе формирования их профессиональных ценностей в культуро-ориентированном проектировании в университете.

Методология исследования

Предпосылками этнической идентификации будущих педагогов в образовательном процессе современного университета на основе культурно-центричной парадигмы понимаются: переход человечества к обществу информационного типа, характеризующемуся признаками массовизации (деятельности, производства, культуры и образования), повлекшему актуализацию этнического фактора и усиление миграционной активности, рост значимости этнокультурной идентичности и актуальность решения вопроса образования представителей «этнокультурного меньшинства» в новой этнокультурности; развитие идей необходимости сформированной этнической идентичности у педагогов для ее становления и стимулирования у обучающихся в диалоговом образовательном пространстве школы; смещение акцентов с компетентностной на культурно-центричную парадигму профессионального образования для использования новых видов контекстов учебно-профессиональной и квазипрофессиональной деятельности в культурно-контекстном университетском образовании педагогов.

Настоящее исследование основывалось на дополнении имеющихся научных результатов культурно-контекстного подхода в этнической идентификации студентов, обучающихся на профессиональных программах педагогического образования, новой идеей его детерминации в проектной деятельности с учетом:

- перевода преобладающей пассивно-исполнительской деятельности в профессиональном образовании в активную мыследеятельность (согласно теории *контекстного* обучения А.А. Вербицкого) при использовании разного рода профессиональных контекстов в учебной самостоятельности трех основных видов – учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной [7];

- основы этнической идентификации будущего педагога на личностный опыт [8] в теории *лично ориентированного* обучения В.В. Серикова, формируемый самостоятельно у каждого студента разными компонентами содержания профессионально-педагогического образования, ведь необходимо учитывать особенности той среды, в которой реализуется образовательный процесс [9];

- *культурологической теории* содержания образования И.Я. Лернера – М.Н. Скаткина в совокупности знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру и друг к другу, рассматривающей Культуру как основной источник образовательного опыта личности, так как «выполняет функции, аналогичные функциям генов в биологических организмах. Она является своего рода геномом, в соответствии с которым воспроизводится и меняется общество» [10. С. 7];

– позиции В.В. Краевского, который отмечает, что современный миропорядок порождает новые тенденции в развитии дидактики как системы инструментов и принципов научного обоснования обучения, включая передачу студенту готового «культурного опыта», создавая условия для приобретения обучающимся на этапе получения высшего образования субъектного *опыта культуротворчества* и новатора в *профессиональной сфере* [11];

– *социокультурной ориентированности* контента (С.В. Кривых) [12], детерминирующего варианты личностного смыслопоиска и выработки технологии взаимодействия с обучающимися на основе четкой сформированной этнической идентичности;

– проектной деятельности, культуро-контекстно и междисциплинарной по наполнению, диалоговой по сути организации и реализации, сочетающей индивидуальный и групповой ресурс взаимодействия, сотрудничества и командообразования, автором которой принято считать Дж. Дьюи, считавшего, «что педагоги должны выстраивать учебный процесс на основе природных потребностей учеников исследовать и творить» [13].

Изменение поликультурного мира, рост фактора этнического самоопределения и миграционных потоков (антивоенных, переориентации сфер экономического и политического влияния, изменение образовательных доминант и возникновение новых центров образовательной акселерации (Юго-Восточная Азия, новые виды аналогов Силиконовой долины и т.п.)) детерминируют изменение требований работодателей разных сфер производства и жизнедеятельности. Они переориентируют направленность профессионально-педагогического образования (как базы всех иных видов образования) с учетом таких инновационных ресурсов, которые выступают *особенностями культуро-контекстного подхода к этнической идентификации будущих педагогов в проектной деятельности*, как:

– активность и деятельное участие в проектируемых практико-ориентированных ситуациях в учебном процессе университета;

– детерминация этнической идентичности личности образовательным опытом личности;

– социокультурно-ориентированный контент, выступающий контекстом учебно-профессиональных ситуаций проектной деятельности;

– культуро-контекстная проектная деятельность, основывающаяся на познавательном и исследовательском творчестве, личностном поиске, устойчивой этнокультурной идентичности и ценностных ориентирах.

Теоретическая и прикладная значимость культуро-контекстного подхода к этнической идентификации будущих педагогов в проектной деятельности в университетском образовательном процессе обуславливается ориентировкой содержания образования в университете по

направлению подготовки 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование на этнокультурный контент, детерминирующий наращивание персонализированного опыта этнической идентификации личности будущего педагога, культурно-контекстные ситуации этнической идентификации личности студентов эффективно проявляются в проектной деятельности с учетом особенностей их влияния, организации и применения; проектная деятельность в университетском образовании опирается на познавательное и исследовательское творчество активного и деятельного участия студентов в практико-ориентированных учебно-профессиональных ситуациях.

Исследование и результаты

Этническая идентификация личности – сложный процесс, реализуемый на протяжении всей жизни человека под воздействием влияния «значимых других» на личность в конкретной ситуации. Осознание личностью своей принадлежности к сообществу определенного типа (региону, государству, месту) на общекультурной основе, имеющее личностный смысл, понимается нами как этнокультурная идентичность. Она имеет сложную иерархическую структуру в зависимости от личностной значимости влияния социальных групп, с которыми соотносит себя растущий человек и формирующийся профессионал [5–8], ведь имеют значение «функции, причины, следствия внешних и внутренних факторов, условий, предпосылок и определяющих звеньев» [14].

Структурирование этнической идентичности является сложной и неоднозначно решаемой научной задачей (Е.В. Зеленина [15], Е.А. Казаева [16], Е.Ю. Рогачева [17], Г.У. Солдатова и соавт. [18], Т.Г. Стефаненко [19]). Структуру этнической идентичности будущего педагога составляет совокупность составных компонентов (денотативного, отношенческо-коннотативного, резильентно-поведенческого), взаимодействующих друг с другом и осуществляющих целостное комплексное воздействие на профессиональную деятельность.

Денотативный компонент этнической идентичности личности характеризует формализованное отношение личности к большой и малой Родине, визуально считываемое отношение к Культуре (мировой, государственной, региональной, этнокультуре), ее явлениям и произведениям, архетипам и ценностям, демонстрация отношения через формальное называние (что особенно важно у подростков и юношества, когда уничижительное, уменьшительное, преувеличивающее недостатки/достоинства название демонстрирует его уровень восприятия и отношения).

Коннотативный компонент этнической идентичности личности характеризует эмоциональную, оценочную сторону окраски осознанной

принадлежности к определенной этнокультуре и этносу, значимые переживания этого осознания (гордость, унижение, ответственность или нежелание признавать), этос и набор связанных ориентиров деятельности и поведения.

Резильентно-поведенческий компонент этнической идентичности личности характеризует веер личной и групповой этнокультурной активности, желание участвовать и пропагандировать ремесла, ритуалы, возрождать и развивать туристические, гастрономические, валеологические, спортивно-двигательные активности, понимая/не понимая ситуацию внедрения, интереса, распространения, предпринимательства и т.п.

События первой четверти XXI в. демонстрируют обострение поликультурных проблем современной цивилизации и актуализацию значимости культуро-центрической парадигмы как модели, стимулирующей постановку и решение вопросов формирования этнической идентичности растущей личности в организациях образования. Культуро-центрическая парадигма образования проявляется в трех основных моделях этнической идентификации растущего гражданина (табл. 1).

Таблица 1

Модели этнической идентификации личности

Название модели	Сущностные характеристики этнической идентичности	Девиз модели
Изоляционистская	Значимость приоритетов интересов титульного этноса и вторичность мигрантов	«Был – есть – буду!»
Натурализационная	Этничность по месту рождения и сохранность этнопризнаков в любых условиях	«Буду всегда, несмотря ни на что!»
Ассимиляционистская	Принятие мигрантами языка, религиозная и культурная натурализация, принятие устоев жизни и поведения (и образования) титульной нации	«Был – приехал – стал!»

В профессиональном образовании разворачивающиеся культуро-центричные сценарии проявляются в двух видах образовательных практик: этнокультурно-центрированные и поликультурно-центрированные. В России – стране с многовековыми традициями сосуществования многих этносов и народов, мирно проявляются обе модели в сфере образования (с акцентуацией на обоих полюсах в разные периоды истории), но для логики нашего исследования важна идея и жизненная необходимость культуро-центричной парадигмы образования, которая в профессиональном образовании проявляется в культуро-контекстном подходе

как важнейшем механизме подготовки педагогов к диалоговому взаимодействию и сотрудничеству с обучающимися разных этнокультурных, конфессиональных и образовательных традиций.

Механизмами этнической идентификации будущих педагогов в профессионально-педагогическом образовании выступают:

1) этнокультурно-центрированное образование (большинства), реализуемое путем акселерации этнической и культурной грамотности обучающихся об этносе и культуре (большинства и меньшинства);

2) приоритетность принципов сотрудничества и гуманизации отношений средствами формирования межкультурной компетенции и позитивного отношения к различиям в бытовом, учебном, игровом, трудовом и других контекстах;

3) доминантна права на этнокультурное своеобразие через иллюстрацию взаимовлияния и взаимного приращения культурного потенциала в интеграционном развитии современной цивилизации.

Перечисленные механизмы этнической идентификации будущих педагогов проявляются в зависимости от уровня осознания информации, продуктивности мышления студентов, отношения и эмоционального сопровождения познавательной и мыследеятельности, сформированности компетенций как образовательных результатов и общего настроя образовательного взаимодействия, творческой направленности и сотрудничества. Кроме того, сформированность этнической идентичности конкретной личности способствует осознанной и целенаправленной личностной работе будущего педагога в аудитории в конкретных культурно-контекстных ситуациях по формированию готовности к этнической идентификации обучающихся в будущей профессиональной деятельности.

Наполнение культурно-контекстного содержания профессионального образования педагогов, согласно теории А.А. Вербицкого, происходит для формирования компетенций у обучающихся в трех видах учебной деятельности в университете: в собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной [9] посредством: содержания предметной области будущего профиля педагогического образования; специфических предметных действий и реализуемых профессиональных функций (химический эксперимент, устный счет, произношение при аудировании); разработки методического инструментария и использования специфических средств обучения; чередования функций личной и профессиональной коммуникации в системе «преподаватель – обучающийся» (тьютора, фасилитатора, медиатора). Культурно-контекстные ситуации основываются на двух основных видах образовательного контекста: внутреннем (личностные особенности, психические

функции и состояния, субъектность) и внешнем (особенности социализации – особенности семьи, тип семейного воспитания, друзья, участие в социальных активностях).

Соединение образовательного потенциала контекстного обучения и проектной деятельности позволяет усилить образовательный эффект в культуро-контекстных ситуациях за счет акцентуации инициативности, самостоятельного выбора стратегии и средств реализации замысла, распределения ресурсов выполнения задуманного, развития критического мышления, командных инициатив и вариантов реализации предпринимательской успешности. Проектная деятельность в профессиональном образовании педагогов прирастает полифункциональным актором междисциплинарности, соединяя в единый комплекс универсальных компетенций обусловленность их личностными и профессиональными характеристиками; разные виды образовательного результата (компетенций); спектр разных видов деятельности в образовательной среде университета (исследовательской, трудовой, учебной и т.п.); триггеры учебной и профессиональной мотивации; поисковую и алгоритмичную деятельность; акцентированные действия предметной, методической и дидактической готовности; индивидуальные и групповые наброски, выполненные самостоятельно или под руководством наставника.

В культуро-центричной образовательной парадигме университетского образования используются разные виды проектов: исследовательские (научное проектирование в составе конкурсных коллективов по реализации грантовых заявок, разработке конкурсной документации, сопровождению и реализации, мониторингу их качества и аналитике внедрения), познавательные-развивающие (дидактическое и методическое дизайн-сопровождение творческих лабораторий, мастер-классов, коворкинг-площадок, образовательных блогов и вебинаров), личностного роста (применения функционала интернет-сервисов и платформ для курсов личностного развития, конкурсов профессионального совершенствования, стимульного роста мастерства), акселеративно-творческие (сопровождение поисковой, художественно-исполнительской, тьюторско-реабилитационной, спортивной, добровольческой, краеведческо-туристической активности), социальные (организация и проведение юбилейных проектов (Героя Труда Российской Федерации или СВО, города, улицы), трудовых акций по благоустройству, волонтерских флеш-мобов, игровых программ для соседей и детей на каникулах).

Культуро-контекстные ситуации градируются на основе признаков:

– *степени сложности* – для обучения алгоритму анализа проблемной ситуации, case-study, составления ментальной карты и т.п.; с формулируемой преподавателем проблемой; самостоятельной формулировкой гипотезы проектирования программы и т.п.;

– *субъектной соотнесенности* – личностные (для педагога, родителя, наставника, тьютора, руководителя образовательной организации); институциональные (мегашкола, сельская школа, негосударственная организация) и многосубъектные (пересекающиеся субъектности);

– *целевого назначения* – целеориентированные преподавателем на определение студентами проблемы, поиск множества решений с граничными условиями (времени, ресурсов, финансов); поиск заданного вида информации или источников (нормативной, статистической, семиотической, санитарной); формулировки оценки (экспертной, альтернативной, ранжированной, квалитетической).

Целенаправленное насыщение культуро-контекстными ситуациями профессионально-педагогического образовательного процесса в университете способствует его переориентировке на культуро-центричные основания, приоритета формирования у будущих педагогов компетенций УК-5 и ОПК-4 и этнической их идентификации, что требует изучения отношения обучающихся.

Исследование динамики формирования этнической идентичности будущих педагогов в университете и мотивационной готовности будущих педагогов осуществлять ее у обучающихся в последующей профессионально-педагогической деятельности организовано с использованием Google Form в форме добровольного опроса с анонимными ответами в марте – апреле 2024 г. Требовалось обязательно указать пол, возраст, вид университета, город, факультет. Методами анкетирования, тестирования, сравнения полученных данных и их интерпретации, SWOT-анализа был обработан материал. Охват – 118 будущих педагогов (2-го и 3-го курсов: 60 (50,1%) и 58 (49,9%) 19–20 лет; 85% – жен. и 15% – муж.; 80,1% – гуманитарных и 19,9% – естественных профилей педагогической направленности), обучающихся на программах бакалавриата Орловского государственного университета (ОГУ) им. И.С. Тургенева и Воронежского государственного педагогического университета очной, очно-заочной и заочной форм обучения.

Разработанный авторский опросник включал три блока вопросов и кейсов. Базовыми были вопросы I блока (табл. 2).

Таблица 2

Исследование этнической идентичности студентов педагогических профилей университета

Вопрос	Ответы студентов 2-го курса, %	Ответы студентов 3-го курса, %
<i>Когнитивный компонент</i>		
Определились ли вы со своей этнопринадлежностью?	97	100
Считаете ли вы, что ваш профиль этнической идентичности впредь не будет изменен? Останется неизменным	50	51,7

Вопрос	Ответы студен- тов 2-го курса, %	Ответы студен- тов 3-го курса, %
Изменится под влиянием обстоятельств	41,7	41,4
Не задумывался над этим вопросом	8,3	6,9
<i>Эмоционально-ценностный компонент</i>		
Выраженная и определенная этническая идентичность (высокий и средний уровни) с глубокой самоидентификацией	86,7	86,2
Невыраженная и неопределенная этническая идентичность (низкий уровень) с вялой самоидентификацией	13,3	13,8
<i>Поведенческий компонент</i>		
Готовы ли вы использовать этнический материал в профессионально-педагогической деятельности?		
Да	50	51,7
По ситуации	41,7	41,4
Нет	8,3	6,9

На вопрос опросника «Определились ли вы со своей этнопринадлежностью?» дали ответ 97% студентов 2-го курса педагогических профилей университетов и 100% третьекурсников. Большие разногласия вызвал вопрос «Считаете ли вы, что ваш профиль этнической идентичности впредь не будет изменен?», подтверждая разные уровни социализации личности и тезис этнопсихологов, что этническая идентификация личности продолжается на протяжении все ее жизни. Ответы респондентов распределились следующим образом: уверенно ответили о неизменности этнической идентичности 50% будущих педагогов 2-го курса и 51,7% третьекурсников; обусловленность возможного изменения сменной места жительства, семейного положения и даже религиозной принадлежности и уважительного отношения к новому этнопрофилю отметили 41,7% второкурсников и 41,4% студентов 3-го курса; не задумывались о ситуации с возможностью изменения этнической идентичности 8,3 и 6,9% респондентов соответственно.

Эмпирическое значение критерия χ^2 составляет 2,679, статистически достоверных различий в уровнях мотивации студентов 2-го и 3-го курсов не выявлено.

II блок опросника ориентировал респондентов проанализировать эмоциональную отзывчивость будущих педагогов на проблемы формирования этнической идентичности и оценить сформированность этнокультурных ценностей, необходимых для будущих педагогов в процессе университетского образования и пролонгированных в будущую профессионально-педагогическую деятельность.

В основу исследования этой части проблем этнической идентичности студентов был положен шкальный опросник О.Л. Романовой «Этническая идентичность» [20]. В его системе эмоции и чувства оценки эт-

нической идентификации личностью градируется по конкретным чувствам, значимости и оценкам отношений большинства/меньшинства сквозь призму личной замеренности чувства этнопринадлежности (гипер-, нормы и гипоиентичности).

Полученные результаты у студентов 2-го (86,7%) и 3-го курсов (86,2%) свидетельствуют о выраженной и определенной этнической идентичности (высокий и средний уровни) с глубокой самоидентификацией, демонстрируя знания о своей этногруппе, происхождении, корнях и роде, истории, традициях и обычаях, демонстрируют эмоциональную привязанность к своей культуре, групповую и межличностную солидарность, значимость своей этнопринадлежности. Нами этот комплекс характеристик с немалой долей сомнений объясняется расположенностью в центре России, в регионе со стабильным этническим и религиозным составом населения (хотя наблюдается изменение ситуации) в стороне от выраженных тенденций миграции. Вялую этнопринадлежность студенты определяют отсутствием необходимости открытой ее демонстрации, отмечая, что позитивную этническую направленность можно уважительно проявлять, оказывать помощь и поддержку другому человеку или коллеге, обмениваясь идеями, дискутируя о ценностях.

Во второй части II блока исследования нами выявлены привлекательные для будущих педагогов личностные иерархии профессионально важных качеств этнопрофиля. Решительность и самообладание превалировали у 48,3% второкурсников и 51,7% будущих педагогов 3-го курса обучения; тактичность и терпимость во взаимоотношениях и взаимодействии поставили на второй уровень значимости 43,3/33,3% и 41,4/31% студентов 2-го и 3-го курсов соответственно, значимость работы в команде ранжировали на третьем уровне значимости 21,6% студентов 2-го курса и 20,7% будущих педагогов, обучающихся на 3-м курсе. Несколько странными кажутся результаты вынесения за предел приоритетно значимых таких характеристик личности, как усидчивость и наблюдательность студентами и 2-го (11,6%), и 3-го курсов (12,1%), что объясняется, по нашему мнению, непрямой корреляцией содержания качеств заявленной задаче исследования. Статистическая верификация полученных данных находится в пределах приведенных выше значений.

III блок опросника ориентировал респондентов на возможность использовать этническую идентичность и этнокультурный материал в профессионально-педагогической деятельности. Респондентам было предложено актуализировать опыт проектной деятельности на хакатонах в Точке кипения ОГУ им. И.С. Тургенева и проектных сессиях и акселерационных программах студенческой активности. Кроме открытого ответа на поставленный вопрос студентам, участвующим в исследовании, было предложено принять участие в практикуме с набором кейсов

(общепедагогических, дидактических и методических: по 6 штук в каждом наборе). Разными преподавателями со студентами педагогических профилей различных предметных областей анализировались предложенные профессионально ориентированные ситуации с этнокультурным материалом (фольклорным, ритуальным и т.п.), проблемные ситуации, предполагающие демонстрацию механизмов убеждения другого, ответственного поведения педагога, взаимодействия с традиционными семьями и иными видами сожителства и т.п. Проведенная экспертная оценка сопровождалась заполнением студентом рефлексивной карты с ранжированием данных: 2 балла – данный материал необходим для успешной работы, 1 – его наличие желательно, 0 баллов – использование минимально. Учитывались для анализа и признавались профессионально значимыми ответы и рассуждения при анализе кейса, получившие в оценках средний балл не менее 1,6.

Экспертная оценка и самоанализ, по данным рефлексивных карт будущих педагогов (в средних оценках значимости), продемонстрировали важность целенаправленного применения фактов этнической идентичности и этнокультурного материала у студентов 2-го (1,83) и 3-го (1,76) курсов; владение компетенцией включения этнического материала в проектной деятельности обучающихся разных возрастных групп актуализировано студентами 2-го (1,77) и 3-го (1,69) курсов; рефлексия и групповой анализ приобретенного опыта на базе убежденности в образовательной деятельности: 1,68 – у второкурсников, 1,69 – у третьекурсников соответственно.

Следует отметить положительное отношение студентов к проводимому исследованию формирования этнической идентичности в университете. Было отмечено, что студенты в процессе исследования стали внимательнее относиться друг к другу, острее реагировать на предложения и инициативы, учиться и принимать участие в игровых, исследовательских, проектных сессиях. Анализ результатов диагностического исследования показал понимание важности будущими педагогами этнической идентификации, необходимость сформированной профессиональной готовности к осуществлению подобной работы с обучающимися, а статистическая верификация полученных данных находилась в пределах приведенных допустимых значений.

Заключение

На основании полученных данных диагностики сформированности этнической идентичности с применением опросника О.Л. Романовой «Этническая идентичность», профессиональной готовности у будущих педагогов осуществлять этническую идентификацию обучающихся в будущей профессионально-педагогической деятельности респондентами

продемонстрировано знание и положительное эмоциональное отношение к этнической идентификации и включению этнокультурного содержания в контент университетского образования через применение культурно-контекстных учебно-профессиональных ситуаций разной степени сложности, субъектной соотнесенности и целевого назначения, знание способов и механизмов включения его в профессионально-педагогическую (предметную и воспитывающую) деятельность с обучающимися (путем акселерации этнической и культурной грамотности обучающихся об этносе и культуре (большинства и меньшинства); формирование межкультурной компетенции и позитивного отношения к различиям в бытовом, учебном, игровом, трудовом и других контекстах; иллюстрация взаимовлияния и взаимного приращения культурного потенциала в интеграционном развитии современной цивилизации), убежденность в устойчивости выбора и готовность ее отстаивать.

Продemonстрированные студентами 2-х и 3-х курсов уровни ответов на предложенные в опроснике вопросы и кейсы принципиальных различий или признаков сговора не показали. Перспективой дальнейшего исследования проблемы нам представляется возможность рассмотрения и проектирования будущими педагогами персонифицированных маршрутов обучающихся по развитию их этнической идентичности. Обновление содержания университетского образования на основе культурно-контекстного подхода обеспечивает осознанную этническую идентификацию и формирование готовности будущих профессионалов ее осуществлять у обучающихся с учетом выделенных особенностей: активности и деятельного участия в проектируемых практико-ориентированных ситуациях в учебном процессе университета; детерминации этнической идентичности личности образовательным опытом личности; социокультурно-ориентированного контента, выступающего контекстом учебно-профессиональных ситуаций проектной деятельности; культурно-контекстной проектной деятельности, основанной на познавательном и исследовательском творчестве, личностном поиске, устойчивой этнокультурной идентичности и ценностных ориентирах.

Список источников

1. **ФГОС ВО** 44.03.01 Педагогическое образование. URL: <http://fgos.ru> (дата обращения: 15.07.2024).
2. **Приоритетные** направления научно-технологического развития РФ : Указ Президента Российской Федерации от 18 июня 2024 г. № 529 «Об утверждении приоритетных направлений научно-технологического развития и перечня важнейших наукоемких технологий» // Документы ленты ПРАЙМ: ГАРАНТ.РУ (garant.ru) (дата обращения: 15.07.2024).
3. **Алдошина М.И.** Формирование у будущих педагогов компетенций этнической идентификации обучающихся в изменяющейся аксиосфере современного университета // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 52.

4. **Фромм Э.** Здоровое общество / пер. Т.В. Банкетова. М. : АСТ: Астрель, 2011. 446 с.
5. **Шакурова М.В.** Формирование идентичности современного ребенка в контексте социокультурной ситуации его развития // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2016. № 2 (41). С. 15–26. doi: 10.15382/sturIV201641.15-26
6. **Эриксон Э.Г.** Идентичность: юность и кризис : учеб. пособие / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых ; пер. с англ. [Андреева А.Д. и др.]. 2-е изд. М. : Флинта [и др.], 2006. (Библиотека зарубежной психологии). 340 с.
7. **Вербицкий А.А.** Теория и технологии контекстного образования : учеб. пособие. М. : МПГУ, 2017. 268 с.
8. **Бондаревская Е.В.** Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д : Булат, 2000. 351 с.
9. **Сериков В.В.** Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград : Перемена, 1994.
10. **Степин В.С.** О методологических подходах к анализу социального познания // Вестник Московского университета. Сер. 7: Философия. 2014. № 3.
11. **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. 148. doi: 10.17223/19996195/56/9
12. **Кривых С.В.** Социокультурная обусловленность современного образования // Современное профессионально-педагогическое образование: опыт, проблемы, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Орёл, 04–05 октября 2022 г. Воронеж : Воронеж. гос. пед. ун-т, 2022. С. 8–13.
13. **Алдошина М.И.** Профессионально-ориентированные технологии в педагогическом образовании в университете // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2021. № 4 (73). С. 81. doi: 10.26105/SSPU.2021.73.4.009
14. **Субетто А.И.** Компетентностный подход: онтология, эпистемология, системные ограничения, классификации и его место в системе ноосферного императива в XXI веке. М., 2007. 254 с.
15. **Зеленина Е.В.** Основные подходы к изучению межкультурной компетентности // Наука и современное общество: взаимодействие и развитие. 2016. № 1 (3). С. 100–103.
16. **Казаева Е.А.** Образование в контексте поликультурного подхода // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 55–59.
17. **Образование** в современном поликультурном мире : учеб. пособие / под ред. Е.Ю. Рогачевой. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. 135 с.
18. **Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Илюхина С.Н.** Представления о реальном и виртуальном пространствах как часть актуальной картины мира подростков и родителей в цифровом обществе: возможности адаптации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2022. Т. 12, вып. 3. С. 226–248. doi: 10.21638/spbu16.2022.301
19. **Стефаненко Т.Г.** Этнопсихология: Практикум : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Аспект Пресс, 2013. 224 с. EDN SDTPBD.
20. **Романова О.Л.** Развитие этнической идентичности у детей и подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994. 20 с.

References

1. FGOS VO 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie [The Federal State Educational Standard 44.03.01 Pedagogical education]. Pedagogicheskoe obrazovanie – FGOS. URL: [http://fgos.44.03.01\(fgos.ru\)](http://fgos.44.03.01(fgos.ru)) (Accessed: 15.07.2024).

2. Prioritetnye napravleniya nauchno-tehnologicheskogo razvitiya RF : Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 18 iyunya 2024 g. No. 529 "Ob utverzhdenii prioritetnyh napravlenij nauchno-tehnologicheskogo razvitiya i perechnya vazhnejshih naukoemkih tekhnologij" [Priority directions of scientific and technological development of the Russian Federation: Decree of the President of the Russian Federation No. 529 dated June 18, 2024 "On approval of priority directions of scientific and technological development and the list of the most important high-tech technologies" // Dokumenty lenty PRAJM: GARANT.RU (garant.ru) (Accessed: 15.07.2024).
3. Aldoshina M.I. (2022) Formirovanie u budushchih pedagogov kompetencij etnicheskoy identifikacii obuchayushchihhsya v izmenyayushchejsya aksiosfere sovremennogo universiteta [Formation of future teachers' competencies of ethnic identification of students in the changing axiosphere of a modern university] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 1. pp. 52.
4. Fromm E. (2011) Zdorovoe obshchestvo [Healthy society] / per. T.V. Banketova. M.: AST: Astrel. 446 p.
5. Shakurova M.V. (2016) Formirovanie identichnosti sovremennogo rebenka v kontekste sociokul'turnoj situacii ego razvitiya [Formation of the identity of a modern child in the context of the socio-cultural situation of his development] // Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya. 2 (41). pp. 15–26.
6. Erikson E.G. (2006) Identichnost': yunost' i krizis : ucheb. posobie [Identity: Youth and crisis: textbook]. 2-e izd. M.: Flinta. 340 p.
7. Verbickiy A.A. (2017) Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya: ucheb. posobie [Theory and technologies of contextual education: textbook]. M.: MPGU. 268 p.
8. Bondarevskaya E.V. (2000) Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya [Theory and practice of personality-oriented education]. Rostov-na-Donu: Bulat. 351 p.
9. Serikov V.V. (1994) Lichnostnyj podhod v obrazovanii: koncepciya i tekhnologii [Personal approach in education: concept and technologies]: monografiya. Volgograd: Peremena. p. 28.
10. Stepin V.S. (2014) O metodologicheskikh podkhodah k analizu social'nogo poznaniya [On methodological approaches to the analysis of social cognition] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya. 3. p. 7.
11. Aldoshina M.I., Komarova E.P., Bakleneva S.A., Fedorov V.A. Subjektocentrirovannyj podhod k razrabotke polikul'turnogo obucheniya v universitete [A subject-centered approach to the development of multicultural education at the university] // Yazyk i kul'tura. 56. pp. 148.
12. Krivykh S.V. (2022) Sociokul'turnaya obuslovlennost' sovremennogo obrazovaniya [Sociocultural conditionality of modern education] // Sovremennoe professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Orel, 04–05 oktyabrya 2022 goda. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. pp. 8-13.
13. Aldoshina M.I. (2021) Professional'no-orientirovannye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii v universitete [Professionally oriented technologies in pedagogical education at the university] // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 4 (73). p. 81.
14. Subetto A.I. (2007) Kompetentnostnyj podkhod: ontologiya, epistemologiya, sistemnye ogranicheniya, klassifikacii i ego mesto v sisteme noosferного imperativa v XXI veke [Competence approach: ontology, epistemology, system limitations, classifications and its place in the system of the noospheric imperative in the 21st century]. M. 254 p.
15. Zelenina E.V. (2016) Osnovnye podhody k izucheniyu mezhkul'turnoj kompetentnosti [Basic approaches to the study of intercultural competence] // Nauka i sovremennoe obshchestvo: vzaimodejstvie i razvitie. 1 (3). pp. 100–103.

16. Kazaeva E.A. (2015) *Obrazovanie v kontekste polikul'turnogo podhoda* [Education in the context of a multicultural approach] // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 6. pp. 55–59.
17. *Obrazovanie v sovremennom polikul'turnom mire: ucheb. posobie* [Education in the modern multicultural world] (2014) / pod red. prof. E. Yu. Rogachevoj ; Vladim. gos. un-t im. A.G. i N.G. Stoletovykh. Vladimir: Izd-vo VIGU. 135 p.
18. Soldatova G.U., Chigarkova S.V., Ilyukhina S.N. (2022) *Predstavleniya o real'nom i virtual'nom prostranstvakh kak chast' aktual'noj kartiny mira podrostkov i roditel'ey v cifrovom obshchestve: vozmozhnosti adaptatsii* [Representations of real and virtual spaces as part of the actual picture of the world of adolescents and parents in a digital society: possibilities of adaptation] // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya*. 12 (3). pp. 226–248.
19. Stefanenko T.G. (2013) *Etnopsihologiya: Praktikum: Ucheb. posobie dlya studentov vuzov* [Ethnopsychology: textbook]. M.: Aspekt Press. 224 p.
20. Romanova O.L. (1994) *Razvitie etnicheskoy identichnosti u detey i podrostkov* [The development of ethnic identity in children and adolescents]. Abstract of Psychology cand. dis. M. 20 p.

Информация об авторах:

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

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

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

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 05.09.2024; принята к публикации 13.05.2025

Received 05.09.2024; accepted for publication 13.05.2025

Научная статья

УДК 371.3

doi: 10.17223/19996195/70/7

Совершенствование прагматической компетенции старшекласников посредством обращения к электронным корпусам английского языка

**Ираида Евгеньевна Брыксина¹, Ирина Александровна Кузнецова²,
Марина Сергеевна Пустовалова³**

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

¹ bryxina68@mail.ru

² irinakuznetsova2002@rambler.ru

³ pustovalova2000@list.ru

Аннотация. Рассматриваются возможности совершенствования прагматической компетенции старшекласников с помощью электронных корпусов английского языка. Формирование современной поликультурной языковой личности требует овладения не только непосредственными нормами иностранного языка, но и сопутствующими лингвосоциокультурными и иными компонентами иноязычной коммуникативной компетенции, в число которых входит прагматическая компетенция. Несмотря на значимость прагматической компетенции как элемента иноязычной коммуникативной компетенции, требуемого для формирования полноценной поликультурной языковой личности, изучение прагматики английского языка в современных учебных заведениях среднего общего образования представляется несистематизированным. Недостаточное развитие рассматриваемой компетенции увеличивает риск возникновения дискурсивной, лингвокультурной, социолингвистической и иной прагматической интерференции и является препятствием для успешной коммуникации на иностранном языке. Вопрос возможностей использования электронных языковых корпусов для совершенствования прагматической компетенции учащихся старших классов представляется исследованным в недостаточной мере.

В качестве методологической основы исследования выступают контекстный подход А.А. Вербицкого и компетентностный подход И.А. Зимней. В процессе исследования использовались методы анализа научной литературы и нормативных документов по теме, моделирования, классификации, эксперимента, сопоставительного анализа, анкетирования, синтеза. Выявлены два подхода к определению места и роли прагматической компетенции в структуре иноязычной коммуникативной компетенции: первый подход предполагает выделение прагматической компетенции в качестве самостоятельного компонента, второй – распределение прагматических функций между несколькими иными компетенциями в составе иноязычной коммуникативной компетенции. На основе анализа различных интерпретаций дано обобщенное определение понятия «прагматическая компетенция», которое рассматривается как способность и возможность коммуниканта правильно выстраивать собственное речевое высказывание и интерпретировать высказывание партнера по коммуникации в соответствии с контекстом коммуникативной ситуации. На основе анализа современных моделей прагматической компетенции выявлено, что структура прагматической компетенции

включает в себя три основных компонента: 1) операционная субкомпетенция, представляющая собой способность корректно выбирать языковые и неязыковые средства для достижения той или иной коммуникативной цели в рамках дискурса; 2) дискурсивная субкомпетенция, представляющая собой способность обеспечивать композиционную и смысловую целостность речевого высказывания с соблюдением принятых правил коммуникации и построения коммуникативного акта; 3) лингвосоциокультурная субкомпетенция, представляющая собой способность правильно интерпретировать данные о социокультурном и историческом устройстве стран родного и изучаемого языков, а также использовать приобретенные лингвосоциокультурные знания в процессе межкультурной коммуникации. На основе классификации Б. Фрейзера были определены виды прагматических маркеров, представляющих каждую выделенную субкомпетенцию. Предлагается осуществлять совершенствование прагматической компетенции старшеклассников путём обращения к электронным корпусам английского языка на основе авторской модели. Основными предпосылками создания модели выступают социальные и профессиональные требования к будущим специалистам в сфере владения иностранным языком, противоречия между дидактическим потенциалом электронных языковых корпусов и их фактическим применением для совершенствования прагматической компетенции в школе, а также актуальные нормативные документы, регулирующие преподавание английского языка в старшей школе. Целью обучения представляется совершенствование прагматической компетенции старшеклассников с помощью корпусных технологий. Основными психолого-педагогическими условиями обучения представляются владение старшеклассниками английским языком на уровне A2 или выше, а также владение старшеклассниками и преподавателем компьютерной и цифровой грамотностью на среднем или высоком уровне.

Также был выделен ряд дополнительных психолого-педагогических особенностей организации процесса изучения иностранного языка в старшей школе. В качестве методологической основы модели предлагаются компетентностный подход И.А. Зимней, контекстный подход А.А. Вербицкого, саморегулирующий подход к обучению, а также ряд дополнительных подходов, таких как личностно-деятельностный, системный и др. В качестве технологических основ модели предлагается сочетание традиционных методов обучения (например, информационно-репродуктивный метод) с такими интерактивными методами, как коммуникативный метод, креативный метод, метод проектов, метод проблемного обучения, кейс-метод и другие, а также с тестовым методом и методом анкетирования в качестве методов контроля. Наиболее подходящим представляется смешанный формат обучения, сочетающий в себе групповые аудиторные занятия с самостоятельной дистанционной работой учащихся. Предполагается использование традиционных средств обучения (учебно-методический комплекс) в сочетании с современными средствами ИКТ (главным образом, электронный языковой корпус). Дополнительно предложено использование метода спиралевидной процессуальности, а также других средств ИКТ на разных этапах обучения. Оценочный аппарат обучения состоит из трёх критериев (владение операционной субкомпетенцией, владение дискурсивной субкомпетенцией, владение лингвосоциокультурной субкомпетенцией), каждому из которых соответствуют собственные показатели. Результатом обучения представляется развитие прагматической компетенции учащихся до уровня B1 или B2 в зависимости от базового или углублённого уровня изучения английского языка.

Предлагаемый алгоритм обучения включает в себя три этапа и пять шагов: 1) этап учебной деятельности (шаг 1: ориентационно-когнитивный, шаг 2: формирующий); 2) этап учебно-практической деятельности (шаг 3: моделирующий,

шаг 4: контрольно-оценочный); 3) этап практической деятельности (шаг 5: самообразование). Тематическое содержание обучения сформировано на основе анализа примерных рабочих программ по предмету «Английский язык» (базовый и углублённый уровни). Предложены дополнительные задания, направленные на совершенствование прагматической компетенции старшеклассников в области английского языка. Разработан комплекс заданий, включающий в себя задания: 1) на определение прагматического значения языковой единицы на основе контекста; 2) изучение употребления грамматических времён и иных грамматических конструкций в зависимости от контекста; 3) составление коллокаций в соответствии с правилами лексико-грамматической и прагматической сочетаемости; 4) изучение прагматической многозначности, определение условий активации того или иного прагматического значения; 5) сопоставление прагматических значений семантически схожих единиц и конструкций внутри изучаемого языка или в сопоставлении с другим иностранным языком; 6) определение частотности использования языковых единиц в том или ином прагматическом значении.

Первичная апробация предложенной модели производилась в рамках педагогической практики на базе АНО ДО Международный центр иностранных языков «Спикас Юнайтед» с 13.04.2024 по 26.04.2024. В исследовании приняли участие 16 учащихся 10–11-х классов школ г. Тамбова. Основными методами оценки качества обучения согласно предложенной модели стали методы тестирования и анкетирования на основе приложения Quizizz. Большинство учащихся положительно оценили использование электронных корпусов английского языка для совершенствования прагматической компетенции. На основе результатов анкетирования были сформулированы методические рекомендации для предлагаемой модели. На основе исследования сделан вывод о том, что корпусные технологии предоставляют широкий спектр возможностей исследования прагматики изучаемого языка. Предложенная модель представляется эффективной для совершенствования прагматической компетенции старшеклассников с помощью корпусных технологий. Необходимо дальнейшее развитие предлагаемой модели, а также углублённая апробация с применением статистических методов подсчёта.

Ключевые слова: английский язык, методическая модель, прагматика, прагматическая компетенция, прагматические маркеры, электронный корпус

Благодарности: исследование выполнено в рамках реализации программы развития ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» «Приоритет 2030».

Для цитирования: Брыксина И.Е., Кузнецова И.А., Пустовалова М.С. Совершенствование прагматической компетенции старшеклассников посредством обращения к электронным корпусам английского языка // Язык и культура. 2025. № 70. С. 127–162. doi: 10.17223/19996195/70/7

Original article

doi: 10.17223/19996195/70/7

Improving upper secondary students' pragmatic competence by means of electronic corpora of the English language

Iraida Y. Bryxina¹, Irina A. Kuznetsova², Marina S. Pustovalova³

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

¹ *bryxina68@mail.ru*

² *irinakuznetsova2002@rambler.ru*

³ *pustovalova2000@list.ru*

Abstract. This article examines the possibilities of improving high school students' pragmatic competence by using electronic English language corpora. The formation of a modern multicultural linguistic personality requires mastering the basic norms of a foreign language as well as the accompanying linguistic, socio-cultural and other components of foreign language communicative competence, including pragmatic competence. Despite the importance of pragmatic competence as an element of foreign language communicative competence, which is required for the formation of a full-fledged multicultural linguistic personality, the study of the pragmatics of the English language in modern high school seems to be unsystematic. Insufficient development of the competence in question increases the risk of discursive, linguistic, cultural and sociolinguistic interference, as well as of the pragmatic interference of other kinds. It also seems to be an obstacle to successful communication in a foreign language. The issue of the possibilities of using electronic language corpora to improve the pragmatic competence of high school students seems to be insufficiently investigated.

The contextual approach of A.A. Verbitsky and the competence approach of I.A. Zimnaya are proposed to be a methodological framework of the study. In the course of the research, methods of analyzing scientific literature and normative documents on the topic, modeling, classification, experimentation, comparative analysis, questionnaire, synthesis are used. Two approaches to defining the place of pragmatic competence in the structure of foreign language communicative competence are considered. The first one considers pragmatic competence an independent component of foreign language communicative competence. The second one distributes pragmatic functions between several other competences instead. Based on the analysis of different interpretations, the generalized definition of the concept of pragmatic competence is given. It is considered a communicant's ability to build his own speech correctly and to interpret one of a communication partner according to the context of a communicative situation. Based on the analysis of modern models of pragmatic competence, it is revealed that the structure of pragmatic competence includes three main components: 1) operational subcompetence, which is the ability to choose correctly linguistic and non-linguistic means to achieve a particular communicative goal within the framework of discourse; 2) discursive subcompetence, which is the ability to ensure the compositional and semantic integrity of speech in compliance with the accepted rules of communication and the construction of a communicative act; 3) linguosociocultural subcompetence, which is the ability to correctly interpret data on the socio-cultural and historical structure of the countries of the native and studied languages, as well as to use the acquired linguistic and socio-cultural knowledge in the process of intercultural communication.

Based on B. Fraser's classification, the types of pragmatic markers representing each subcompetence were determined. It is proposed to improve the pragmatic competence of high school students by using the electronic corpus of the English language on the basis of the author's model. The main preconditions for the creation of the model are social and professional requirements for future specialists in the field of foreign language proficiency, contradictions between the didactic potential of electronic language corpora and their actual application for improving pragmatic competence in school, as well as current state documents regulating the teaching of English in high school. Improving the pragmatic competence of high school students with the help of corpora is proposed to be the learning objective. The main psychological and pedagogical conditions of learning are high school students' proficiency in English at the A2 level or higher, as well as high school students' and teachers' proficiency in computer and digital literacy at an intermediate or high level.

A number of additional psychological and pedagogical conditions of the organization of the process of learning a foreign language in high school are also analyzed. The

competence-based approach of I.A. Zimnaya, the contextual approach of A.A. Verbitsky and the self-regulating learning (SRL) approach are proposed as the methodological basis of the model, as well as a number of additional approaches, such as the learner-centered approach, the systemic approach, etc. As the technological foundations of the model, a combination of traditional teaching methods (for example, the method of the reproduction of information) with interactive methods such as the communicative method, the creative method, the project method, the problem-based learning method, the case method, etc., as well as with the test method and the questionnaire method as control methods, is proposed. The most suitable learning format seems to be the mixed one, which combines group classroom classes with independent remote students' work. It is supposed to use traditional teaching tools (e.g. the teaching kit) in combination with modern ICT tools (mainly an electronic language corpus). Additionally, it is proposed to use the spiral curriculum method as well as other ICT tools at different stages of learning. The evaluation apparatus of learning consists of three criteria (operational subcompetence proficiency, discursive subcompetence proficiency and linguosociocultural subcompetence proficiency), each criterion corresponds to its own indicators.

The result of the learning is the development of students' practical competence to the level of B1 or B2, depending on the basic or advanced level of English language learning. The proposed learning algorithm includes three stages and five steps: 1) stage of educational activity (step 1: orientation and cognition, step 2: forming); 2) stage of educational and practical activity (step 3: modeling, step 4: control and evaluation); 3) stage of practical activity (step 5: self-education). The thematic content of the learning is based on the analysis of Exemplary work programs on the subject "English" (basic and profound levels). Additional tasks aimed at improving the pragmatic competence of high school students in the field of English are proposed. A set of corpus tasks is proposed. It includes tasks for: 1) determining the pragmatic meaning of a linguistic unit based on context; 2) the study of the use of grammatical tenses and other grammatical constructions depending on the context; 3) the compilation of collocations according to the rules of lexico-grammatical and pragmatic compatibility; 4) the study of pragmatic ambiguity, determining the activation conditions of a particular pragmatic meaning; 5) the comparison of pragmatic meanings of semantically similar units and constructions within the studied language or in comparison with another foreign language; 6) determining the frequency of use of linguistic units in exact pragmatic meaning.

The initial approbation of the proposed model was carried out within the framework of pedagogical practice on the basis of the International Center for Foreign Languages "Speakers United" from 04.13.2024 to 04.26.2024. The study involved 16 students in Forms 10-11 in Tambov city. The main methods of evaluating the quality of education according to the proposed model are testing and questionnaire methods based on the Quizizz application. The majority of students positively assessed the use of electronic English language corpora to improve pragmatic competence. Based on the results of the survey, methodological recommendations for the proposed model are formulated. Based on the study, it is concluded that corpora provide a wide range of possibilities for studying the pragmatics of a foreign language. The proposed model seems to be effective for improving high school students' pragmatic competence by using corpus technologies. It seems necessary to further develop the proposed model, as well as to appraise it profoundly using statistical calculation methods.

Keywords: English, methodological model, pragmatics, pragmatic competence, pragmatic markers, electronic corpus

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

For citation: Bryxina Ir.Y., Kuznetsova I.A., Pustovalova M.S. Improving upper secondary students' pragmatic competence by means of electronic corpora of the English language. *Language and Culture*, 2025, 70, pp. 126-161. doi: 10.17223/19996195/70/7

Введение

В связи с распространением ряда современных подходов к изучению иностранного языка (коммуникативный, когнитивный, культуросообразные подходы и т.д.) специалисты в области лингводидактики и методики преподавания иностранного языка не ограничиваются изучением базовых аспектов языка. Формирование современной поликультурной языковой личности требует овладения не только непосредственными нормами иностранного языка, но и сопутствующими лингвосоциокультурными и иными компонентами иноязычной коммуникативной компетенции, в число которых входит прагматическая компетенция.

В результате совершенствования прагматической компетенции и овладения прагматическими маркерами учащиеся приобретают способность реализовывать прагматические функции, среди которых: 1) структурная функция – обеспечение когезии и когерентности речевого высказывания и его компонентов с помощью средств прагматики; 2) информационная функция – повышение количества и качества информации, содержащейся в речевом высказывании, благодаря грамотному выбору используемых прагматических средств; 3) экспрессивная функция – более ёмкое и яркое выражение чувств, эмоций и отношения говорящего к предмету коммуникации с помощью использования контекстуально подходящих прагматических средств; 4) манипулятивная функция – осуществление более эффективного эмоционального, побудительного и иного воздействия на собеседника с помощью средств прагматики; 5) идентификационная функция – сближение с партнёром по коммуникации благодаря избавлению от прагматической интерференции (в частности, от дискурсивного акцента) и обеспечению адекватности речевого высказывания с точки зрения норм изучаемого языка и т.д.

Несмотря на значимость прагматической компетенции как элемента иноязычной коммуникативной компетенции, требуемого для формирования полноценной поликультурной языковой личности, изучение прагматики английского языка в современных учебных заведениях среднего общего образования представляется несистематизированным. Старшеклассники усваивают набор прагматических норм в рамках развития лингвистической компетенции, однако представление учащихся о прагматике английского языка, её отдельных компонентах и их влиянии на продукцию иноязычной речи остаётся скорее интуитивным и не подкрепляется конкретными лингвистическими знаниями. Отсутствие чёткой языковедческой базы препятствует определению старшеклассни-

ками места и роли прагматической компетенции в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции, осознанному использованию прагматических средств в процессе иноязычной коммуникации, а также самостоятельному развитию прагматической компетенции в ходе обучения и по его окончании.

С развитием средств ИКТ и компьютеризацией современного образования всё больший объём текстовых данных переносится с материальных носителей на цифровые, что обеспечивает долговременность их хранения и большую доступность в сравнении с данными на традиционных носителях, а также позволяет облегчить обработку крупных массивов информации. Одной из наиболее эффективных технологий по работе с массивами текстовой информации с точки зрения лингвистики и лингводидактики представляется технология электронных языковых корпусов. Как и другие технологии, лингвистический корпус обладает собственным набором дидактических свойств, в числе которых регулируемая выборка, контекстный характер, сетевой доступ, гипертекстовая структура, репрезентативность. Кроме того, некоторые электронные языковые корпуса обладают такими факультативными свойствами, как многоязычие, динамичность, аутентичность, интерактивность. Перечисленные свойства, а также многообразие видов лингвистических корпусов превращают корпусные технологии в гибкий инструмент для развития прагматической и иных языковых компетенций, обеспечивают его эффективность в работе с данными массива, а также позволяют использовать рассматриваемую технологию в процессе обучения иностранному языку с помощью ряда методов, таких как метод проектов, метод проблемного обучения и т.д. Использование лингвистического корпуса для совершенствования прагматической компетенции представляется перспективным, так как корпусные технологии быстро и в удобной форме представляют данные, необходимые для контекстного анализа речевого высказывания и его составляющих. Кроме того, поскольку большинство современных старшеклассников с раннего возраста активно пользуются различными цифровыми устройствами и на постоянной основе погружаются в интернет-среду, цифровой характер современных языковых корпусов способен облегчить их использование на уроках иностранного языка, а также вызвать у учащихся интерес к работе с новой для них технологией. В процессе создания современной цифровой образовательной среды преподаватели всё чаще используют не только ресурсы, подходящие для выполнения отдельных видов и типов работ (например, приложения для проведения онлайн-тестирований и опросов, но и множество отечественных и иностранных платформ по общей организации обучения (например, Яндекс.Класс или Google Class, Twee.com, Moodle, Formative, Cyberécole и др.) или с помощью универсальных социальных сетей и приложений (например, Skype, WhatsApp) и т.д.

Таким образом, актуальность настоящей работы обуславливается несистематизированным характером совершенствования прагматической компетенции в современной старшей школе, а также редким использованием корпусных технологий для изучения иностранного языка в старших классах. В настоящее время вопросы формирования иноязычной прагматической компетенции исследуются рядом российских и зарубежных лингвистов. Например, С. Чен и соавторы выявляют прагматические отличия в речи людей и генеративного искусственного интеллекта (ИИ) [1]. Ф. Зелл и соавторы формируют систему оценки развития прагматической компетенции учащихся на основе функционального и лексического анализа речи [2]. Н. Исихара и Н. Тагути определяют специфику изучения и преподавания прагматики английского языка в роли языка международного общения [3]. Н.М. Царенко и С.В. Шустова исследуют потенциал использования прагмалингвистических маркеров для формирования прагмалингвистической компетенции [4]. П.В. Сысоев и П.Ю. Золотов разрабатывают алгоритм формирования прагматической компетенции студентов с помощью языковых корпусов [5]. Проводятся исследования лингвистических корпусов как средства изучения языка. Так, О.Ю. Павлова выявляет лингводидактические особенности использования корпусных технологий в обучении иностранному языку [6]. О.Е. Шульц и соавторы исследуют лингводидактические свойства языковых корпусов на базе ИИ [7]. Л.П. Тарнаева и Е.С. Осипова изучают практику использования языковых корпусов при подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации [8]. Тем не менее вопрос возможностей использования электронных языковых корпусов для совершенствования прагматической компетенции учащихся старших классов представляется исследованным в недостаточной мере.

Целью настоящего исследования является создание модели совершенствования прагматической компетенции у старшеклассников посредством обращения к электронным корпусам английского языка. Недостаточное развитие рассматриваемой компетенции увеличивает риск возникновения дискурсивной, лингвокультурной, социолингвистической и иной прагматической интерференции и является препятствием для успешной коммуникации на иностранном языке. Опытное обучение по предложенной модели совершенствования прагматической компетенции старшеклассников производилась в рамках педагогической практики на базе АНО ДО Международный центр иностранных языков «Сликас Юнайтед» с 13.04.2024 по 26.04.2024 с разрешения руководителя практики. В исследовании приняли участие 16 учащихся 10–11-х классов школ г. Тамбова, владеющих английским языком на уровне A2–A2+.

Методология исследования

В качестве методологической базы исследования предлагается использовать компетентностный подход И.А. Зимней [9. С. 4], а также контекстный подход А.А. Вербицкого [10. С. 72]. В процессе исследования использовались методы анализа научной литературы и нормативных документов по теме, моделирования, классификации, эксперимента, сопоставительного анализа, анкетирования, синтеза. Для определения тематического содержания обучения были использованы нормативные документы, регулирующие изучение английского языка в старшей школе, в частности Примерные рабочие программы по английскому языку на базовом и углублённом уровнях. В настоящее время статус прагматики как науки неоднозначен: она может рассматриваться и как отдельная дисциплина, и как раздел ряда гуманитарных наук от психологии, социологии и философии до филологии и лингвистики. Согласно Е.Г. Которовой, наиболее распространённая точка зрения на соотношение прагматики и лингвистики гласит, что прагматика – это смежный с семиотикой раздел лингвистики, изучающий особенности функционирования значений языковых единиц в речи [11. С. 101]. Прагматика изучает процессы кодирования и декодирования речевого высказывания коммуникантами, особенности его интерпретации в зависимости от контекста, выбор лингвистических и экстралингвистических средств согласно обстоятельствам коммуникативной ситуации, а также соотношение высказанной информации (локутивный акт), подразумеваемого коммуникативного намерения (иллокутивный акт) и их воздействия на собеседника (перлокутивный акт) [12. С. 202–203]. Б.Ю. Норман выделяет три основных аспекта, изучаемых прагмалингвистикой: объективная модальность (соотношение речевого акта и объективной действительности), субъективная модальность (отношение говорящего к предмету коммуникации) и фатика (установление и поддержание коммуникативных и социальных связей) [13. С. 23].

Говоря о месте и роли прагматической компетенции среди других компетенций, мы можем выделить два распространённых подхода к её определению. Первый заключается в выделении прагматической компетенции в качестве самостоятельного компонента иноязычной коммуникативной компетенции. В частности, она встречается в широко известной на Западе модели Л. Бахмана и А. Палмера [14], в моделях Д.И. Изаренкова [15], А.А. Исаковой [16] и др. Второй подход не предполагает выделения прагматической компетенции, однако приписывает её функции одной или нескольким другим компетенциям. Например, распространённая в российской лингводидактике модель И.Л. Бим выражает прагматический аспект иноязычной коммуникативной компетенции с

помощью речевой, социокультурной и в некоторой степени компенсаторной компетенций [17. С. 6–7]. Известная за рубежом модель М. Сэлси-Мурсии распределяет прагматические функции между социокультурной, дискурсивной, стратегической, формульной компетенциями и т.д. [18. Р. 44–54]. Таким образом, несмотря на разное компонентное членение, большинство лингвистов-методистов имеют схожие взгляды на сущность и содержание, а также значимость прагматического аспекта в структуре иноязычной коммуникативной компетенции. В зависимости от подхода к определению места прагматики в структуре иноязычной коммуникативной компетенции меняется и понимание самого термина «прагматическая компетенция». Например, согласно Р.С. Дорохову, прагматическая компетенция – это «способность говорящего оказывать определенное воздействие на собеседника в процессе профессионального общения...» [19. С. 222]. П.Ю. Золотов рассматривает прагматическую компетенцию как «совокупность знаний, правил построения высказываний, их объединения в текст (дискурс), умение использовать высказывания для различных коммуникативных функций, умение строить высказывания на иностранном языке в соответствии с особенностями взаимодействия коммуникантов и социокультурным контекстом» [20. С. 35]. В нормативных актах «Common European Framework of Reference» (CEFR) закреплено следующее определение: «Прагматическая компетенция связана с фактическим использованием языка при (совместном) построении текста <...>, знанием говорящим/учащимся принципов использования языка, в соответствии с которыми сообщения: а) структурируются <...>; б) используются для выполнения коммуникативных функций <...>; в) упорядочиваются в соответствии со схемами взаимодействий <...>» (перевод наш. – И.К.) [21. Р. 138]. Обобщим приведённые определения: прагматическая компетенция – это способность и возможность коммуниканта правильно выстраивать собственное речевое высказывание и интерпретировать высказывание партнёра по коммуникации в соответствии с контекстом коммуникативной ситуации. Структура прагматической компетенции состоит из ряда компонентов. «Наборы» компонентов рассматриваемой компетенции, выделяемые разными исследователями по теме, в определённой мере отличаются, однако общие идеи о структуре прагматической компетенции или заменяющих её аспектах иноязычной коммуникативной компетенции представляются схожими [22. С. 76; 23. С. 114]. Был проведён анализ современных концепций структуры прагматической компетенции, среди которых выделили работы Л.Н. Полуниной [24. С. 794–795], Н.И. Колотовой и Е.И. Кофановой [25. С. 234], О.Н. Великановой и Е.Ю. Кисляковой [26. С. 18–19], П.Ю. Золотова [20. С. 37–38], а также модель иноязычной коммуникативной компетенции и её компонентов, закреплённая в документе Common European Framework of Reference (CEFR) [21.

Р. 137–138]. В рамках настоящего исследования представляется практичным обобщить приведённые модели, выделив следующие компоненты прагматической компетенции:

1) операционная (функциональная) субкомпетенция – это способность корректно выбирать языковые и неязыковые средства для достижения той или иной коммуникативной цели в рамках дискурса;

2) дискурсивная (организационная) субкомпетенция – это способность обеспечивать композиционную и смысловую целостность речевого высказывания с соблюдением принятых правил коммуникации и построения коммуникативного акта;

3) лингвосоциокультурная субкомпетенция – это способность правильно интерпретировать данные о социокультурном и историческом устройстве стран родного и изучаемого языков, а также использовать приобретённые лингвосоциокультурные знания в процессе межкультурной коммуникации.

Каждой из выделенных субкомпетенций соответствует ряд прагматических маркеров. Согласно Б. Фрейзеру, прагматические маркеры – это лингвистические единицы, «сигнализирующие о потенциальных коммуникативных намерениях коммуниканта» [27. Р. 168]. Соотнесём классификацию прагматических маркеров Б. Фрейзера [27. Р. 170–187] с содержанием выделенных субкомпетенций. В сравнении с другими группами маркеров, дискурсивные маркеры носят более формальный характер, поскольку представляют собой совокупность единиц, основной функцией которых является поддержание структуры высказывания [28. С. 130]. Например, к таким единицам относятся слова-связки, слова-заполнители, вводные слова и т.д. В группу дискурсивных маркеров предлагается включить:

– базовые структурные маркеры, определяющие тип предложения (вопросительное, повелительное и т.д.);

– причинно-следственные комментирующие маркеры, а также частично комментирующие маркеры манеры высказывания;

– собственно дискурсивные маркеры (контрастивные, инферентные, маркеры смены темы, уточнения и др.).

Основной задачей операционных маркеров выступает выполнение поставленной коммуникативной задачи и оказание на собеседника необходимого влияния, будь то эмоциональное воздействие, побуждение к действию, предостережение и т.д. Например, к таким маркерам можно отнести эмоционально-оценочную лексику, идиомы и фразеологизмы, средства художественной выразительности и т.д. В состав маркеров данной группы предлагается включить:

– базовые лексические маркеры, содержащие конструкции обещания, приказа, клятвы и другие перформативы, а также усиливающие прагматические идиомы и идиомы сообщений;

- большинство видов комментирующих маркеров (маркеры оценки, подтверждения, смягчения, усиления, источника информации);
- параллельные маркеры (фокусирующие, маркеры обращения, недовольства, солидарности).

Следует отметить, что прагматическая компетенция и её компоненты не могут быть полностью отделены от других компетенций. Например, лингвосоциокультурная субкомпетенция как компонент прагматической компетенции тесно связана с социокультурной компетенцией как с самостоятельным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции. Лингвосоциокультурные маркеры относятся непосредственно к социокультурной компетенции [20. С. 40] и не входят в распространённые классификации прагматических маркеров, однако в рамках данного исследования представляется рациональным учитывать их и в качестве прагматических маркеров социокультурной субкомпетенции. Кроме того, выбор любых прагматических средств так или иначе зависит от социокультурного контекста ситуации (в том числе жанр, стиль, стратегии коммуникации и т.д.), поэтому все виды прагматических маркеров частично связаны с данной субкомпетенцией. Примерами маркеров лингвосоциокультурной субкомпетенции служит культурно-специфическая и стилистически окрашенная лексика, отсылки на факты и явления истории и культуры родного и иностранного языков и т.д. Следует также учесть, что приведённая классификация не является строгой, поскольку компоненты содержания прагматической компетенции неразрывно взаимосвязаны и многие маркеры могут исполнять несколько функций сразу. Например, сленговая лексика, будучи стилистически и эмоционально окрашенным пластом лексики, может быть отнесена к лингвосоциокультурным маркерам, однако использование сленга в речи нацелено на выполнение конспиративной, экспрессивной и иных функций, что также позволяет отнести эту группу лексики к операционным маркерам.

Исследование и результаты

Создание модели совершенствования прагматической компетенции старшеклассников на основе корпусных технологий

Для построения модели совершенствования прагматической компетенции старшеклассников на основе корпусных технологий в рамках данного исследования проведём анализ следующих компонентов:

- основные предпосылки создания модели;
- цель и задачи обучения;
- основные психолого-педагогические условия обучения;
- методологическая основа модели (основные подходы к обучению);

- технологическая основа модели (основные методы, средства, формы обучения);
- оценочный аппарат и предполагаемый результат обучения;
- алгоритм и содержание обучения.

Предпосылки создания модели. Первой из основных предпосылок создания модели представляются социальные и профессиональные *требования*, предъявляемые к будущим специалистам, в сфере владения иностранным языком на базовом и профильном уровне. В условиях глобализации и интенсификации международных контактов возрастает потребность общества в подготовке специалистов языковых и неязыковых направлений, владеющих не только лингвистической компетенцией на основных уровнях языка (фонетика, грамматика, лексика), но и межкультурной и иными коммуникативными компетенциями, развитие которых представляется неполным без развития прагматической компетенции. Второй предпосылкой представляется наличие *противоречий* между лингводидактическим потенциалом технологии электронных языковых корпусов и их практическим применением в процессе совершенствования прагматической компетенции. Благодаря контекстному характеру корпусные технологии представляются эффективным инструментом для исследования прагматики языковых единиц разного уровня. Кроме того, в условиях компьютеризации и информатизации современного образования обучение старшеклассников основам работы с электронным языковым корпусом представляется полезным с точки зрения формирования условий для дальнейшего самостоятельного совершенствования прагматической и иных языковых компетенций учащимися на основе ИКТ. Заключительной предпосылкой представляется необходимость следовать актуальным *нормативным документам*, регулирующим преподавание английского языка в старшей школе, в числе которых ФГОС СОО и Примерные рабочие программы ООО и СОО по английскому языку.

Целью обучения представляется совершенствование прагматической компетенции старшеклассников с помощью корпусных технологий. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи обучения:

- определить начальный уровень развития прагматической компетенции учащихся;
- помочь учащимся определить роль прагматической компетенции в структуре иноязычной коммуникативной компетенции и овладении английским языком в целом;
- ознакомить старшеклассников с основами работы с языковыми корпусами;
- изучить ряд прагматических единиц, определённых содержанием обучения, согласно разработанному алгоритму и комплексу упражнений с учётом выявленных педагогических и иных особенностей обучения;

– провести оценку результатов освоения изученных прагматических единиц и проанализировать эффективность обучения прагматике английского языка на основе корпусных технологий.

Психолого-педагогические условия обучения. Первым из основных психолого-педагогических условий, необходимых для успешного совершенствования прагматической компетенции в старших классах, представляется *уровень владения учащимися иностранным языком*. Согласно актуальным примерным рабочим программам ООО и СОО по предмету «Английский язык», к окончанию 9-го класса обучающиеся должны владеть английским языком на допороговом уровне, что соответствует уровню A2 по шкале CEFR [29. С. 8], к окончанию 11-го класса – на пороговом уровне для изучения английского языка на базовом уровне [30. С. 9] или на уровне, превышающем пороговый, для изучения английского языка на углублённом уровне [31. С. 10], что соответствует уровням B1 и B2 по шкале CEFR. Таким образом, минимальным языковым уровнем, необходимым для совершенствования прагматической компетенции в соответствии с нормативными актами, регулирующими преподавание английского языка в старшей школе, является уровень A2 согласно шкале CEFR. Вторым основным психолого-педагогическим условием представляется *уровень компьютерной и цифровой грамотности* преподавателя и учащихся. В настоящее время точное соотношение понятий «компьютерная грамотность» (computer literacy) и «цифровая грамотность» (digital literacy) не определено. В различных исследованиях российских и зарубежных авторов эти термины употребляются в качестве синонимичных понятий, равноценных смежных компонентов ИКТ-компетенции или в качестве гипонима и гиперонима, а также в ряде случаев связываются с понятиями «информационная грамотность», «медийная грамотность» и т.д. [32. С. 169]. Согласно Н.Д. Берман, компьютерная грамотность – это совокупность знаний, умений и навыков работы с ПК и другими техническими средствами (планшет, телефон и т.д.), а также умений и навыков управления компьютерными файлами, основными компьютерными программами и иными цифровыми инструментами; цифровая грамотность – это совокупность знаний, умений и навыков эффективного и безопасного использования информационных технологий [33. С. 36]. Л.Г. Зверева и И.А. Погодина выделяют три уровня компьютерной грамотности:

1) элементарный уровень включает в себя базовые умения по работе с ПК: включение компьютера, управление компьютерной мышью, ввод текста с помощью клавиатуры, открытие файлов и т.д., а также использование интернета для основных бытовых нужд;

2) функциональный уровень подразумевает владение основными функциями популярных текстовых и графических редакторов, знание базовых сочетаний клавиш (например, Ctrl + C «Копировать» и Ctrl + V

«Вставить»), а также уверенное ориентирование в современном интернет-пространстве;

3) профессиональный уровень включает в себя продвинутое владение множеством компьютерных программ различной направленности, знание основ программирования, технического и программного функционирования ПК и его компонентов, а также интернета (например, понимание работы интернет-протоколов) [34. С. 49–50].

Минимальным уровнем компьютерной грамотности учащихся, необходимым для успешной работы с электронными языковыми корпусами, представляется функциональный уровень. Благодаря активной цифровизации российского и мирового общества большинство современных старшеклассников владеют навыками компьютерной грамотности на функциональном уровне. В свою очередь, уровень цифровой грамотности преподавателя также должен быть не ниже функционального, а в идеальных условиях – стремиться к профессиональному, так как для наиболее эффективного и разнообразного составления заданий и контроля деятельности учащихся преподавателю необходимо владеть не только навыками работы с электронным языковым корпусом на высоком уровне, но и рядом других компьютерных и интернет-программ и сервисов.

Большинство исследователей включают в состав цифровой грамотности следующие основные компоненты в различных вариациях:

1) информационная грамотность (навыки поиска, обработки, анализа и проверки качества и достоверности воспринимаемой информации);

2) коммуникативная грамотность (соблюдение норм сетевого этикета, а также общепринятых правил вежливости при онлайн-общении);

3) компьютерная безопасность (соблюдение правил защиты цифровых устройств (ПК, телефон и т.д.) и личных данных от цифровых угроз разного вида и уровня (например, компьютерные вирусы, схемы интернет-мошенничества, доксинг и иная противоправная и (или) неэтичная деятельность пользователей) при потреблении и создании цифрового контента);

4) компьютерная грамотность [35. С. 171–178].

Е.В. Соболева и соавторы выделяют следующие уровни цифровой грамотности:

1. Пороговый уровень:

– общая незаинтересованность в использовании цифровых технологий;

– пассивность в поиске и обработке информации;

– полное несоблюдение норм сетевого этикета;

– низкая осведомлённость о возможностях использования тех или иных интернет-ресурсов и неспособность самостоятельно выбирать необходимые ресурсы для тех или иных целей;

- неосведомлённость о значимости защиты от цифровых угроз и способах обеспечения безопасности при использовании ИКТ;

- неспособность к созданию собственного и оценке качества чужого цифрового контента.

2. Повышенный уровень:

- умеренная самостоятельность в поиске и обработке информации;
- осведомлённость о наиболее популярных и распространённых интернет-ресурсах и целях их использования;

- соблюдение основных норм сетевого этикета, соблюдение базовых мер защиты от киберугроз (например, использование антивируса);

- наличие умений создания несложного цифрового контента и его оценки по субъективным критериям;

- заинтересованность в использовании цифровых технологий в отдельных областях, отслеживание основных тенденций в цифровой сфере.

3. Продвинутый уровень:

- активный самостоятельный поиск и обработка информации;
- широкая осведомлённость об интернет-ресурсах разного толка и направленности и уверенный их выбор;

- широкая осведомлённость о нормах сетевого этикета;

- соблюдение комплексных мер защиты от киберугроз;

- наличие умений создания комплексного мультимедийного цифрового контента и его оценки по объективным критериям;

- сильная заинтересованность в использовании цифровых технологий во множестве областей, отслеживание новых тенденций разного масштаба в цифровой среде [36. С. 515].

Как и в случае с уровнем компьютерной грамотности учащихся, необходимый уровень цифровой грамотности большинства старшеклассников представляется средним (повышенным), преподавателю же следует стремиться к высокому (продвинутому) уровню. Ввиду неоднородности понятия цифровой грамотности оценка уровня её развития у учащихся может быть неоднозначной. Например, старшеклассник может умело использовать различные интернет-инструменты для поиска информации, но полностью игнорировать нормы сетевого этикета и нормы вежливости и приличия в целом. Если уровень компьютерной и цифровой грамотности старшеклассников или их уровень владения английским языком представляется недостаточным для самостоятельной работы с электронным языковым корпусом, то преподаватель может упростить задание, например, осуществить ручную выборку результатов и предоставить учащимся заранее подготовленный материал в цифровом или печатном виде. Однако подобные упрощения представляются менее эффективными для развития прагматической компетенции с помощью

языковых корпусов. Для преподавателя недостаточный уровень компьютерной и (или) цифровой грамотности представляется более значимой проблемой, поскольку в этом случае успешная работа с корпусом в целом представляется маловероятной: с большой вероятностью преподаватель не сможет полноценно объяснить учащимся основные принципы работы с корпусом или составить подходящие задания. Среди дополнительных психолого-педагогических особенностей организации процесса изучения иностранного языка в старшей школе следует выделить следующие:

- индивидуализация формы и содержания образования в соответствии с нуждами и интересами учащихся;
- учёт взглядов и мнений учащихся со стороны преподавателя;
- системное целеполагание и формирование устойчивой позитивной внутренней мотивации к обучению;
- составление последовательного алгоритма обучения и системы упражнений;
- сочетание аудиторного и дистанционного форматов обучения;
- развитие в учащихся эмпатии и толерантности, терпимости как по отношению к сверстникам, так и по отношению к представителям иных языков и культур;
- использование творческих продуктивных заданий и методов обучения, таких как метод проблемного обучения, метод проектов, кейс-метод и др.;
- постепенный переход преподавателя от прямого руководства учебной деятельностью учащихся к её модерации.

Указанные особенности обучения старшеклассников позволяют определить одно из ведущих направлений использования лингвистических корпусов для совершенствования прагматической компетенции, а именно проблемное обучение, способное удовлетворить потребности учащихся в самореализации и самостоятельности, а также включить в процесс обучения элементы дискуссии. Основными видами заданий в рамках выбранного метода представляются проблемные задания, кейсы, проекты и т.д.

Методологические основы модели. Построение модели предлагается осуществлять на основе компетентного подхода И.А. Зимней. Основными компетенциями, развиваемыми в рамках предлагаемой модели, представляются прагматическая компетенция и ИКТ-компетенция. Поскольку для совершенствования прагматической компетенции критически важна работа с лингвистическим и экстралингвистическим контекстом высказывания, необходимым представляется создание максимально приближенной к реальности языковой и культурной среды в соответствии с контекстным подходом А.А. Вербицкого. Психолого-пе-

дагогические особенности и учебные потребности, характерные для учащихся старшей школы, также указывают на необходимость использования саморегулируемого обучения [37. С. 285–289] или его отдельных элементов в качестве одного из основных подходов в рамках предлагаемой модели. Дополнительными подходами могут служить системный, личностно-деятельностный, проблемно-задачный и иные подходы.

Технологические основы модели. Технология модели предполагает сочетание традиционных методов обучения (например, информационно-репродуктивный метод) с такими интерактивными методами, как коммуникативный метод, креативный метод, метод проектов, метод проблемного обучения, кейс-метод и другие, а также с тестовым методом и методом анкетирования в качестве методов контроля. Наиболее подходящим представляется смешанный формат обучения, сочетающий в себе групповые аудиторные занятия с самостоятельной дистанционной работой учащихся. Предполагается использование традиционных средств обучения (учебно-методический комплекс) в сочетании с современными средствами ИКТ (главным образом, электронный языковой корпус). Следует отметить, что выбор языкового корпуса для обучения прагматике зависит от таких факторов, как:

- общая цель и направленность обучения: например, в зависимости от изучаемого варианта английского языка преподаватель может использовать British National Corpus (BNC) или Corpus of Contemporary American English (COCA) как одни из наиболее объёмных и популярных электронных корпусов английского языка;

- количество изучаемых языков: например, если старшеклассники изучают другие иностранные языки, помимо английского, то можно включить в процесс обучения сопоставительный анализ схожих компонентов изучаемых языков на основе данных подходящего параллельного корпуса;

- доступность интерфейса: не каждый языковой корпус обладает интуитивно понятным и удобным интерфейсом. Например, корпус LexTutor поддерживает несколько языков (английский, французский, испанский, немецкий) и обладает широким функционалом для составления и решения иноязычных заданий, однако устаревший дизайн сильно затрудняет использование данного корпуса;

- режим доступа к корпусу и т.д.

В рамках настоящего исследования был использован Национальный корпус английского языка BNC. Помимо электронного языкового корпуса, в рамках предлагаемой модели в процессе обучения могут быть задействованы и другие цифровые инструменты. Для создания цифровой образовательной среды существует множество ресурсов для решения образовательных задач и выполнения отдельных видов работ, таких

как виртуальная коммуникация в различных формах (VK, Whatsapp, Telegram и др.), проведение онлайн-видеоконференций (ZOOM, Skype, Discord и т.д.), виртуальных экскурсий (Google Maps, Meograph и т.д.) и др., а также сервисов для создания MOOC – массовых открытых онлайн-курсов (Coursera, OpenupEd, Udacity и др.) [38. С. 275]. Кроме того, популярность набирает ряд отечественных и иностранных платформ по общей организации обучения (например, Яндекс.Класс или Google Class, Twee.com, Moodle, Formative, Cyberécole и др.). Таким образом, современные средства ИКТ предоставляют широкий спектр возможностей обучения иностранному языку в цифровом формате.

Оценочный аппарат обучения. Предлагается оценивать результаты учебной деятельности согласно следующим критериям и показателям.

1. Владение дискурсивной субкомпетенцией:

- умение определять и понимать структуру речевого высказывания собеседника на основе используемых им дискурсивных маркеров;
- соблюдение общей смысловой и композиционной целостности собственного речевого высказывания;
- использование дискурсивных маркеров, соответствующих общепринятой структуре выбранного вида, жанра, формы высказывания и т.д.

2. Владение операционной субкомпетенцией:

- умение считывать и верно интерпретировать операционные маркеры в речи собеседника, правильно определять его коммуникативные намерения;
- умение оценивать эмоциональный настрой собеседника и его чувства на основе используемых операционных маркеров, а также проявлять к нему эмпатию в рамках общепринятых норм вежливости;
- умение выбирать операционные маркеры, наиболее эффективные для выполнения поставленной коммуникативной задачи в определённом коммуникативном контексте.

3. Владение лингвосоциокультурной субкомпетенцией:

- умение идентифицировать и правильно интерпретировать лингвосоциокультурные маркеры в речи собеседника;
- умение анализировать социокультурный контекст коммуникативной ситуации и выбирать соответствующий стиль, жанр, регистр речи и т.д., использовать в высказывании уместные лингвосоциокультурные маркеры.

Результатом обучения представляется развитие прагматической компетенции учащихся до уровня В1 или В2 в зависимости от базового или углублённого уровня изучения английского языка.

Алгоритм обучения. Совершенствование прагматической компетенции изучаемого языка представляется одним из условий, необходимых для формирования поликультурной языковой, а затем и профессио-

нальной личности, способной к успешной межкультурной коммуникации. Л.В. Яроцкая предлагает три этапа развития профессиональной языковой личности: этапы учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности [39. С. 61]. Первый этап сосредоточен преимущественно на развитии специальной и общей билингвосоциокультурной компетенции, поэтому в рамках предлагаемой модели обучения преобладающим на данном этапе представляется развитие лингвосоциокультурной субкомпетенции как основы для развития других субкомпетенций, а также освоение основных прагматических средств на уровне лингвистической компетенции. Второй этап посвящён развитию лингвосоциокультурной компетенции специалиста. Поскольку большинство старшеклассников находятся в процессе профессионального самоопределения, выбрав лишь примерное направление специализации (технические, естественные, социальные, гуманитарные науки и т.д.), представляется затруднительным говорить о полноценном развитии указанной компетенции. Тем не менее на данном этапе происходит систематизация имеющихся у учащихся страноведческих, лингвосоциокультурных, прагматических и иных знаний, умений и навыков на основе сопоставительного анализа элементов родного и иностранного языков и культур. Таким образом, второй этап представляется направленным преимущественно на дальнейшее совершенствование лингвосоциокультурной субкомпетенции, а также на развитие операционной и дискурсивной субкомпетенций. Третий этап направлен на закрепление структурных связей, установленных на предыдущем этапе, и реализацию ранее сформированных компетенций в составе межкультурной коммуникативной компетенции специалиста. Как уже было сказано, большинство старшеклассников ещё не готовы к профессиональной деятельности, однако они могут реализовать и совершенствовать свою прагматическую компетенцию в ходе практической деятельности разного рода.

Таким образом, одним из условий, необходимых старшеклассникам для успешного межкультурного иноязычного общения, представляется сформированность прагматической компетенции. Недостаточный уровень развития указанной компетенции не позволит учащимся развить иноязычную коммуникативную компетенцию в полной мере. Подробное описание алгоритма с выделением пяти основных шагов на каждом этапе формирования поликультурной языковой личности (1) этап учебной деятельности – шаг 1: ориентационно-когнитивный, шаг 2: формирующий; 2) этап учебно-практической деятельности – шаг 3: моделирующий, шаг 4: контрольно-оценочный; 3) этап практической деятельности – шаг 5: самообразование) приведено в отдельной статье [40]. В зависимости от условий обучения и выполнения работ с применением ИКТ (соотношение очной и дистанционной форм обучения, используе-

мые платформы, характер заданий и др.) обратная связь, предоставляемая преподавателем, может меняться по форме, содержанию, временному фактору и т.д. Так, Н.В. Хаусманн-Ушкова и соавторы выделяют два вида обратной связи при выполнении языковых интернет-проектов: языковая (носит ретрофлексивный эпизодический характер) и профильная (носит синхронный систематический характер), а также предлагают использовать ряд интернет-ресурсов (Microsoft Word Online, Google Forms, Quizlet и др.) для повышения её качества, детализации и оптимизации [41. С. 343–346]. Предложенный алгоритм рассчитан преимущественно на продолжительный период обучения, однако с учётом небольших изменений может быть применён и в рамках отдельных занятий. В общих чертах он соответствует другим алгоритмам по работе с корпусными технологиями на основе метода проектов и метода проблемного обучения, например, алгоритмам Ю.И. Сёмич [42. С. 15–16] или П.Ю. Золотова [20. С. 119–122].

Тематическое содержание обучения определяется нормативными документами в области изучения английского языка, в частности Примерными рабочими программами СОО по английскому языку на базовом [30. С. 50–71] и углублённом [31. С. 52–74] уровнях. Поскольку использование в процессе обучения исключительно заданий по работе с языковым корпусом представляется неразумным и маловозможным, следует использовать дополнительные упражнения, направленные на совершенствование прагматической компетенции. На основе анализа указанных нормативных документов предлагается следующее тематическое содержание обучения (таблица).

Тематическое содержание обучения, направленного на совершенствование прагматической компетенции старшеклассников с помощью корпусных технологий

№ шага	Темы прагматической направленности	Дополнительные задания
1	Социокультурная субкомпетенция: – Modern professions and problems of professional self-determination; – Preparation for the state exams and consideration of further educational options; – The role of English in modern daily life, professional activity and other plans for future; – Youth in the modern society and values of young people etc.	Задания по определению ценностного отношения учащихся к предмету обучения: – входное тестирование; – анкетирование; – выступление с сообщениями, докладами; – аудиторное обсуждение и т.д.
2	Социокультурная субкомпетенция: – English-speaking countries (geography, population, capitals and major cities, the most popular sights etc.).	Рецептивные и рецептивно-репродуктивные задания: – заполнение пропусков; – выбор из нескольких вариантов ответа; – классификация;

№ шага	Темы прагматической направленности	Дополнительные задания
	<p>– Cultural specificity of English-speaking countries (national and public holidays and festivals, traditions and customs, national cuisine etc.);</p> <p>– Shopping (clothes, food, fashion, pocket money etc.);</p> <p>– Appearance and personality;</p> <p>– Hobbies and interests (sports, reading, films, theatre, music, museums, Internet, computer games, social life etc.);</p> <p>– Tourism in English-speaking countries (types, popular places etc.);</p> <p>– Famous people in different spheres (science, politics, sport, literature and poetry, painting and sculpture, music, films etc.).</p> <p>Операционная субкомпетенция:</p> <p>– Daily routine (school life, at the doctor's etc.);</p> <p>– Personal relationships (family, friends and acquaintances, love and friendship, conflicts and resolutions etc.);</p> <p>– Basic politeness (different words of greeting and farewell, options of apology, request etc.).</p> <p>Дискурсивная субкомпетенция:</p> <p>– Short monologue for different purposes (description, narration, reflexion etc.);</p> <p>– Dialogue for different purposes (an information request, opinions exchange, a small talk etc.);</p> <p>– Informal letter and e-mail;</p> <p>– Questionnaires and application forms</p>	<p>– установление соответствия;</p> <p>– перевод и т.д.</p> <p>Продуктивные задания:</p> <p>– сообщение, доклад;</p> <p>– пересказ;</p> <p>– диктогloss;</p> <p>– монолог;</p> <p>– скетч;</p> <p>– проект;</p> <p>– аудиторное обсуждение (анализ коммуникативных ситуаций и др.) и т.д.</p>
3	<p>Социокультурная субкомпетенция:</p> <p>– History of the UK, the USA and other English-speaking countries (origin, significant dates and events etc.);</p> <p>– English-speaking countries (territorial division, political and economical system etc.);</p> <p>– Mentality and way of life in English-speaking countries;</p> <p>– Education in the UK and the USA (school education, high education, famous universities etc.).</p> <p>Операционная субкомпетенция:</p> <p>– Profound politeness (concepts of dignity, restraint, understatement in Britain, liberty and exceptionalism in the USA etc.);</p> <p>– Major national variants, dialects and sociolects of English (especially youth slang) and their role in modern English;</p> <p>– Major registers (according to English-speaking linguists) / functional styles (according to Russian-speaking linguists) [43. С. 44–46] of the English language;</p>	<p>Рецептивно-репродуктивные и продуктивные задания предыдущего шага, а также проблемные задания:</p> <p>– решение кейсов и других ситуационных задач;</p> <p>– дискурсивный анализ текстов с целью развития прагматической осведомлённости (например, проведение и анализ интервью) [44. С. 17–20];</p> <p>– ролевая игра;</p> <p>– квест;</p> <p>– аргументированная дискуссия, дебаты и т.д.;</p> <p>– письменные работы разных видов и т.д.</p>

№ шага	Темы прагматической направленности	Дополнительные задания
	<ul style="list-style-type: none"> – Specificity of different meanings of communication and media (press, radio and television, Internet etc.). Дискурсивная субкомпетенция: <ul style="list-style-type: none"> – Argumentative monologue; – Argumentative dialogue (discussion, debates etc.); – Formal letter and e-mail, CV; – Compositions (argumentative essay, review, progress report etc.) 	
4	Все перечисленные темы	Контрольные задания: <ul style="list-style-type: none"> – тестирование; – диктант, диктогloss; – письменные работы и т.д. Рефлексивные задания: <ul style="list-style-type: none"> – аудиторное обсуждение; – анкетирование и т.д.
5	Все перечисленные, а также самостоятельно освоенные темы	Проблемные задания, возникающие в ходе реального иноязычного общения: <ul style="list-style-type: none"> – устная и письменная коммуникация на иностранном языке с соблюдением норм этикета; – перевод или пересказ материалов различного формата (текст, аудио- и видеоматериал и т.д.); – решение бытовых коммуникативных задач при нахождении за границей; – дальнейшее изучение языка на уровне среднего или высшего профессионального образования и т.д.

Предложенные темы могут изучаться в качестве отдельных тематических блоков или затрагиваться в рамках других тем. Разработанное тематическое содержание подходит и для базового, и для углублённого уровня, так как содержание этих уровней, описанное в соответствующих примерных программах, в значительной мере схоже. Основное отличие между темами базового и углублённого уровней заключается в степени их раскрытия, сложности изучаемых лексических и грамматических структур, а также в количестве часов, отведённых на изучение той или иной темы. Некоторые темы (СМИ, деловое общение, проблемы современной цивилизации) и жанры и виды речевой деятельности (например, перевод как особый вид устной и письменной речевой деятельности) изучаются отдельно только на углублённом уровне. Тем не менее на базовом уровне они также затрагиваются в рамках других тем, жанров и

видов деятельности. Большинство тем, указанных в Примерных программах для 10-го класса, повторно изучаются в 11-м классе на чуть более глубоком уровне, что также отражено в содержании шагов № 2 и 3 предлагаемого тематического содержания в виде повторяющихся или смежных друг с другом тем. Это позволяет использовать в обучении метод спиралевидной процессуальности как на уровне нескольких занятий, так и в течение всего периода обучения, где каждый класс будет выступать отдельным «витком» дидактической спирали. Указанный метод облегчает организацию и усвоение учебного материала, способствует повышению эффективности интеграции новой информации в систему знаний и языковую картину мира учащихся, а также обеспечивает плавный переход от учебной к профессиональной или иной практической деятельности [45. С. 448]. В процессе обучения на основе корпусных технологий старшеклассники могут выполнять различные типовые задания, среди которых:

1. Определение прагматического значения языковой единицы на основе контекста (например, выражение «for God's sake» – маркер неудовольствия).

2. Изучение употребления грамматических времён и иных грамматических конструкций в зависимости от контекста (например, специфика описания будущего времени с помощью Future Simple «I'll meet» и Present Continuous «I'm meeting»).

3. Составление коллокаций в соответствии с правилами лексико-грамматической и прагматической сочетаемости (например, изучение соотношения эмотивного и стилистического компонентов выражений «How are you?» и «What's up?»).

4. Изучение прагматической многозначности, определение условий активации того или иного прагматического значения, в том числе механизма превращения прямого речевого акта в косвенный, в зависимости от контекста [46. С. 116–118] (например, выявление условий, при которых коммуникативной функцией вопроса «Can you move (something)?» является запрос информации «Ты можешь двигаться (двигать что-либо/чем-либо)?» или побуждение «Подвинься (подвинь что-либо/подвигай чем-либо)!»);

5. Сопоставление прагматических значений семантически схожих единиц и конструкций внутри изучаемого языка (например, выражений «Excuse me» и «I'm sorry») или в сопоставлении с другим иностранным языком (например, сопоставление английского «because of» и французского «à cause de»).

6. Определение частотности использования языковых единиц в том или ином прагматическом значении (например, подсчёт частотности употребления междометия «well» в значении прагматического маркера

неуверенности, смягчения ликоугрожающего речевого акта или средства «отсрочки» ответа, средства промедления [47. Р. 440–449]).

Таким образом, корпусные технологии предоставляют широкий спектр возможностей исследования прагматики изучаемого языка. Предложенная модель представляется эффективной для совершенствования прагматической компетенции старшеклассников с помощью корпусных технологий.

Первичная апробация предложенной модели совершенствования прагматической компетенции старшеклассников производилась в рамках педагогической практики на базе АНО ДО Международный центр иностранных языков «Спикас Юнайтед» с 13.04.2024 по 26.04.2024 с разрешения руководителя практики. В исследовании приняли участие 16 учащихся 10–11-х классов школ г. Тамбов. Основными методами оценки качества обучения согласно предложенной модели стали методы тестирования и анкетирования. В связи с малым количеством участников и краткосрочным характером педагогической практики применение комплексных методов контроля (например, подсчёт *t*-критерия Стьюдента) представляется затруднительным и малоэффективным. По итогам обучения большинство учащихся успешно справились с контрольным тестированием. Также старшеклассники приняли участие в онлайн-анкетировании с помощью приложения Quizizz. Анкета состояла из пяти вопросов, направленных на выявление отношения учащихся к предложенной модели совершенствования прагматической компетенции с помощью корпусных технологий. Старшеклассникам предлагалось выразить своё мнение с помощью шкалы значений от 1 (полностью не согласен) до 5 (полностью согласен). На основе анализа результатов анкетирования были сделаны следующие выводы:

1) большинство опрошиваемых (12 чел.) положительно оценивают значимость прагматической компетенции при изучении английского языка;

2) большинство опрошиваемых (14 чел.) положительно оценивают использование корпусных и иных информационно-коммуникационных технологий в процессе изучения иностранного языка;

3) более половины опрошиваемых (11 чел.) отмечают положительное влияние предложенной модели на усвоение и дальнейшее использование изучаемых прагматических маркеров в иноязычной речи;

4) более половины опрошиваемых (9 чел.) поддерживают использование предложенной модели в процессе дальнейшего школьного обучения;

5) чуть менее половины опрошиваемых (6 чел.) выражают готовность самостоятельно совершенствовать прагматическую компетенцию с помощью корпусных технологий в дальнейшем.

Анализ процесса апробации позволяет сформулировать следующие методические рекомендации для предложенной модели:

1. Допустимость использования русского или иного иностранного языка в процессе работы с языковыми корпусами английского языка зависит от цели и характера задания. Например, при выполнении сопоставительных или сопоставительно-интерпретативных заданий на материале нескольких языков, в том числе при работе с параллельными или переводными корпусами, использование других языков, помимо английского, допускается ввиду самой сути задания. Параллельно-сопоставительный анализ схожих по форме и (или) содержанию лексических и грамматических единиц нескольких языков представляется перспективным с точки зрения систематизации данных об изучаемых языковых системах и соответствующих им картинах мира и менталитетах в сознании билингва, а также способствует предотвращению негативного переноса из одного языка в другой.

2. При работе с моновязычным корпусом английского языка использование других языков (в основном русского как родного языка) представляется нецелесообразным, поскольку препятствует созданию языковой среды, приближенной к естественным условиям иноязычной коммуникации. Тем не менее, если какие-либо причины или обстоятельства не позволяют эффективно работать с языковым корпусом на иностранном языке (например, уровень владения старшеклассников английским языком и (или) их уровень развития умений и навыков компьютерной и цифровой грамотности являются недостаточными), для успешной работы с корпусом представляется необходимым переводить наиболее важные моменты.

3. При необходимости осуществления преподавателем ручной выборки результатов наиболее подходящей формой их представления является создание собственного виртуального корпуса внутри используемого языкового корпуса (в том числе в рамках используемого в настоящем исследовании Британского национального корпуса). Виртуальный корпус обладает таким же функционалом, как и его «родительский» корпус, однако осуществляет поиск только по текстам, выбранным на основе определённых лингвистических (например, отбор по определённому слову или словосочетанию) или экстралингвистических (например, отбор по автору, жанру, времени написания и т.д.) параметров.

4. В отличие от дискурсивной и операционной субкомпетенций, развитие лингвосоциокультурной субкомпетенции представляется затруднительным без использования сторонних источников. Если исследование лингвосоциальных аспектов речи (например, стилистическое оформление высказывания) возможно средствами языкового корпуса, то интерпретация прагматических маркеров, содержащих историко-куль-

турные и иные лингвосоциокультурные отсылки, представляется мало-возможной на основе только корпусного материала и требует обращения к иным информационным источникам (в частности, к словарям и иным справочным ресурсам).

Таким образом, согласно результатам апробации, предложенная модель совершенствования прагматической компетенции старшеклассников с помощью электронных языковых корпусов английского языка способствует развитию указанной компетенции и её отдельных компонентов, а также вызывает положительный отклик у учащихся. В то же время ввиду малой выборки участников (16 человек) и кратких сроков исследования (2 недели педагогической практики с 13.04.2024 по 26.04.2024) для более точной и полной оценки эффективности предложенной модели представляется необходимым проведение более масштабной и длительной апробации с выделением экспериментальной и контрольной групп, а также подсчётом *t*-критерия Стьюдента.

Заключение

Прагматическая компетенция играет важную роль в развитии иноязычной коммуникативной компетенции и формировании поликультурной языковой личности. Указанная компетенция включает в себя навыки интерпретации речевого высказывания собеседника в зависимости от контекста коммуникации, а также выбора лингвистических и экстралингвистических прагматических средств для наиболее эффективного выполнения той или иной коммуникативной задачи. В процессе исследования была определена сущность прагматической компетенции, а также рассмотрены наиболее распространённые взгляды на статус прагматики как научной дисциплины. Были проанализированы подходы российских и зарубежных специалистов к структуре прагматической компетенции и её месту в структуре иноязычной коммуникативной компетенции. На основе анализа приведённых моделей в рамках настоящего исследования было предложено выделить три структурных компонента прагматической компетенции: дискурсивная субкомпетенция, операционная субкомпетенция, лингвосоциокультурная субкомпетенция. Была определена сущность прагматических маркеров. На основе классификации Б. Фрейзера были определены задачи и содержание маркеров каждой прагматической субкомпетенции, а также приведён ряд исполняемых ими прагматических функций.

Для построения модели совершенствования прагматической компетенции учащихся старшей школы с помощью корпусных технологий был проведён анализ следующих компонентов:

– основные предпосылки создания модели (социальные и профессиональные требования к будущим специалистам в сфере владения иностранным языком; противоречия между дидактическим потенциалом

электронных языковых корпусов и их фактическим применением для совершенствования прагматической компетенции в школе; актуальные нормативные документы, регулирующие преподавание английского языка в старшей школе);

- цель и задачи обучения;
- основные психолого-педагогические условия обучения (владение старшекласниками английским языком на уровне А2 или выше; владение старшекласниками и преподавателем компьютерной и цифровой грамотностью на среднем или высоком уровне и др.);

- методологические основы модели (компетентностный подход И.А. Зимней, контекстный подход А.А. Вербицкого, саморегулирующий подход к обучению, а также системный, личностно-деятельностный, проблемно-задачный и иные подходы);

- технологические основы модели (основные методы, средства и формы обучения);

- оценочный аппарат обучения (система критериев и показателей для оценки результатов учебной деятельности в рамках предлагаемой модели);

- предполагаемый результат обучения;

- алгоритм и содержание обучения.

Предлагаемый алгоритм совершенствования прагматической компетенции старшекласников путём обращения к электронным корпусам английского языка состоит из трёх этапов и пяти шагов: 1) этап учебной деятельности (шаг 1: ориентационно-когнитивный, шаг 2: формирующий); 2) этап учебно-практической деятельности (шаг 3: моделирующий, шаг 4: контрольно-оценочный); 3) этап практической деятельности (шаг 5: самообразование). Было определено содержание указанных шагов. На основе анализа нормативных документов, регулирующих изучение иностранного языка в старшей школе на базовом и углублённом уровнях, было предложено тематическое содержание обучения с указанием тем для развития каждого выделенного компонента прагматической компетенции на каждом шаге обучения. Был предложен комплекс типовых заданий по работе с языковым корпусом, включающий в себя:

- определение прагматического значения языковой единицы на основе контекста;

- изучение употребления грамматических времён и других грамматических конструкций в зависимости от контекста;

- составление коллокаций в соответствии с правилами лексико-грамматической и прагматической сочетаемости;

- определение условий активации того или иного прагматического значения в зависимости от контекста;

- сопоставление прагматических значений семантически схожих единиц и конструкций внутри изучаемого языка или в сопоставлении с другим иностранным языком и т.д.

Была проведена первичная апробация предложенной модели. По результатам эксперимента большинство учащихся, принявших участие в апробации, успешно справились с контрольными заданиями, а также положительно отзывались об использовании предложенной модели совершенствования прагматической компетенции с помощью корпусных технологий в процессе изучения английского языка в старших классах. На основе анализа результатов эксперимента были сформулированы методические рекомендации для предлагаемой модели.

В заключение следует сказать, что предлагаемая модель является лишь одним из возможных вариантов использования электронных языковых корпусов для изучения прагматики английского языка. Представляется необходимым дальнейшее уточнение предлагаемой модели, а также углублённая апробация с применением статистических методов подсчёта. Постепенно исследуются способы использования корпусных технологий для изучения прагматики отдельных языков и (или) на отдельных уровнях образования, однако перспектива создания единой системы непрерывного совершенствования прагматической компетенции путём обращения к корпусным технологиям на всех уровнях языкового образования представляется отдалённой. Современные ИКТ, в числе которых электронные языковые корпусы, способны выполнять обширный набор функций, возможности и способы использования которых на занятиях по иностранному языку ещё предстоит изучить в полной мере. Поскольку процессы информатизации и цифровизации современного языкового образования не только не останавливаются, но и «набирают обороты», дальнейшее исследование новых информационно-коммуникационных технологий с точки зрения изучения иностранных языков представляется не только перспективным, но и необходимым для успешного ведения педагогической деятельности.

Список источников

1. *Chen X., Li J., Ye Y.* A feasibility study for the application of AI-generated conversations in pragmatic analysis // *Journal of Pragmatics*. 2024. Vol. 223. P. 14–30.
2. *Sell F., Renkwitz K., Sickinger P., Schneider K.P.* Measuring pragmatic competence on the functional and lexical level: The development of German high-school students' requests during a stay abroad in Canada // *Journal of Pragmatics*. 2019. Vol. 146. P. 106–120. doi: 10.1016/j.pragma.2018.11.005
3. *Taguchi N., Ishihara N.* The pragmatics of English as a lingua franca: Research and pedagogy in the era of globalization // *Annual Review of Applied Linguistics*. 2018. Vol. 38. P. 80–101. doi: 10.1017/S0267190518000028
4. *Шустова С.В., Царенко Н.М.* Дискурсивные маркеры как средство формирования прагмалингвистической компетенции // *Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики*. 2018. Т. 4, № 2. С. 21–29.
5. *Сысоев П.В., Золотов П.Ю.* Формирование прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий // *Язык и культура*. 2020. № 51. С. 229–246. doi: 10.17223/19996195/51/12

6. **Павлова О.Ю.** Использование языковых корпусов в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2021. № 54. С. 283–298. doi: 10.17223/19996195/54/16
7. **Шульц О.Е., Первова Г.М., Хаусманн-Ушкова Н.В.** Языковой корпус на основе генеративного искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: преимущества и недостатки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 3. С. 608–616. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-3-608-616
8. **Тарнаева Л.П., Осипова Е.С.** Использование ресурсов корпусной лингвистики при подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 9-1. С. 205–209.
9. **Зимняя И.А.** Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.
10. **Вербицкий А.А.** Теория и технологии контекстного образования : учеб. пособие. М. : Изд-во МПГУ, 2017. 266 с.
11. **Которова Е.Г.** Прагматика в кругу лингвистических дисциплин: проблемы дефиниции и классификации // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2019. № 1. С. 98–115. doi: 10.22363/2312-9182-2019-23-1-98-115
12. **Скребицова Т.Г.** Лингвистика дискурса: структура, семантика, прагматика : курс лекций. М. : Изд. дом ЯСК, 2020. 312 с.
13. **Норман Б.Ю.** Лингвистическая прагматика (на материале русского и других славянских языков): курс лекций. Минск : Изд-во Белорус. гос. ун-та, 2009. 183 с.
14. **Bachman L.F., Palmer A.S.** Language Assessment in Practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world. Oxford : Oxford University Press, 2010. 857 p.
15. **Изаренков Д.И.** Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С. 54–60.
16. **Исакова А.А.** Ретроспектива формирования коммуникативной компетенции // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 46–53. doi: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.046-053
17. **Бим И.Л.** Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 5–7.
18. **Celce-Murcia M.** Rethinking the role of communicative competence in language teaching // Intercultural Language Use and Language Learning. Dordrecht : Springer, 2008. P. 41–57.
19. **Дорохов Р.С.** Формирование прагматической компетенции в теории и методике высшего профессионального образования (на примере подготовки переводчика) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 4. С. 221–225.
20. **Золотов П.Ю.** Методика формирования прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2020. 184 с.
21. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume.** Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 276 p.
22. **Местанко Н.А.** Структура иноязычной коммуникативной компетенции в работах зарубежных и российских исследователей // Гуманитарно-педагогическое образование. 2016. Т. 2, № 1. С. 72–78.
23. **Троицкая Ю.В.** Коммуникативная компетенция: демаркация значения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 7 (150). С. 112–119.
24. **Полунина Л.Н.** Функциональные компоненты прагматической компетенции и их роль в развитии коммуникативных умений студентов высших учебных заведений в процессе обучения английскому языку // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. № 6. С. 792–797. doi: 10.30853/ped200158
25. **Колотова Н.И., Кофанова Е.И.** Формирование прагматической компетенции студентов-филологов в процессе изучения русского языка как иностранного // Ученые

- записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. № 1 (21). С. 232–238. URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/589/ (дата обращения: 20.04.2024).
26. **Великанова О.Н., Кислякова Е.Ю.** Проблема компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 6 (139). С. 17–21.
27. **Fraser B.** Pragmatic markers // *Pragmatics*. 1996. Vol. 6 (2). P. 167–190. doi: 10.1075/prag.6.2.03fra
28. **Обвинцева О.В., Питолин Д.В., Обвинцева Т.О.** Прагматические маркеры в англоязычном предвыборном дискурсе (на примере выступлений 61 кандидатов на пост лидера Консервативной партии Великобритании) // Научный диалог. 2020. № 1. С. 124–140. doi: 10.24224/2227-1295-2020-1-124-140
29. **Примерная** рабочая программа основного общего образования. Английский язык (для 5–9 кл. образоват. организаций). М., 2021. 109 с. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/6897ed6441a220ff20a73833d4395afa.pdf> (дата обращения: 21.03.2024).
30. **Примерная** рабочая программа среднего общего образования. Английский язык. Базовый уровень (для 10–11 кл. образоват. организаций). М., 2022. 72 с. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/059c24fb7d0662f9d02bad9d8ee9a81d.pdf> (дата обращения: 21.03.2024).
31. **Примерная** рабочая программа среднего общего образования. Английский язык. Углублённый уровень (для 10–11 кл. образоват. организаций). М., 2022. 75 с. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/7a9780a944710c410e96cb93c54923ce.pdf> (дата обращения: 21.03.2024).
32. **Токтарова В.И., Ребко О.В.** Цифровая грамотность: понятие, компоненты и оценка // Вестник Марийского государственного университета. 2021. Т. 15, № 2. С. 165–177. doi: 10.30914/2072-6783-2021-15-2-165-177
33. **Берман Н.Д.** К вопросу о цифровой грамотности // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8, № 6–2. С. 35–38. doi: 10.12731/2218-7405-2017-6-2-35-38
34. **Зверева Л.Г., Погодина И.А.** Компьютерная грамотность как условие становления будущих специалистов в образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2021. № 1. С. 46–52. doi: 10.47370/2078-1024-2021-13-1-46-52
35. **Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С.** Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 167–193. doi: 10.32744/pse.2019.2.14
36. **Соболева Е.В., Суворова Т.Н., Поднавознава Е.О., Факова М.О.** Формирование цифровой грамотности будущих педагогов средствами облачных технологий // Перспективы науки и образования. 2021. № 6 (54). С. 505–520. doi: 10.32744/pse.2021.6.34
37. **Гарашкина Н.В., Дружинина А.А.** Технология организации саморегулируемого обучения на этапе ранней профессионализации старшеклассников в психолого-педагогических классах // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 2. С. 281–293. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-281-293
38. **Алисов Е.А., Подымова Л.С., Макарова Л.Н.** Таксономия целей, принципы, формы и технологии деятельности виртуальных университетов: сравнительно-педагогический анализ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 2. С. 269–280. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-269-280
39. **Яроцкая Л.В.** Иностранный язык и становление профессиональной личности: (неязыковой вуз). М. : Триумф, 2016. 258 с.
40. **Брыксина И.Е., Сидорова А.А., Кузнецова И.А., Пустовалова М.С.** Формирование прагматической компетенции поликультурной языковой личности в подготовке учителя английского и французского языков // Язык и культура. 2024. № 67. С. 102–129. doi: 10.17223/19996195/67/6

41. Хаусманн-Ушкова Н.В., Шульц О.Е., Первова Г.М. Обеспечение студентов обратной связью в процессе их участия в языковых интернет-проектах // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 2. С. 337–348. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-337-348
42. Сёмич Ю.И. Методика обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2019. 24 с.
43. Васильченко М.А. Термины «жанр», «регистр» и «стиль» в русско- и англоязычном лингвистическом дискурсе // Мир русского слова. 2019. № 2. С. 42–48. doi: 10.24411/1811-1629-2019-12042
44. Поляков О.Г. Методика развития прагматической осведомленности изучающих иностранный язык // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. № 9. С. 15–21.
45. Брыксина И.Е., Сидорова А.А. Спиралевидная процессуальность в обучении будущих лингвистов грамматике французского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 2. С. 438–451. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-438-451
46. Петина С.С. Коммуникативно-парадигматический и прагмалингвистический аспекты оппозиционного замещения в синтаксисе // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2014. № 2. С. 113–120.
47. Jucker A.H. The discourse marker well: A relevance-theoretical account // Journal of Pragmatics. 1993. Vol. 19/5. P. 435–452. doi: 10.1016/0378-2166(93)90004-9

References

1. Chen X., Li J., Ye Y. (2024) A feasibility study for the application of AI-generated conversations in pragmatic analysis // Journal of Pragmatics. 223. pp. 14–30.
2. Sell F., Renkowitz K., Sickinger P., Schneider K.P. (2019) Measuring pragmatic competence on the functional and lexical level: The development of German high-school students' requests during a stay abroad in Canada // Journal of Pragmatics. 146. pp. 106–120. doi: 10.1016/j.pragma.2018.11.005
3. Taguchi N., Ishihara N. (2018) The pragmatics of English as a lingua franca: Research and pedagogy in the era of globalization // Annual Review of Applied Linguistics. 38. pp. 80–101. doi: 10.1017/S0267190518000028
4. Shustova S.V., Tsarenko N.M. (2018) Diskursivnyye markery kak sredstvo formirovaniya pragmalingvisticheskoy kompetentsii [Discursive markers as a means of forming pragmalinguistic competence] // Nauchyy rezul'tat. Voprosy teoreticheskoy i prikladnoy lingvistiki. 4 (2). pp. 21–29.
5. Sysoyev P.V., Zolotov P.Yu. (2020) Formirovaniye pragmaticheskoy kompetentsii studentov na osnove korpusnykh tekhnologiy [Forming students' pragmatic competence using corpora] // Yazyk i kul'tura. 51. pp. 229–246. doi: 10.17223/19996195/51/12
6. Pavlova O.Yu. (2021) Ispol'zovaniye yazykovykh korpusov v obuchenii inostrannomy yazyku [Using corpora in foreign language teaching] // Yazyk i kul'tura. 54. pp. 283–298. doi: 10.17223/19996195/54/16
7. Shults O.E., Pervova G.M., Khausmann-Ushkova N.V. (2024) Yazykovoy korpus na osnove generativnogo iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannomu yazyku: preimushchestva i nedostatki [Language corpus based on generative artificial intelligence in language teaching: benefits and drawbacks] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 29 (3). pp. 608–616. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-3-608-616
8. Tarnayeva L.P., Osipova E.S. (2016) Ispol'zovaniye resursov korpusnoy lingvistiki pri podgotovke perevodchikov v sfere professional'noy kommunikatsii [Using corpus

- linguistics resources in teaching future translators in the sphere of professional communication] // *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 9 (1). pp. 205–209.
9. Zimnyaya I.A. (2012) Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Competence and competency in the context of the competence-based approach in education] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 6. pp. 2–10.
 10. Verbitskiy A.A. (2017) *Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya: ucheb. posobiye* [Theory and technologies of contextual education: textbook]. M.: MPGU. 266 p.
 11. Kotorova E.G. (2019) *Pragmatika v krugu lingvisticheskikh distsiplin: problemy definitsii i klassifikatsii* [Pragmatics among Linguistic Disciplines: Problems of Definition and Classification] // *Vestnik RUDN. Seriya: Lingvistika*. 1. pp. 98–115. doi: 10.22363/2312-9182-2019-23-1-98-115
 12. Skrebtsova T.G. (2020) *Lingvistika diskursa: struktura, semantika, pragmatika. Kurs lektsiy* [Linguistics of discourse: Structure, semantics, pragmatics. The course of lectures]. M.: Izd. dom YASK. 312 p.
 13. Norman B.Yu. (2009) *Lingvisticheskaya pragmatika (na materiale russkogo i drugih slavyanskikh yazykov): kurs lektsiy* [Linguistic pragmatics (based on the material of Russian and other Slavic languages): the course of lectures.]. Minsk: Izd-vo Bel. gos. un-ta. 183 p.
 14. Bachman L.F., Palmer A.S. (2010) *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press. 857 p.
 15. Izarenkov D.I. (1990) *Bazisnye sostavlyayushchie kommunikativnoy kompetentsii i ikh formirovaniye na prodivnutom etape obucheniya studentov-nefilologov* [Basic components of communicative competence and their formation at the advanced stage of non-philological students' education] // *Russkiy yazyk za rubezhom*. 4. pp. 54–60.
 16. Isakova A.A. (2017) *Retrospektiva formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii* [Retrospective of the formation of communicative competence] // *Integratsia obrazovaniya*. 21 (1). pp. 46–53. doi: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.046-053
 17. Bim I.L. (2001) *Nekotorye aktualnye problemy sovremennogo obucheniya inostrannym yazykam* [Certain actual problems of modern foreign language teaching] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 4. pp. 5–7.
 18. Celce-Murcia M. (2008) *Rethinking the role of communicative competence in language teaching* // *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer. pp. 41–57.
 19. Dorokhov R.S. (2008) *Formirovaniye pragmaticheskoy kompetentsii v teorii i metodike vyshego professional'nogo obrazovaniya (na primere podgotovki perevodchika)* [Forming pragmatic competence in the theory and methodology of higher professional education (using the example of translator teaching)] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 4. pp. 221–225.
 20. Zolotov P.Yu. (2020) *Metodika formirovaniya pragmaticheskoy kompetentsii studentov na osnove korpusnykh tekhnologiy* [Methodology of the formation of students' pragmatic competence based on corpus technologies] *Pedagogics cand. dis.* Tambov. 184 p.
 21. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume* (2020). Strasbourg: Council of Europe Publishing. 276 p.
 22. Mestanko N.A. (2016) *Struktura inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii v rabotakh zarubezhnykh i rossiyskikh issledovateley* [The structure of foreign language communicative competence in the researches of Russian and foreign scientists] // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*. 2 (1). pp. 72–78.
 23. Troitskaya Yu.V. (2020) *Kommunikativnaya kompetentsiya: demarkatsiya znacheniya* [Communicative competence: demarcation of meaning] // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 7 (150). pp. 112–119.
 24. Polunina L.N. (2020) *Funktsional'nyye komponenty pragmaticheskoy kompetentsii i ikh rol' v razvitii kommunikativnykh umeniy studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy v*

- protssesse obucheniya angliyskomu yazyku [Functional components of pragmatic competence and their role in development of communication skills of higher education institutions students in the process of teaching English] // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 5 (6). pp. 792–797. doi: 10.30853/ped200158
25. Kolotova N.I., Kofanova E.I. (2012) Formirovaniye pragmaticheskoy kompetentsii studentov-filologov v protssesse izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo [Formation of the pragmatic competence of philology students in the process of learning Russian as a foreign language] // *Uchenyye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 1 (21). pp. 232–238. URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/589/ (Accessed: 20.04.2024).
26. Velikanova O.N., Kislyakova E.Yu. (2019) Problema komponentnogo sostava inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii [The problem of the component composition of foreign language communicative competence] // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 6 (139). pp. 17–21.
27. Fraser B. (1996) Pragmatic markers // *Pragmatics*. Vol. 6 (2). pp. 167–190. doi: 10.1075/prag.6.2.03fra
28. Obvintseva O.V., Pitolin D.V., Obvintseva T.O. (2020) Pragmaticheskiye markery v angloyazychnom predvybornom diskurse (na primere vystupleniy 61 kandidata na post lidera Konservativnoy partii Velikobritanii) [Pragmatic Markers in the English-Language Election Discourse (on the Example of Speeches by Candidates for the Post of Leader of the Conservative Party of Great Britain)] // *Nauchnyi dialog*. 1. pp. 124–140. doi: 10.24224/2227-1295-2020-1-124-140
29. Primernaya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya. Angliyskiy yazyk (dlya 5-9 kl. obrazovat. organizatsiy) [Exemplary work program of basic general education. English (for grades 5-9 of educational institutions)] (2021) / In-t strategii razvitiya obrazovaniya RAO. M. 109 p. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/6897ed6441a220ff20a73833d4395afa.pdf> (Accessed: 21.03.2024).
30. Primernaya rabochaya programma srednego obshchego obrazovaniya. Angliyskiy yazyk. Bazovyy uroven (dlya 10-11 kl. obrazovat. organizatsiy) [Exemplary work program of secondary general education. English language. Basic level (for grades 10-11 of educational institutions)] (2022) / In-t strategii razvitiya obrazovaniya RAO. M. 72 p. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/059c24fb7d0662f9d02bad9d8ee9a81d.pdf> (Accessed: 21.03.2024).
31. Primernaya rabochaya programma srednego obshchego obrazovaniya. Angliyskiy yazyk. Uglublyonnyy uroven (dlya 10-11 kl. obrazovat. organizatsiy) [Exemplary work program of secondary general education. English language. Advanced level (for grades 10-11 of educational institutions)] (2022) / In-t strategii razvitiya obrazovaniya RAO. M. 75 p. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/7a9780a944710c410e96cb93c54923ce.pdf> (Accessed: 21.03.2024).
32. Toktarova V.I., Rebko O.V. (2021) Tsifrovaya gramotnost': ponyatiye, komponenty i otsenka [Digital literacy: definition, components and assessment] // *Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta*. 15 (2). pp. 165–177. doi: 10.30914/2072-6783-2021-15-2-165-177
33. Berman N.D. (2017) K voprosu o tsifrovoy gramotnosti [On the issue of digital literacy] // *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem*. 8 (6-2). pp. 35–38. doi: 10.12731/2218-7405-2017-6-2-35-38
34. Zvereva L.G., Pogodina I.A. (2021) Komp'yuternaya gramotnost' kak usloviye stanovleniya budushchikh spetsialistov v obrazovanii [Computer literacy as a condition for the formation of future specialists in education] // *Vestnik Majkopskogo Gosudarstvennogo Tehnologicheskogo Universiteta*. 13 (1). pp. 46–52. <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2021-13-1-46-52>
35. Boronenko T.A., Kaysina A.V., Fedotova V.S. (2019) Razvitiye tsifrovoy gramotnosti shkol'nikov v usloviyakh sozdaniya tsifrovoy obrazovatel'noy sredy [The development of

- digital literacy of schoolchildren in conditions of creating a digital educational environment] // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 38 (2). pp. 167–193. doi: 10.32744/pse.2019.2.14
36. Soboleva E.V., Suvorova T.N., Podnavoznova E.O., Fakova M.O. (2021) Formirovaniye tsifrovoy gramotnosti budushchikh pedagogov sredstvami oblachnykh tekhnologiy [Formation of digital literacy of future teachers by means of cloud technologies] // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 54 (6). pp. 505–520. doi: 10.32744/pse.2021.6.34
37. Garashkina V.N., Druzhinina A.A. (2024) Tekhnologiya organizatsii samoreguliruyemogo obucheniya na etape ranney professionalizatsii starsheklassnikov v psikhologo-pedagogicheskikh klassakh [Technology for organizing selfregulated learning at the stage of early professionalization of high school students in psychological and pedagogical classes] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 29 (2). pp. 281–293. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-281-293
38. Alisov E.A., Podymova L.S., Makarova L.N. (2024). Taksonomiya tseley, printsipy, formy i tekhnologii deyatel'nosti virtual'nykh universitetov: sravnitel'no-pedagogicheskiy analiz [Taxonomy of purposes, principles, forms, technologies in on-line education: comparative analysis of virtual universities: pedagogical aspects] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 29 (2). pp. 269–280. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-269-280
39. Yarotskaya L.V. (2016) Inostranny yazyk i stanovleniye professional'noy lichnosti: (ne-yazykovoy vuz) [Foreign language and the development of a professional personality: (non-linguistic university)]. M.: Izd-vo TRIUMF. 258 p.
40. Bryxina I.E., Sidorova A.A., Kuznetsova I.A., Pustovalova M.S. (2024) Formirovaniye pragmaticheskoy kompetentsii polikul'turnoy yazykovoy lichnosti v podgotovke uchitelya angliyskogo i frantsuzskogo yazykov [Development of pragmatic competence of a multicultural linguistic personality in the training of teachers of English and French] // *Yazyk i kul'tura*. 67. pp. 102-129. doi: 10.17223/19996195/67/6
41. Hausmann-Ushkova N.V., Shults O.E., Pervova G.M. (2024) Obespecheniye studentov obratnoy svyaz'yu v protsesse ikh uchastiya v yazykovykh internet-proyektakh [Providing students with feedback during online language projects] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 29 (2). pp. 337–348. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-337-348
42. Syomich Yu.I. (2019) Metodika obucheniya studentov napravleniya podgotovki 'Zhurnal-istika' inoyazychnomu pis'mennomu vyskazyvaniyu na osnove korpusnykh tekhnologiy [Methodology of teaching foreign language written utterance to students of the qualification 'Journalism' based on corpus technologies]. Abstract of Pedagogics cand. dis. Tambov. 24 p.
43. Vasil'chenko M.A. (2019) Terminy 'zhanr', 'registr' i 'stil' v russko- i angloyazychnom lingvisticheskom diskurse [The terms "genre", "register" and "style" in Russian and English linguistic discourse] // *Mir russkogo slova*. 2. pp. 42–48. doi: 10.24411/1811-1629-2019-12042
44. Polyakov O.G. (2007) Metodika razvitiya pragmaticheskoy osvedomlennosti izuchayushchikh inostranny yazyk [Methodology of developing foreign language learners' pragmatic knowledge] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 9. pp. 15–21.
45. Bryxina I.E., Sidorova A.A. (2024) Spiralevidnaya protsessual'nost' v obuchenii budushchikh lingvistov grammatike frantsuzskogo yazyka [Spiral curriculum in teaching French grammar for future linguists] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 29 (2). pp. 438–451. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-438-451
46. Petina S.S. (2014) Kommunikativno-paradigmaticheskiy i pragmalingvisticheskiy aspekty oppozitsionnogo zameshcheniya v sintaksise [Communicative-paradigmatic and pragmalinguistic aspect of oppositional substitution in syntax] // *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskiye nauki*. 2. pp. 113–120.

47. Jucker A.H. (1993) The discourse marker well: A relevance-theoretical account // Journal of Pragmatics. 19 (5). pp. 435–452. doi: 10.1016/0378-2166(93)90004-9

Информация об авторах:

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

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

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

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

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

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 31.03.2025; принята к публикации 13.05.2025

Received 31.03.2025; accepted for publication 13.05.2025

Научная статья

УДК 372.881.111.22

doi: 10.17223/19996195/70/8

Аутентичные цифровые корпоративные ресурсы в обучении иностранному языку будущих инженеров

Елена Петровна Глумова¹, Борис Андреевич Жигалев²,
Майя Андреевна Морозова³

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

³ Новосибирский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии,
Новосибирск, Россия

¹ el.glumova2010@yandex.ru, glumova@lunn.ru

² zhigalev@lunn.ru

³ majamorozova@mail.ru

Аннотация. Рассматривается специфика организации обучения иностранному языку будущих инженеров в вузе с использованием аутентичных цифровых корпоративных ресурсов (АЦКР). Включение данных ресурсов в учебный процесс обосновано необходимостью учета требований к набору компетенций современного инженера и существующих реалий, касающихся, с одной стороны, цифровых навыков, необходимых будущему специалисту инженерного профиля в условиях цифровизации сферы его деятельности, с другой – надпрофессиональных навыков, влияющих на эффективность профессиональной деятельности будущего инженера.

Становится очевидным, что будущие инженеры, которым предстоит решать задачи нового уровня в новых условиях, должны обладать соответствующими современным запросам компетенциями. При этом стремительная цифровизация производства в условиях активного развития цифровой экономики обнаруживает дефицит конкурентоспособных инженерных кадров, способных адаптироваться под меняющиеся реалии соответствующей сферы профессиональной деятельности.

Таким образом, современные потребности относительно набора компетенций будущих инженерных кадров находят отражение в достаточно широком перечне цифровых навыков и умений, касающихся работы с базовыми цифровыми инструментами, инструментами автоматизации и анализа данных, владения основами кибербезопасности и цифрового документооборота и пр. Исходя из этого, к критически необходимым компетенциям инженера будущего, который будет востребованным на рынке труда, относится цифровая компетенция, наличие которой является необходимой в связи с цифровизацией производственных процессов.

Также важной составляющей компетентностной модели специалиста, как отмечают многие авторитетные представители бизнеса в сфере проектирования и инженерных изысканий, являются коммуникативные и управленческие навыки, позволяющие эффективно взаимодействовать в режиме командной работы и приобретать опыт управления проектами, в том числе в удаленном формате. Данным навыкам придется особое значение, поскольку для решения различных проектных задач часто нужны специалисты, обладающие разными компетенциями.

Для решения таких задач и создаются команды. Именно поэтому в контексте модернизации инженерного образования большое значение придается навыкам общения и работы в команде, навыкам эффективного управления командами, в том числе удаленными, предполагающим наличие у будущих специалистов лидерских качеств. Данные навыки в научно-методической литературе и нормативных документах в сфере образования обозначены как надпрофессиональные компетенции.

В представленном исследовании рассматриваются лингводидактические свойства АЦКР и возможности интеграции данных ресурсов в дисциплину «Иностранный язык» инженерных направлений подготовки в вузе. На основе результатов проведенного лингвостилистического анализа корпуса текстов аутентичных цифровых корпоративных ресурсов (веб-сайты, социальные медиа компаний и специализированных мероприятий по направлениям подготовки обучающихся инженерных направлений подготовки) выявляются такие лингвостилистические особенности данных ресурсов, характеризующие их лингводидактический потенциал, как наличие текстов с различной жанрово-стилевой организацией в рамках официальной и неофициальной коммуникации в профессиональной сфере, наличие значимой и актуальной для специалистов специальной лексики, используемой в устной и письменной формах общения, наличие текстов с разной степенью концентрации в них релевантных для профессиональной деятельности будущих инженеров терминологических единиц, наличие в текстах языковых средств, используемых в коммуникации с представителями различных целевых аудиторий, наличие текстов, посвященных темам, релевантным и актуальным для профессиональной деятельности будущих инженеров.

В исследовании описываются следующие лингводидактические свойства АЦКР, являющиеся релевантными для организации результативного процесса обучения иностранному языку будущих инженеров в уровневой системе высшего образования: возможность погружения в реальную коммуникацию в сфере профессионального общения, полиформатность (конвергентность) корпоративной коммуникации в цифровом пространстве, достоверность размещаемой в корпоративных ресурсах информации, различная глубина и сложность освещения профессионально значимых тем в разных видах цифровых корпоративных ресурсов, постоянная обновляемость и актуализация публикуемой информации, ориентированность на интерактивные коммуникации, этичность корпоративной коммуникации, включение лингвострановедческой информации в контекст корпоративной коммуникации, структурированность контента и простота навигации по корпоративным цифровым ресурсам, мультимодальный формат представления информации и пр. Ключевым в представленном исследовании является описание интеграции АЦКР в учебный процесс посредством системы специальных упражнений и заданий.

Результаты исследования позволили заключить, что интеграция АЦКР в учебный процесс способствует более результативному развитию иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере будущих инженеров и их надпрофессиональных компетенций посредством использования и комбинирования разных форм организации обучения на основе АЦКР (индивидуальная, самостоятельная, групповая, парная, в микрогруппах, коллаборативная) и реализации проектной, творческой, исследовательской деятельности. Разнообразие используемых АЦКР, их ориентированность на массовый и круглосуточный доступ, различная степень глубины и сложности профессионально значимых тем повышают эффективность организации учебного процесса в условиях смешанного обучения. Реализация системы заданий, разработанных на основе АЦКР, позволяет развивать у обучающихся как навыки самостоятельной учебной деятельности, так и умение работать в команде с учетом интересов и потребностей обучающихся.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, лингводидактический потенциал аутентичных цифровых корпоративных ресурсов, немецкий язык, инженерные направления подготовки, технический вуз

Для цитирования: Глумова Е.П., Жигалев Б.А., Морозова М.А. Аутентичные цифровые корпоративные ресурсы в обучении иностранному языку будущих инженеров // Язык и культура. 2025. № 70. С. 163–184. doi: 10.17223/19996195/70/8

Original article

doi: 10.17223/19996195/70/8

Authentic digital corporate resources in the teaching of foreign language teaching of future engineers

Elena P. Glumova¹, Boris A. Zhigalev², Maya A. Morozova³

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

³ *Novosibirsk Military Institute of the Order of Zhukov named after Army General I.K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia*

¹ *el.glumova2010@yandex.ru*

² *zhigalev@lunn.ru*

³ *majamorozova@mail.ru*

Abstract. The article is devoted to the specifics of the organization of foreign language teaching of future engineers in higher education using authentic digital corporate resources (ADRC). The inclusion of these resources in the teaching process is justified by the necessity to take into account the requirements to the set of competences of a modern engineer and the existing realities concerning, on the one hand, the digital skills necessary for a future engineering specialist in the conditions of digitalization of the sphere of his/her activity, on the other hand, the supraprofessional skills affecting the efficiency of professional activity of a future engineer.

It becomes obvious that future engineers, who will have to solve new level tasks in new conditions, should possess competences corresponding to modern demands. At the same time, the rapid digitalization of production under the conditions of active development of digital economy reveals the deficit of competitive engineering personnel capable of adapting to the changing realities of the corresponding sphere of professional activity.

Thus, modern needs regarding the set of competencies of future engineering personnel are reflected in a rather broad list of digital skills and abilities related to working with basic digital tools, automation and data analysis tools, mastering the basics of cybersecurity and digital document management, etc.

The critical competencies of the future engineering workforce include the ability to work with basic digital tools, automation and data analysis tools, mastering the basics of cyber security and digital workflow, etc. On this basis, the critical competences of the engineer of the future, who will be in demand on the labor market, include digital competence, the presence of which is necessary due to the digitalization of production processes.

Also an important component of the competence model of a specialist, as noted by many reputable business representatives in the field of design and engineering surveys, are communication and management skills that allow to interact effectively in teamwork mode and gain experience in project management, including remote projects.

These skills are of particular importance, as different project tasks often require specialists with different competencies. Teams are created to solve such tasks. That is why, in the context of engineering education modernization, great importance is attached to communication and teamwork skills, skills of effective team management, including remote teams, which presuppose leadership qualities of future specialists. These skills are labeled as supraprofessional competencies in scientific and methodological literature and normative documents in the field of education.

The presented research considers the linguodidactic properties of ADRC and the possibilities of integrating these resources into the discipline “Foreign Language” of engineering training directions in higher education. Based on the results of the linguistic and linguistic analysis of the corpus of texts of authentic digital corporate resources (websites, social media of companies and specialized events in the fields of engineering students' training), such linguistic and linguistic features of these resources characterizing their linguodidactic potential as the presence of texts with different genre and style organization within the framework of official and unofficial communication in the professional sphere, the presence of meaningful and meaningful linguistic and linguistic features of these resources are revealed.

The research results allowed us to conclude that the integration of ADRC into the learning process contributes to more effective development of foreign language communicative competence in the professional sphere of future engineers and their supraprofessional competences through the use and combination of different forms of ADRC-based learning organization (individual, independent, group, pair, microgroup, collaborative) and implementation of project, creative and research activities. The variety of used ADRCs, their focus on mass and round-the-clock access, different degree of depth and complexity of professionally significant topics, etc. increase the effectiveness of the organization of the learning process in the conditions of blended learning. The realization of the system of tasks developed on the basis of ADRC allows to develop in students both the skills of independent learning activity and the ability to work in a team, taking into account the interests and needs of students.

Keywords: foreign language teaching, linguodidactic potential of authentic digital corporate resources, German language, engineering training, technical university

For citation: Glumova E.P., Zhigalev B.A., Morozova M.A. Authentic digital corporate resources in the teaching of foreign language teaching of future engineers. *Language and Culture*, 2025, 70, pp. 163-184. doi: 10.17223/19996195/70/8

Введение

Острая потребность в подготовленных высококвалифицированных инженерных кадрах в условиях внешних вызовов и высокого темпа развития технологий находит отражение в государственной стратегии реформирования инженерного образования и представлена во ФГОС ВО инженерных направлений подготовки. Согласно заданным государством ориентирам, отмечается усиление требований к иноязычной подготовке инженерных кадров, касающееся обновления компонентов структуры компетенций будущих инженеров, что подтверждается инициированным Министерством науки и высшего образования Российской Федерации проектом «Передовые инженерные школы», реализуемым в рамках программы «Приоритет 2030». Неотъемлемой частью данной структуры

компетенций является иноязычная коммуникативная компетенция, которая, согласно заданным ориентирам, также нуждается в обновлении.

Ключевым условием результативного развития данной компетенции является учет исходной разноуровневой языковой подготовки обучающихся инженерных направлений подготовки, а также имеющийся перерыв в обучении иностранному языку между бакалавриатом и магистратурой. На данный момент существующие условия не позволяют организовать результативный процесс обучения иностранному языку. При этом достижение оптимального и высокого уровней развития иноязычной коммуникативной компетенции не представляется возможным вне цифровой среды, поскольку коммуникация в профессиональной сфере предполагает использование цифровых технологий и ресурсов. Исходя из этого, структура иноязычной коммуникативной компетенции инженерных кадров должна включать знания, навыки и умения использования цифровых технологий, т.е. цифровую компетенцию.

В настоящее время становится очевидным появление новых подходов в инженерном образовании, характеризующихся смещением акцента на создание условий для «практического применения получаемых знаний уже во время обучения» [1], которые находят отражение в системе менторства и наставничества обучающихся непосредственно на производстве, в рамках производственной практики, а также в контексте взаимодействия вузов и предприятий, бизнеса. При этом следует отметить, что государственная политика нашей страны направлена в настоящее время на создание кластерообразующих вузов, активно сотрудничающих с предприятиями – участниками городского и регионального кластера в области использования инновационной инфраструктуры. Инженерным вузам при этом отводится особо важная роль, поскольку в данном случае речь идет о подготовке инженерных кадров как стратегического ресурса экономики нашей страны, способных обеспечить ее технологический суверенитет. Становится очевидным, что будущие инженеры, которым предстоит решать задачи нового уровня в новых условиях, должны обладать соответствующими современным запросам компетенциями. При этом стремительная цифровизация производства в условиях активного развития цифровой экономики обнаруживает дефицит конкурентоспособных инженерных кадров, способных адаптироваться под меняющиеся реалии соответствующей сферы профессиональной деятельности.

Таким образом, современные потребности относительно набора компетенций будущих инженерных кадров касаются широкого перечня цифровых навыков, касающихся работы с базовыми цифровыми инструментами, инструментами автоматизации и анализа данных, владения основами кибербезопасности и цифрового документооборота и пр. Исходя из этого, к критически необходимым компетенциям инженера будущего,

который будет востребованным на рынке труда, относится *цифровая компетенция*. Ее наличие является необходимым в связи с цифровизацией производственных процессов и «технологической трансформацией промышленных предприятий» [1].

Также важной составляющей компетентностной модели специалиста, как отмечают многие авторитетные представители бизнеса в сфере проектирования и инженерных изысканий, являются *коммуникативные и управленческие навыки*, позволяющие эффективно взаимодействовать в режиме командной работы и приобретать опыт управления проектами, в том числе в удаленном формате. Данным навыкам придается особое значение, поскольку для решения различных проектных задач часто нужны специалисты, обладающие разными компетенциями. Для решения таких задач и создаются команды. Именно поэтому в контексте модернизации инженерного образования большое значение придается навыкам общения и работы в команде, навыкам эффективного управления командами, в том числе удаленными, предполагающим наличие у будущих специалистов лидерских качеств. Данные навыки в научно-методической литературе и нормативных документах в сфере образования обозначены как надпрофессиональные компетенции [2. С. 4].

Таким образом, организация процесса обучения иностранному языку будущих инженеров в вузе должна ориентироваться на перечень задач в рамках будущей профессиональной деятельности обучающихся инженерных направлений подготовки и предъявляемых к набору компетенций обучающихся требований, обеспечивающих успешность выполнения этих задач в современных условиях развития общества и производства, с учетом новых схем сотрудничества и взаимодействия вузов и предприятий, а также бизнеса.

Методология исследования

Согласно результатам проведенного ВШЭ исследования профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов, уровень надпрофессиональных компетенций у выпускников развит недостаточно [3. С. 4]. По данным представленного исследования трех групп респондентов (студентов и преподавателей вузов, а также работодателей), отражающего текущее положение дел на рынке труда и в образовательной сфере, наиболее востребованными компетенциями являются партнерство, сотрудничество, клиентоориентированность, ориентация на результат, планирование и организация, анализ информации и выработка решений, коммуникативная грамотность и др. [3. С. 14–15]. Имеющиеся при этом расхождения во мнениях опрошенных категорий респондентов относительно значимости компетенций

свидетельствуют об их сконцентрированности на соответствующей области деятельности. Так, работодатели в качестве одной из первостепенных компетенций отмечают «клиентоориентированность», поскольку «качественное удовлетворение потребностей внутренних и внешних клиентов способствует росту и прибыльности компании» [3. С. 12]. Таким образом, надпрофессиональные компетенции могут быть представлены более широким перечнем компетенций, например, стрессоустойчивость, лидерство, ориентация на результат и др. [3. С. 15–18]. Соответственно, нельзя не принимать во внимание те компетенции, которые были отмечены как приоритетные для конкретной категории респондентов, учитывая при этом своевременную потребность в той или иной компетенции на конкретном этапе профессионального становления.

В настоящее время вузы корректируют учебные планы своих образовательных программ согласно запросам работодателей. При этом дисциплина «Иностранный язык», являющаяся универсальной по своей специфике, обладает большим потенциалом относительно формирования перечисленных выше компетенций, успешное развитие которых во многом зависит от качества отбираемых учебных материалов, отвечающих потребностям обучающихся и соответствующих образовательным стандартам. Анализ ряда пособий, (Э)УМК по иностранному языку для студентов инженерных направлений подготовки позволил обозначить основные недостатки, которыми характеризуются включенные в них учебные материалы: недостаточное включение актуальных аутентичных материалов или полное их отсутствие, «оторванность» тематического содержания материалов от реальных потребностей в изучении тем специальности, отсутствие учета или частичный учет специфики направлений подготовки и профилей обучающихся при отборе учебных материалов, отсутствие достаточного объема учебных материалов и количества заданий, ранжированных относительно постепенного увеличения глубины и сложности освещения профессионально значимых тем курса иностранного языка. При этом последние два из перечисленных недостатков тесно связаны с формированием соответствующего лексического минимума, что в контексте освоения профессионально ориентированного иностранного языка является принципиально важным. Таким образом, подавляющее большинство проанализированных учебных материалов не учитывает необходимость формирования глоссария терминов и специальной лексики, актуальной для специалистов соответствующей сферы деятельности, а также активно ими применяемой в рамках неформальной коммуникации на рабочем месте и с использованием различных каналов и форм коммуникации с различными целевыми аудиториями – клиентами, партнерами, общественными организациями, государственными структурами. Кроме того, практически во всех про-

анализированных учебных пособиях и (Э)УМК не обнаруживаются задания, нацеленные на командную работу и ориентированные на достижение результата, где обучающиеся могли бы проявить коммуникативные, управленческие, лидерские качества.

Исследование и результаты

Согласно результатам проведенного исследования было выявлено, что аутентичные цифровые корпоративные ресурсы обладают большим потенциалом для формирования перечисленных выше компетенций, а цифровой формат данных ресурсов позволяет формировать цифровую компетенцию, являющуюся одной из важных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере и будущей профессиональной деятельности обучающихся инженерных направлений подготовки. В рамках настоящего исследования были выявлены лингводидактические свойства аутентичных цифровых корпоративных ресурсов (АЦКР) в обучении иностранному языку будущих инженеров в вузе и описаны возможности их интеграции в учебный процесс.

Аутентичные цифровые корпоративные ресурсы – это ресурсы, используемые или созданные компанией/организацией с целью самоопозиционирования в сети Интернет, укрепления имиджа, привлечения клиентов, партнеров, общественности, информирования о своих товарах и (или) услугах и т.д. [4. С. 7]. К таким ресурсам относятся все виды информационных, маркетинговых, пиар- и рекламных материалов, предназначенных для взаимодействия компаний и организаций с внешними и внутренними корпоративными целевыми аудиториями. Современный уровень развития цифровых технологий предоставляет компаниям и организациям широкий спектр цифровых ресурсов для обеспечения взаимодействия со всеми значимыми для конкретной организации и компании целевыми аудиториями – клиентами, партнерами, общественностью, госструктурами.

К основным видам аутентичных цифровых корпоративных ресурсов относятся *корпоративные веб-сайты* (официальные сайты компаний, мероприятий); *информационно-коммуникационные ресурсы* (электронная почта, средства коммуникации на сайте компании, онлайн-чат, программы мгновенного обмена сообщениями – текстовыми, графическими, аудио-, видео-); *социальные сервисы или социальные медиа* (блоги, микроблоги, социальные сети, вики-платформы, предназначенные для коллективной работы пользователей) и пр. Все цифровые ресурсы обладают определенными функциональными возможностями, которые позволяют использовать данные ресурсы для различных задач корпоративной коммуникации, поэтому выбранный для коммуникации

комплекс цифровых ресурсов определяется масштабом, сферой деятельности, задачами и целевыми аудиториями компаний и организаций. Используемые компаниями/организациями ресурсы характеризуются степенью формальности/неформальности общения в корпоративных ресурсах, что определяется как целевыми аудиториями, так и видами ресурсов.

Поскольку неадаптированные аутентичные материалы представляют дополнительные трудности для обучающихся, обусловленные, прежде всего, спецификой профессионального дискурса и наличием специальной лексики и терминологии, работа с такими материалами должна сопровождаться наличием специально разработанных подготовительных заданий, позволяющих сделать аутентичные материалы профессиональной тематики доступными для восприятия и понимания обучающихся.

Существующие в настоящее время методические подходы к содержанию таких заданий принципиально отличаются. Первый подход ориентирован на разработку таких заданий, которые бы «сняли» трудности при последующей работе с аутентичными материалами [5. С. 153]. Второй подход предлагает принципиально иной вид заданий, направленный не на «снятие» трудностей, а на выработку у обучающихся стратегий, позволяющих самостоятельно преодолевать трудности понимания аутентичных материалов [6. С. 69]. В дальнейшей профессиональной и научно-исследовательской деятельности у обучающихся не будет возможности работать с ресурсами, адаптированными для их уровня владения иностранным языком. Как отмечает И.П. Павлова, «можно “снять” трудности только в учебном процессе, но это не научит студентов преодолевать эти трудности в ходе самостоятельного чтения или аудирования как в учебном процессе, так и в их профессиональной деятельности» [5. С. 153]. Задания, направленные на формирование таких стратегий, должны научить обучающихся самостоятельно работать с аутентичными профессионально значимыми иноязычными текстами, содержащими новую для студентов информацию, ориентироваться в логико-композиционной структуре текста и структуре различных типов предложений, преодолевать лексико-грамматические сложности. На наш взгляд, оптимальной была целесообразная комбинация данных подходов, зависящая от уровня языка обучающихся, целей занятия и учебного курса, специфики заданий, потребностей обучающихся.

В рамках данного исследования более подробно были рассмотрены основные виды наиболее распространенных аутентичных (немецкоязычных) цифровых корпоративных ресурсов компаний/организаций, с одной стороны ориентированных на значимость языкового компонента мультимодальной цифровой среды, а с другой – отражающих специфику профессионально ориентированной формальной и неформальной коммуникации, к которым относятся официальный веб-сайт и социальные

медиа (блог, микроблог, социальные сети) компаний/организаций, мероприятий по направлению подготовки, а также электронных сообщений и документов, отправляемых через и электронную почту.

С целью выявления значимых с точки зрения лингводидактики характеристик указанных выше ресурсов нами был проведен лингвостилистический анализ текстов перечисленных выше корпоративных ресурсов сайтов и социальных медиа компаний/организаций общим объемом более 50 000 лексических единиц (корпоративные онлайн-ресурсы университетов, научных конференций, специализированных выставок по направлениям подготовки обучающихся). Опираясь на результаты проведенного анализа, можно заключить, что аутентичные цифровые корпоративные ресурсы обладают следующими лингвостилистическими особенностями:

- наличие текстов с различной жанрово-стилевой организацией, используемой как для официальной, так и для неофициальной коммуникации в профессиональной сфере (официально-деловой, публицистический и разговорный стиль и комбинации стилей; статья, отчет, комментарий, письмо, обозрение, рецензия и пр.);

- наличие значимой и актуальной для специалистов специальной лексики, используемой в устной и письменной формах общения (общепрофессиональная лексика, узкоспециальные термины и профессионализмы);

- наличие текстов с разной степенью концентрации в них релевантных для профессиональной деятельности будущих инженеров терминологических единиц (различный уровень терминологической насыщенности: веб-сайты специализированных выставок – 23%, компаний – 24%, социальные медиа специализированных выставок – 6,8%, компаний – 8,6%);

- наличие в текстах языковых средств, используемых в разных ситуациях речевого общения с представителями различных целевых аудиторий;

- наличие текстов, посвященных темам, релевантным и актуальным для профессиональной деятельности будущих инженеров.

Далее рассмотрим более подробно лингвостилистические особенности упомянутых выше немецкоязычных ресурсов.

1. Корпоративные веб-сайты (компании/организации, специализированные выставки, вузы, конференции).

Материалы данных ресурсов характеризуются подачей информации в объективном и нейтральном ключе, отсутствием эмоционально-окрашенной лексики, объективностью изложения, большим количеством распространенных, синтаксически правильно построенных предложений, пассивных конструкций, специальной (компании, выставки, конференции) / академической (вузы) лексики, структурированностью

информации (маркированный список, деление на абзацы и т.д.). Тексты на сайтах обладают высокой степенью терминологической насыщенности, в них практически отсутствуют окказионализмы и метафоры (за исключением слоганов, размещенных на главной странице сайтов). Что касается специальной лексики, то ее использование отличается в словообразовательном плане большим разнообразием. Помимо лексических единиц, состоящих из немецких лексем, встречаются англицизмы и слова, имеющие в своем составе элемент английской лексики, например: *cloudbasierte Betriebssysteme* *облачные операционные системы* (сайт компании Siemens AG, <https://new.siemens.com/global/de/>). Также встречаются сокращения и аббревиатуры. Иногда может использоваться профессиональный сленг: *In der Anwendung von Computern zeigen sich immer wieder Tücken und manchmal spinnt die Technik. В применении компьютеров постоянно происходят досадные сбои, и техника иногда глючит* (сайт компании Pluspunkt Erbenheim, <https://www.pluspunkt-erbenheim.de/>), *Energiefresser – пожиратели энергии* (блог компании по энергоснабжению Yello Strom GmbH, <http://www.yellostrom.de/blog>). Типичный для данных ресурсов корпоративный дискурс имеет следующие характерные черты: сохранение нормативных традиций языка, дистантная, но ориентированная на взаимодействие коммуникация [7. С. 33]. Языковое оформление текстов корпоративных сайтов «учитывает социальную сферу взаимодействия, традиции речевой коммуникации в обществе, этнокультурные традиции членов социума, которым адресована эта информация» [7. С. 35–36], а также профессиональный статус авторов [8. С. 14], создающих тексты для корпоративных сайтов, которые являются «профессиональными авторами-публицистами (журналистами и специалистами по связям с общественностью и корпоративным коммуникациям)» [8. С. 14].

2. Социальные медиа (компании/организации, специализированные выставки, вузы, конференции).

Каждый из видов рассмотренных ресурсов – блогов, микроблога Twitter, социальной сети компании Meta – имеет свои лингвостилистические особенности, обусловленные функциональными и жанровыми возможностями ресурсов, а также целевыми аудиториями, для которых они предназначены. При этом публикации для корпоративных блогов и социальных сетей могут писать как специалисты отделов по связям с общественностью, так и руководители организаций и сотрудники, являющиеся специалистами в соответствующей области. Лингвостилистические особенности корпоративных социальных медиа касаются всех уровней языка: фонемного, морфемного, лексического, синтаксического, а также фразеологического. По мнению Т.М. Гермашевой, Е.И. Горошко и других исследователей, в текстах социальных медиа наблюдается контаминация разговорных и книжно-письменных стилей,

отражающая черты устной и письменной речи [9. С. 152–153; 10. С. 57]. При этом анализ текстов корпоративных немецкоязычных социальных медиа показывает, что коммуникация, включающая элементы разговорного стиля, не выходит за рамки принятых в компании правил общения с целевой аудиторией, обозначенных корпоративной философией компании. Корпоративная коммуникация сотрудников компании в социальных медиа имеет черты устной разговорной речи и находит отражение в текстах комментариев к постам и сообщениям в социальных медиа, а также ответам на комментарии читателей.

Проведенный лингвостилистический анализ позволил выявить следующие лингводидактические свойства АЦКР:

1. Возможность погружения в реальную коммуникацию в сфере профессионального общения. Использование в обучении иностранному языку в сфере изучаемой специальности таких ресурсов, как корпоративный сайт компании/организации или мероприятия, а также социальных медиа компании/организации или мероприятия, обеспечивает иноязычную коммуникацию в реальном времени или с отсрочкой во времени, с регулярно размещаемым и обновляемым контентом. Так, обучающиеся могут задать вопрос по интересующей проблеме в рамках подготовки доклада / научной статьи / проекта и т.п. в социальной сети компании Meta и практически мгновенно получить ответ специалиста, а также ссылки на материалы, более подробно освещающие интересующую проблему. Это свойство может эффективно использоваться в учебном процессе в рамках проектной или исследовательской работы, как в индивидуальной, так и групповой (коллективной) формах работы, а также в режиме самостоятельной работы. Условием предварительной подготовки обучающихся является при этом снятие потенциальных языковых трудностей, которые могут возникнуть в процессе коммуникации с носителями языка в рамках конкретной профессиональной области.

2. Полиформатность (конвергентность) [11. С. 24] **корпоративной коммуникации** в цифровом пространстве выражается в стремлении компаний/организаций размещать одну и ту же информацию в нескольких форматах при объединении разных цифровых корпоративных ресурсов (веб-сайт, социальные сети, блоги, микроблоги и т.д.) с целью более широкого охвата целевой аудитории и организации с ней интерактивного взаимодействия. Это лингводидактическое свойство ресурсов позволяет обращаться к одной и той же профессионально значимой теме во всех корпоративных ресурсах, которыми располагает компания/организация, в разных контекстах, жанрах и стилях, с разной степенью детализации. Данное свойство позволяет развивать у обучающихся иноязычную коммуникативную компетенцию в профессиональной сфере, связанную с необходимостью учета особенностей адресата коммуникации,

стилистических и жанровых характеристик, а также специфики цифровых ресурсов. Наличие корпоративных норм разработки, оформления и применения данных ресурсов, в соответствии с требованиями к представлению бренда компании, с учетом корпоративной идентичности и стиля, позволяет использовать цифровые корпоративные ресурсы и шаблоны цифровых корпоративных материалов как примеры для выполнения тренировочных, проектных и творческих заданий, развивать когнитивные, коммуникативные, и творческие способности студентов, а также навыки коллаборативной работы, связанные с их будущей сферой профессиональной деятельности.

3. Достоверность размещаемой в корпоративных ресурсах информации. Благодаря официальному статусу корпоративных ресурсов и защищенности корпоративной информации, независимо от вида используемых ресурсов (веб-сайт, блог, Twitter, электронная почта и т.д.), гарантируется достоверность и объективность публикуемой информации, а также ее лингвистическое качество, соблюдение определенного стиля коммуникации в зависимости от вида ресурса. Данное свойство АЦКР играет важную роль при проведении обучающимися научно-исследовательской (например, в рамках подготовки доклада / стендового доклада / постерной презентации, научной статьи) или проектной деятельности, подразумевающей использование ссылок на проверенные источники, содержащие ценный в том числе передовой опыт специалистов, публикация которого не противоречит информационной политике компании. При этом студенты получают достоверную информацию о тенденциях развития в интересующей их области, новинках, современных подходах зарубежных специалистов.

4. Различная глубина и сложность освещения профессионально значимых тем в разных видах цифровых корпоративных ресурсов характеризуется более высоким уровнем терминологической насыщенности, более развернутым и подробным описанием по сравнению с обсуждением этой же темы в корпоративном блоге, социальной сети компании Meta или микроблоге Twitter. Таким образом, для размещаемого контента типично варьирование объема и частотности употребления специальной лексики и терминологии, ориентированность на специалистов более узкой области (предлагается более узкая тематика с наличием более специфичной узкопрофессиональной лексики), специалистов смежных областей, неспециалистов (более широкий охват тем профессиональной области, меньший объем специальной лексики, доступное для широкого круга читателей/посетителей ресурса освещение вопроса/темы/проблемы). Одна и та же размещаемая информация по-разному представляется в разных цифровых корпоративных ресурсах относительно объема, степени сжатости и информационной насыщенности,

использования специальной лексики и терминологии (определяется жанром ресурса, целевой аудиторией, спецификой деятельности компании и пр.). Данное лингводидактическое свойство позволяет использовать АЦКР в группах обучающихся с разным уровнем языка, а также на разных этапах изучения иностранного языка и уровнях обучения (бакалавриат/магистратура).

5. Обновляемость и актуализация публикуемой информации, размещаемой в цифровых корпоративных ресурсах, принципиально важны для коммуникации компании/организации с целевой аудиторией. Регулярность обновления и актуализации имеет большое значение в формировании бренда, имиджа [12. С. 174], узнаваемости компании/организации, распространении информации о ее товарах/услугах, достижениях в соответствующей сфере деятельности. Таким образом, актуальность и значимость публикуемой информации являются показателем эффективного контента в корпоративных коммуникациях, способного привлекать внимание аудитории. Данное лингводидактическое свойство играет важную роль в предоставлении актуальной и значимой для обучающихся информации, которая соответствует современным реалиям, отвечает потребностям обучающихся в конкретный момент времени.

6. Ориентированность на интерактивные коммуникации, с одной стороны, предполагает использование одновременно нескольких каналов коммуникации (веб-сайт, блог, социальная сеть Facebook, микроблог Twitter, электронная почта), с другой – обусловлена спецификой языковых средств, нацеленных на инициацию и поддержание диалога, обеспечение его продолжительности во времени, привлечение внимания целевой аудитории к компании, ее деятельности, продуктам/услугам с целью продвижения бренда и пр. (языковые средства с экспрессивной окраской, индивидуальный авторский стиль, синтаксические приемы пр.), трансляцию социально ориентированной позиции компании, ее корпоративной культуры, включающей корпоративную идентичность, и ценностей. Данное свойство АЦКР позволяет эффективно формировать навыки устной и письменной речи, например, при создании диалога по предъявляемому в качестве образца фрагменту диалога читателя со специалистом, опубликовавшим сообщение/пост, построении устного и письменного высказывания в ответ на комментарий читателя, на сообщение специалиста компании в виде утверждения, (уточняющего) вопроса, критического замечания, самостоятельное построение и проигрывание аналогичного или похожего диалога (также со сменой ролей) и пр.

7. Этичность корпоративной коммуникации представляет собой соблюдение «системы моральных принципов, норм и правил поведения специалиста с учетом особенностей его профессиональной деятельности и конкретной ситуации» [13. С. 418]. Данный аспект корпоративной коммуникации находит отражение на уровне внутренних и внешних коммуникаций компании/организации. При этом следует упомянуть

также аспект этичности в рамках коммуникации по электронной почте, имеющей свою специфику лингвостилистических средств языка, отражающих нормы делового этикета / сетикет, формулы вежливости.

8. Лингвострановедческая информация в контексте корпоративной коммуникации играет особую роль в формировании имиджа компании. Данное свойство характеризуется умелым и целенаправленным использованием в корпоративном дискурсе системы национальных ценностей, обычаев, традиций, исторических фактов об известных событиях или выдающихся людях, апелляцией к этнокультурным ценностям и образам, знакомым и актуальным для целевой аудитории, с целью повышения ее лояльности и интереса к бренду и товарам/услугам компании/организации, репрезентации социально ориентированной позиции компании, создания положительных ассоциаций с ее деятельностью и формирования положительного образа компании. При выполнении разного рода заданий, например, чтении текстов корпоративных сайтов, просмотре имиджевого, информационного видео, обучающиеся не только знакомятся со спецификой профессионально ориентированной коммуникации, с базовыми принципами межкультурного взаимодействия в профессиональной сфере, профессионально-этическими установками, но и через призму корпоративной коммуникации знакомятся культурой страны изучаемого языка, менталитетом, ценностями, национальными и социально-культурными особенностями немцев.

9. Структурированность контента и простота навигации свойственны всем без исключения корпоративным цифровым ресурсам. Структурированное представление информации наиболее выражено у корпоративного сайта, по которому и определяется эффективность его работы. Лингводидактическая ценность в данном случае заключается в возможности использования АЦКР в обучении студентов с разным уровнем языка. Для обучающихся, имеющих сравнительно невысокий уровень языка, не будет представлять сложность ориентирование на сайте и извлечение интересующей информации, поскольку структурированное оформление контента и простота навигации существенно облегчают выполнение задачи. Использование этого свойства в учебном процессе приобретает особенно важное значение при разработке заданий с использованием АЦКР на начальном этапе обучения. Так, пользуясь свойством ресурсов, касающихся четкости, структурированности содержания и простоты навигации, обучающиеся, еще мало знакомые с аутентичными корпоративными ресурсами, могут успешно выполнить несложное задание, связанное с поиском на сайте компании или в социальных медиа.

10. Мультимодальный формат представления информации является одной из значимых характеристик всех современных корпоративных цифровых ресурсов. Цель корпоративной коммуникации – создать максимально информационно и эмоционально насыщенный контент,

привлекающий целевую аудиторию, используя мультимедийные технологии, которые характеризуются передачей «одновременно различных видов информации: графики, текста, видео, фотографии, анимации, звуковых эффектов, звукового сопровождения» [14. С. 180]. Использование компаниями мультимедийных технологий позволяет не только максимально охватить целевые аудитории, но и привлечь их к активному участию в коммуникации. Как правило, в текст интегрируется видео, инфографика, изображения, ссылки или видео/анимация/изображение сопровождаются текстовым комментарием. Такое представление информации становится мультимодальным. Лингводидактическое свойство мультимедийности АЦКР способствует развитию навыков всех видов речевой деятельности – рецептивных и продуктивных (устной и письменной речи в различных жанрах). Так, представление информации (как правило, об одном и том же событии) в разных ресурсах, с использованием различных мультимодальных компонентов в различном соотношении, воздействует практически все каналы восприятия, что способствует погружению обучающихся в языковую среду, их вовлеченности в процесс иноязычного общения в профессиональной сфере.

11. Гипертекстуальность, т.е. использование ссылок и сервиса хэштегов в корпоративных ресурсах, особенно в корпоративных социальных медиа, является одним из ключевых инструментов в коммуникации с целевой аудиторией. Взаимодействие в данном случае предполагает не только публикацию сообщений, ответов, комментариев, но и предоставление ссылок на соответствующие материалы или источники дополнительной информации. Появление сервиса хэштегов (ключевое слово или фраза, перед которым ставится символ #) позволяет общаться и обмениваться информацией, группировать и сортировать информацию на интересующую тему, выбирая с помощью хэштегов релевантный для пользователя контент [15. С. 99]. Таким образом, гипертекстовая структура АЦКР не только создает возможности для свободной навигации и ускоряет поиск необходимой информации, но и помогает обучающимся в поиске, обработке, использовании актуальной информации по интересующей их теме/проблеме, передаче гипертекстовой информации с использованием различных каналов коммуникации [16. С. 92], например по электронной почте. Например, обучающиеся могут, используя гиперссылки, быстро найти необходимую для доклада/презентации или проекта информацию.

12. Цифровой формат корпоративной коммуникации характеризуется использованием различных цифровых ресурсов (веб-сайт с интегрированной формой обратной связи, блог, микроблог и др.) с повышением лояльности получателей корпоративной информации [16. С. 88], привлекая адресантов интерактивным контентом, создавая «максимально содержательные и эмоционально насыщенные конвергентные сообщения» [16. С. 88]. Коммуникация в профессиональной сфере уже

невозможно представить вне цифровой плоскости. Так, навыки работы в цифровыми ресурсами являются неотъемлемым компонентом коммуникации в профессиональной сфере. Данное лингводидактическое свойство способствует формированию цифровой компетенции будущего специалиста, к которой относятся такие ключевые умения, как умение представить результаты своей исследовательской, профессиональной деятельности – снять ход эксперимента, смонтировать видео, построить и интегрировать график или инфографику, подготовить стендовый доклад / постерную презентацию, сохранить в требуемом формате, указать авторство, разместить материалы (презентацию, статью/доклад, видео) в цифровом ресурсе, корректно настроить и оформить личный профиль и пр.

Интеграция АЦКР в процесс обучения иностранному языку в сфере специальности благодаря их лингводидактическим свойствам позволяет более результативно развивать иноязычную коммуникативную компетенцию в профессиональной сфере и надпрофессиональные компетенции посредством использования и комбинирования разных форм организации обучения (индивидуальная, самостоятельная, групповая, парная, в микрогруппах, коллаборативная) и реализации проектной, творческой, исследовательской деятельности. Разнообразие используемых АЦКР, их ориентированность на массовый и круглосуточный доступ, различная степень глубины и сложности профессионально значимых тем повышают эффективность организации учебного процесса в условиях смешанного обучения. Реализация системы заданий, разработанных на основе АЦКР, позволяет развивать у обучающихся как навыки самостоятельной учебной деятельности, так и умение работать в команде с учетом интересов и потребностей обучающихся. В качестве примера самостоятельной учебной деятельности может служить поиск, отбор информации, сервисов, программ при выполнении задания по проектированию своей будущей компании или мероприятия и презентации проекта. Примером групповой работы может быть создание видеоролика о факультете, университете, программе обучения и т.д.

Особое место в организации учебного процесса занимает коллаборативная форма работы, которая может быть организована как в формате очного, так и дистанционного обучения, а также смешанного. Данная форма работы, понимаемая, как «сотрудничество» (от лат. *collaboro* – работать совместно, сотрудничать), в которой каждый обучающийся работает на коллективный результат, но независимо друг от друга, может успешно реализовываться с использованием сервисов Веб 2.0, например, при использовании сервиса вики, программ создания сайтов, тестов, онлайн-опросов развиваются навыки работы в команде. При этом обучающиеся имеют возможность работать в индивидуальном темпе с возможностью варьирования сроков сдачи, а на начальном этапе – выбора роли

и вида работы. Примером такой формы работы может служить разработка сайта научной конференции / специализированной выставки по профилю обучающихся, разработка / актуализация немецкоязычной страницы в электронной энциклопедии об университете / факультете и пр. Проектная, творческая, исследовательская деятельность являются сложноорганизованными видами работы, предполагающими не только умение работать самостоятельно, но и в команде [17]. Они позволяют развивать различные умения и навыки (составляющие) иноязычной коммуникативной компетенции и надпрофессиональных компетенций.

Так, в рамках реализации проектной деятельности может быть организована и проведена научная конференция, специализированная выставка, конкурс творческих работ / постерных презентаций и пр., предполагающих разработку сопровождающих мероприятие информационно-презентационных материалов и ресурсов (веб-сайт, страницы в социальных медиа, постер, буклет, имиджевый, информационный видеоролик и пр.). Такие форматы работы предполагают не только развитие соответствующих навыков, касающихся овладения языковыми средствами [18], общения в рамках заданных профессиональных ситуаций [19], ситуаций реальной учебной коммуникации в социальном контексте, но и развивать умение работать в команде. При реализации проектной, творческой, исследовательской деятельности важен трансфер приобретенных умений и навыков, который позволит обучающимся продемонстрировать полученный обучающимися языковой опыт, проявить управленческие и лидерские качества, релевантные для академической и профессиональной сферы деятельности. Примером трансфера приобретенных умений и навыков, предполагающего независимую экспертную оценку, может служить создание видеороликов об университете / факультете / вузе / научной работе / студенческой жизни, представленных на конкурс видеопроектов на иностранных языках [20], для сайтов студенческой научно-практической конференции [21] и конкурса творческих работ на немецком языке [22].

Заключение

Таким образом, выявленные лингводидактические свойства АЦКР позволяют сделать предварительные выводы о целесообразности их интеграции в процесс обучения иностранному языку. При этом результативность использования АЦКР обусловлена интеграцией данных ресурсов в процесс обучения иностранному языку с учетом постепенного усложнения тем изучаемой специальности и расширения перечня специальной лексики в соответствии с осваиваемым направлением подготовки обучающихся. Система специальных заданий на основе АЦКР должна

включать и такие, которые способствуют развитию как всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере, так и надпрофессиональных компетенций обучающихся.

Список источников

1. **Филина Н.** Инженер будущего: какими компетенциями должен обладать современный специалист // Информационно-образовательный портал TheHRD. URL: <https://thehrd.ru/articles/inzhener-buduschego-kakimi-kompetentsijami-dolzen-obladat-sovremennyy-spetsialist/> (дата обращения: 25.11.2023).
2. **Комиссаров А.Г., Степашикина Е.А., Соболева О.Б., Гужеля Д.Ю., Селезнев П.С.** Методология оценки надпрофессиональных компетенций в российских образовательных организациях // Вестник Финансового университета. Гуманитарные науки. 2022. № 12 (6). С. 53–62.
3. **Степашикина Е.А., Суходоев А.К., Гужеля Д.Ю.** Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов // Современная аналитика образования. 2022. № 2 (62). 33 с.
4. **Морозова М.А.** Аутентичные корпоративные электронные ресурсы в обучении иностранному языку в вузе : учеб. пособие. Новосибирск : НГТУ, 2016. 96 с.
5. **Павлова И.П.** Как сделать аутентичный текст доступным для студентов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. 2015. № 14 (725). С. 152–167.
6. **Авдеева И.Б.** Стратегии обучения иностранных учащихся инженерного профиля чтению аутентичных текстов научного стиля // МИРС. 2017. № 2. С. 67–78.
7. **Атабекова А.А.** Лингвистический дизайн WEB-страниц (сопоставительный анализ языкового оформления англо- и русскоязычных web-страниц). М. : Изд-во РУДН, 2003. 202 с.
8. **Данюшина Ю.В.** Многоуровневый анализ англоязычного сетевого бизнес-дискурса : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2011. 49 с.
9. **Гермашева Т.М.** Исследование лингвистических и паралингвистических характеристик блог-дискурса // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 126. С. 150–156.
10. **Горошко Е.И., Полякова Т.Л.** Лингвистические особенности англоязычного Твиттера // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия: Филология. Социальные коммуникации. 2011. Т. 24 (63), № 2. Ч. 1. С. 53–58.
11. **Попцов Д.А.** «Мягкая сила» публичной дипломатии в контексте современных информационных коммуникаций // MANAGEMENT ISSUES. 2020. № 3 (64). С. 20–30.
12. **Шилина М.Г.** Корпоративная интернет-коммуникация в системе связей с общественностью // Вестник МГУ. Сер. 10. Журналистика. 2012. № 1. С. 87–100.
13. **Соколова О.В.** Типология дискурсов активного воздействия: поэтический авангард, реклама и PR. М. : Гнозис, 2014. 304 с.
14. **Азимов Э.Г.** Современный словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. М. : Русский язык, Фонд Русский мир, 2019. 493 с.
15. **Интегрированные** коммуникации в новых медиа / под ред. Л.П. Шестеркиной. Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2016. 211 с.
16. **Шилина М.Г.** Связи с общественностью в интернете: корпоративный аспект // МЕДИАСКОП. 2011. № 3. URL: <http://www.mediascope.ru/node/899> (дата обращения: 26.11.2023).

17. **Минакова Л.Ю.** Обучение иноязычному дискурсу студентов неязыковых специальностей с использованием профессионально ориентированной проектной деятельности / под ред. С.К. Гураль. Томск : Издательский Дом ТГУ, 2015. 96 с.
18. **Глумова Е.П., Панченко Ю.Ю.** Коммуникативно-коннективная интеграция социальных сетей как средство развития речевых умений иноязычной письменной диалогической речи студентов бакалавриат // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 482. С. 182–191.
19. **Профессионально-ориентированное** обучение английскому языку: методы, приемы, оценивание = ESP Teaching, Learning, Assessment: Modern Tools, Strategies, Practices / К.Э. Безукладников, Б.А. Жигалев, Б.А. Крузе, М.Н. Новосёлов [и др.]. 2-е изд., стер. Пермь ; Нижний Новгород : ПГТПУ, 2018. 122 с.
20. **Конкурс** студенческих видеопроектов на иностранных языках // nstu.ru. URL: <https://www.nstu.ru/studies/study/langlearning/invideo> (дата обращения: 26.11.2024).
21. **Международная** научно-практическая конференция «Aspire to Science» // nstu.ru. URL: https://ciu.nstu.ru/kaf/iya/mezhdunarodnaya_nauchnoprakticheskaya_konferenciya_aspire_to_science (дата обращения: 26.11.2024).
22. **Международный** конкурс творческих работ на немецком языке «Traditionen in Deutschland: Deutsche Winterfeste» // nstu.ru. URL: <http://winterfest.conf.nstu.ru/winterfest/> (дата обращения: 26.11.2024).

References

1. Filina N. (2022) Inzhener budushchego: kakimi kompetentsiyami dolzhen obladat' sovremennyy spetsialist [Engineer of the future: the competences a modern specialist should possess]. URL: <https://thehrd.ru/articles/inzhener-budushchego-kakimi-kompetentsiyami-dolzhen-obladat-sovremennyy-spetsialist/> (Accessed: 25.11.2023).
2. Komissarov A.G., Stepashkina E.A., Soboleva O.B., Guzhelja D.Ju., Seleznev P.S. (2022) Metodologiya otsenki nadprofessional'nykh kompetentsiy v rossiyskikh obrazovatel'nykh organizatsiyakh [Methodology of assessment of supraprofessional competences in Russian educational organisations] // Vestnik Finansovogo universiteta. Gumanitarnyye nauki. 12 (6). pp. 53–62.
3. Stepashkina E.A., Sukhodoev A.K., Guzhelja D.Ju. (2022) Issledovaniye profilya nadprofessional'nykh kompetentsiy, vostrebovannykh vedushchimi rabotodatelayami pri priyeme na rabotu studentov i vypusknikov universitetov i molodykh spetsialistov [Study of the profile of supraprofessional competences demanded by leading employers when hiring university students and graduates and young specialists] // Sovremennaya analitika obrazovaniya. 2 (62). 33 p.
4. Morozova M.A. (2016) Autentichnyye korporativnyye elektronnyye resursy v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze: uchebnoye posobiye [Authentic corporate electronic resources in foreign language teaching in higher education: textbook]. Novosibirsk: NSTU. 96 p.
5. Pavlova I.P. (2015) Kak sdelat' autentichnyy tekst dostupnym dlya studentov [How to make authentic text accessible to students] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya: Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki. 14 (725). pp. 152–167.
6. Avdeeva I.B. (2017) Strategii obucheniya inostrannykh uchashchikhsya inzhenernogo profilya chteniyu autentichnykh tekстов nauchnogo stilya [Strategies of teaching foreign engineering students to read authentic texts of scientific style] // MIRS. 2. pp. 67–78.
7. Atabekova A.A. (2003) Lingvisticheskiy dizayn WEB-stranits (sopostavitel'nyy analiz yazykovogo oformleniya anglo- i russkoyazychnykh web-stranits) [Linguistic design of WEB-pages (comparative analysis of linguistic design of English- and Russian-language web-pages: monograph)]. M. : Izd-vo RUDN. 202 p.

8. Danjushina Ju.V. (2011) Mnogourovnevyy analiz angloyazychnogo setevogo biznes-diskursa [Multilevel analysis of English-language network business discourse]. Abstract of Philology doc. dis. M. 49 p.
9. Germasheva T.M. (2010) Issledovaniye lingvisticheskikh i paralingvisticheskikh kharakteristik blog-diskursa [Research of linguistic and paralinguistic characteristics of blog discourse] // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo un-ta im. A.I. Gertsena. 126. pp. 150–156.
10. Goroshko E.I., Poljakova T.L. (2011) Lingvisticheskie osobennosti angloyazychnogo Tvitterra [Linguistic features of English-language Twitter] // Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Seriya Filologiya. Social'nye kommunikacii. Vol. 24 (63). 2-1. pp. 53–58.
11. Popcov D.A. (2020) “Myagkaya sila” publichnoj diplomatii v kontekste sovremennykh informacionnykh kommunikacij [‘Soft power’ of public diplomacy in the context of modern information communications] // MANAGEMENT ISSUES. 3 (64). pp. 20–30.
12. Shilina M.G. (2012) Korporativnaya internet-kommunikaciya v sisteme svyazey s obshchestvennost'yu [Corporate Internet communication in the system of public relations] // Vestnik MGU. Seriya 10. Zhurnalistika. 1. pp. 87–100.
13. Sokolova O.V. (2014) Tipologiya diskursov aktivnogo vozdejstviya: poeticheskij avantgard, reklama i PR [Typology of discourses of active influence: poetic avant-garde, advertising and PR]. M., Gnosis. 304 p.
14. Azimov E.G. (2019) Sovremennyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij: teoriya i praktika obucheniya yazykam [Modern Dictionary of Methodological Terms and Concepts: Theory and Practice of Language Teaching]. M.: Russkij yazyk, Fond Russkij mir. 493 p.
15. Integrirovannye kommunikacii v novyh media (2016) [Integrated communications in new media: monograph] / edited by L.P. Shesterkina. Chelyabinsk: Izdatel'skij centr YUUrGU. 211 p.
16. Shilina M.G. (2011) Svязi s obshchestvennost'yu v internete: korporativnyj aspekt [Public relations on the Internet: corporate aspect] // MEDIASCOPE. 3. URL: <http://www.mediascope.ru/node/899> (Accessed: 26.11.2023).
17. Minakova L.Ju. (2015) Obuchenie inoyazychnomu diskursu studentov neyazykovykh special'nostej s ispol'zovaniem professional'no orientirovannoj proektnoj deyatel'nosti [Teaching foreign language discourse to students of non-linguistic majors using professionally oriented project activity] / pod red. S.K. Gural'. Tomsk: Izdatel'skij Dom TGU. 96 p.
18. Glumova E.P., Panchenko Yu.Yu. (2022) Kommunikativno-konnektivnaya integraciya social'nyh setej kak sredstvo razvitiya rechevykh umenij inoyazychnoj pis'mennoj dialogicheskoy rechi studentov bakalavriat [Communicative and connective integration of social networking sites as a tool for development of undergraduate students' written conversational skills in a foreign language] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 482. pp. 182–191.
19. Professional'no-orientirovannoe obuchenie anglijskomu yazyku: metody, priemy, ocenivanie [ESP Teaching, Learning, Assessment: Modern Tools, Strategies, Practices: monograph] (2018) / K.E. Bezukladnikov, B.A. Zhigalev, B.A. Kruze, M.N. Novosyolov [i dr.]. 2-e izd., stereotip. Perm'; Nizhnij Novgorod: PGGPU. 122 p.
20. Konkurs studencheskikh videoproektov na inostrannykh yazykakh [Contest of student video projects in foreign languages] (2024) // Novosibirsk State Technical University. URL: <https://www.nstu.ru/studies/study/langlearning/invideo> (Accessed: 26.11.2024)].
21. Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya “Aspire to Science” [International Scientific and Practical Conference ‘Aspire to Science’] (2024) // Novosibirsk State Technical University. URL: https://ciu.nstu.ru/kaf/iya/mezhdunarodnaya_nauchnoprakticheskaya_konferenciya_aspire_to_science (Accessed: 26.11.2024).
22. Mezhdunarodnyj konkurs tvorcheskikh rabot na nemeckom yazyke “Traditionen in Deutschland: Deutsche Winterfeste” [International competition of creative works in Deutschland: Deutsche Winterfeste] [International competition of creative works in

German 'Traditions in Germany: German winter festivals'] (2024) // Novosibirsk State Technical University. URL: <http://winterfest.conf.nstu.ru/winterfest/> (Accessed: 26.11.2024).

Информация об авторах:

Глумова Е.П. – кандидат педагогических наук, доцент, начальник научно-исследовательской лаборатории инновационной лингводидактики, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижегород, Россия). E-mail: el.glumova2010@yandex.ru, glumova@lunn.ru

Жигалев Б.А. – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры английской филологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижегород, Россия). E-mail: zhigalev@lunn.ru

Морозова М.А. – доцент кафедры перевода и переводоведения, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (Новосибирск, Россия). E-mail: majamorozova@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Glumova E.P., Ph.D. (Education), Associate Professor, Head of the Research Laboratory of Innovative Linguodidactics, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: el.glumova2010@yandex.ru, glumova@lunn.ru

Zhigalev B.A., D.Sc. (Education), Professor, Professor of the Department of English Philology, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: zhigalev@lunn.ru

Morozova M.A., Associate Professor of the Translation and Translation Studies Department, Novosibirsk Military Institute named after Army General I.K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia). E-mail: majamorozova@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 15.03.2025; принята к публикации 13.05.2025

Received 15.03.2025; accepted for publication 13.05.2025

Научная статья

УДК 372.881.1; 378.147

doi: 10.17223/19996195/70/9

Дифференцированное обучение теоретическим дисциплинам в языковом вузе

**Андрей Александрович Колесников¹,
Евгения Викторовна Бирюкова², Лариса Георгиевна Попова³**

^{1, 2, 3} Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

¹ kolesnikov@mgpu.ru

² biryukovaev@mgpu.ru

³ popovalg@mgpu.ru

Аннотация. Проблема дифференциации и построения индивидуальных образовательных траекторий по-прежнему остаётся одной из актуальных тем исследования в современной вузовской дидактике, так как преподавателю приходится работать со студентами, имеющими разный уровень подготовки в школе и разную степень готовности к восприятию учебного материала. В практике вузовского языкового образования также возникает насущная потребность в реализации дифференцированного подхода, который в свете текущих трансформаций структуры и содержания учебного процесса приобретает актуальность в том числе для обучения теоретическим дисциплинам в языковом вузе. Стратегии осуществления дифференцированного обучения в рамках лингвотеоретических и лингводидактических дисциплин до сих пор недостаточно изучены. В этой связи целью настоящего исследования является научное обоснование, проектирование и реализация методики дифференцированного обучения теоретическим дисциплинам студентов институтов иностранных языков.

Исследование включало в себя четыре основных этапа: изучение научной литературы и опыта вузов, теоретическое моделирование образовательного процесса, апробацию, анализ результатов и выработку единой методики дифференцированного обучения лингвотеоретическим и лингводидактическим дисциплинам. В исследовании приняли участие 115 студентов Московского городского педагогического университета направления «Педагогическое образование», профиль «Немецкий язык», а также 20 аспирантов по направлениям «Теоретическая прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика», «Языки народов зарубежных стран (германские языки)». Результаты исследования заключаются в следующем: определена роль дифференциации в системе самостоятельной учебной деятельности; виды дифференциации соотнесены с типами самостоятельной работы. На этой основе описаны требования к обеспечению дифференциации в лингвистических и лингводидактических дисциплинах в рамках лекционных, семинарских и проектно-исследовательских занятий. Обобщение опыта работы (организации собственных лекционных и практических занятий) по сформулированным требованиям позволило авторам предложить собственные методические рекомендации по дифференцированному обучению в рамках лекционных и практических занятий по методике преподавания иностранного языка в школе, теоретической грамматике, стилистике, истории немецкого языка, сравнительно-историческому, типологическому и сопоставительному языкознанию. Выявлено, что

к способам реализации дифференцированного обучения относятся дифференцированное ознакомление с материалами, в частности, использование «параллельного» онлайн-курса, т.е. более полного лекционного видеокурса по теме занятий; дифференциация по формам и содержанию обучения в рамках семинарских занятий; предоставление свободного выбора студентам темы и характера изложения исследовательского проекта, дифференцированное оценивание ответа студента в зависимости от вариативности изученных им материалов. Кроме того, используются дополнительные пояснения при чтении лекций на иностранном языке для слабых студентов и постановка наводящих вопросов по материалу лекции. Эффективной формой обучения является организация работы студентов в микрогруппах, в состав которых вводятся слабые, средние и сильные студенты: последние могут выступать в качестве консультантов – помощников преподавателя. В этом случае слабые студенты могут достичь соответствия зоне ближайшего развития. При работе с аспирантами хорошо проявляет себя чтение лекций проблемного плана с последующим дифференцированным вычленением материала для научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, теоретические дисциплины на иностранном языке, проектная деятельность, типы самостоятельной работы, педагогический университет, обобщение преподавательского опыта

Для цитирования: Колесников А.А., Бирюкова Е.В., Попова Л.Г. Дифференцированное обучение теоретическим дисциплинам в языковом вузе // Язык и культура. 2025. № 70. С. 185–208. doi: 10.17223/19996195/70/9

Original article

doi: 10.17223/19996195/70/9

Differentiated teaching of theoretical disciplines at a linguistic university

Andrey A. Kolesnikov¹, Yevgeniya V. Biryukova², Larisa G. Popova³

^{1, 2, 3} Moscow City University, Moscow, Russia

¹ kolesnikov@mgpu.ru

² biryukovaev@mgpu.ru

³ popovalg@mgpu.ru

Abstract. The problem of differentiation and construction of individual educational trajectories still remains one of the actual research topics of research in modern university didactics. This is due to the fact that educators must work with students who have varying levels of prior preparation from school and differ in levels of readiness to comprehend educational material. Currently, in the practice of university language education, there is also an urgent need to implement a differentiated approach, which, in light of current transformations of the structure and content of the educational process, is becoming relevant, particularly for teaching theoretical disciplines in a language university. However, strategies for implementing differentiated instruction within the framework of linguo-theoretical disciplines have not yet been sufficiently studied. In this regard, the aim of this study is to establish a scientific rationale, to design, and implement a methodology for differentiated teaching of linguo-theoretical disciplines to students at foreign language institutions. The research involved four main stages: reviewing scientific literature and university practices, theoretical modeling of the educational process, piloting the methodology, analyzing results, and developing a unified methodology for differentiated teaching of linguo-theoretical disciplines.

The study included 115 undergraduate students from the Moscow City University enrolled in the “Pedagogical Education” program with a specialization in German Language, as well as 20 postgraduate students specializing in “Theoretical, Applied, and Comparative Linguistics” and “Languages of Foreign Nations (Germanic Languages)”. The results of the study are as follows. The article defines the role of differentiation in the system of self-guided educational activities, correlates types of differentiation with types of self-guided learning, and, based on this, outlines the requirements for ensuring differentiation in linguistic and linguodidactic disciplines during lectures, seminars, and project-based research activities. Summarizing the experience of organizing lectures and practical classes according to these requirements allowed the authors to propose their own methodological recommendations for differentiated instruction within lecture and practical classes. These recommendations cover such disciplines as foreign language teaching methodology in schools, theoretical grammar, stylistics, the history of the German language, and comparative-historical, typological, and contrastive linguistics. The study identified several methods for implementing differentiated teaching. These include differentiated familiarization with materials, particularly through the use of a “parallel” online course, i.e., a more comprehensive video lecture course on the topic of the classes; differentiation in the forms and content of seminar instruction; allowing students to freely choose the topic and format of their research project; and differentiated assessment of student responses based on the variability of materials studied. Additionally, supplementary explanations during lectures delivered in a foreign language are provided for weaker students, along with prompting questions about the lecture material. An effective teaching strategy involves organizing students into micro-groups that include weak, average, and strong students, with the latter serving as consultant-assistants to the instructor. This approach enables weaker students to achieve compliance with their zone of proximal development. For postgraduate students, the use of problem-based lectures followed by differentiated selection of material for research activities has proven particularly effective.

Keywords: differentiated teaching, theoretical disciplines in a foreign language, project activities, types of learning autonomy, pedagogical university, generalization of teaching experience

For citation: Kolesnikov A.A., Biryukova E.V., Popova L.G. Differentiated teaching of theoretical disciplines at a linguistic university. *Language and Culture*, 2025, 70, pp. 185-208. doi: 10.17223/19996195/70/9

Введение

Развитие познавательной активности студентов во многом опирается на дифференцированный подход к обучению, который позволяет наиболее оптимально учесть способности обучающихся, т.е. организовать учебный процесс с учётом специфики умственной деятельности студентов. В то время как дифференциация довольно подробно исследована применительно к практическому курсу иностранного языка в школе и вузе, в обучении теоретическим дисциплинам всё ещё преобладают классические фронтальные режимы организации лекционных и семинарских занятий, что противоречит как принципам современного образовательного процесса в постнеклассическую эпоху [1], так и потребностям современных студентов языковых вузов [2].

Идеи построения индивидуального пути развития каждого обучающегося восходят к педагогическим воззрениям Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори и других педагогов и психологов-гуманистов. В актуальных исследованиях индивидуализация и дифференциация учебного процесса занимают весьма существенное место; постоянно предпринимаются попытки разработать и внедрить новые способы реализации этого принципа. Анализ международных инициатив в области общеевропейской настройки образовательных систем (см., в частности, общие принципы образовательной настройки в документе проекта «TUNING» [3]) показывает, что дифференциация применительно к языковому и полилингвальному образованию подразумевает разработку вариативных многоязычных программ с учётом индивидуализированного сочетания языков на основе потребностей обучающихся и социокультурного контекста [4], диверсификацию подходов к обучению разным видам коммуникативного взаимодействия при моделировании общения в учебной и академической среде, а также при освоении жанровых высказываний [5], дифференцированное асимметричное развитие речевых и коммуникативных умений (включая умения интеракции и медиации) в разных образовательных условиях при общей направленности на деятельностно-ориентированное обучение [6].

Анализ зарубежных научных публикаций последних лет по теме дифференциации в языковом (в том числе вузовском) образовании показывает, что авторы сосредоточивают внимание преимущественно на следующих проблемах: дифференцированная образовательная среда (в частности, обучение языкам в поликультурных группах [7], методы преподавания в гетерогенных группах [8] и пр.), подготовка учителей и преподавателей к осуществлению разных видов дифференциации при обучении языкам (исследование готовности преподавателей к различным видам дифференциации [9], проблемы дифференциации при подготовке самих учителей иностранного языка [10]), использование современных цифровых возможностей (в том числе искусственного интеллекта) для индивидуализации учебного процесса [11].

В российских педагогических и методических работах речь идёт о принципе индивидуального подхода [12]. В условиях лично-ориентированного образования данный принцип должен проявляться в индивидуализации способов усвоения материала и индивидуализации содержания [13].

Относительно языкового вуза понятия «дифференциация» и «индивидуализация» исследуются российскими авторами преимущественно в тех же областях, что и за рубежом: применительно к практическому курсу обучения иностранному языку (ИЯ), вопросам проектирования эффективного языкового образовательного пространства, проблемам

подготовки будущего учителя ИЯ, переводчика и пр. Определены возможности выстраивания индивидуальной образовательной траектории учащегося на основе его ценностно-смысловых ориентаций [14], когнитивного учебного стиля [15], спроектирована модель дифференцированного обучения ИЯ в условиях высшего образования [16], исследован потенциал дифференцированных учебных инструкций [17]. Большое внимание в публикациях последних лет уделено проблемам организации дифференцированного обучения ИЯ в условиях дистанционного образования и цифровой образовательной среды. Так, например, рассмотрены лингводидактические возможности дифференцированных онлайн-проектов [18]; осуществлено проектирование иноязычного образовательного пространства вуза в перспективе индивидуализации образования студента благодаря созданию дифференцированной цифровой образовательной системы, включающей в себя «коры» (Cores), «мейджеры» (Majors) и «майноры» или элективы (Minors, Electives) [19]. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студентов часто выступает предметом исследования российских авторов (см., напр., [20]), как и цифровизация образования с целью повышения эффективности дифференцированного обучения языку для специальных целей [21]. В качестве «зонтичного» можно рассматривать исследование дифференцированного обучения студентов с разными психологическими особенностями и возможностями памяти [22], что позволяет индивидуализировать образовательную траекторию для более успевающих и менее успевающих студентов. Вместе с тем ни одно из рассмотренных выше исследований не ставит целью обосновать дифференцированный подход к обучению лингвотеоретическим дисциплинам.

Опираясь на спроектированную С.А. Кобцевой модель дифференцированного обучения, можно сделать вывод, что наиболее продуктивной является дифференциация по содержанию (и, добавим, уровням владения), темпу и формам организации учебного процесса [16. С. 15]. К этому можно добавить дифференциацию по видам используемого иноязычного обучающего материала и средствам обучения, по степени сложности. В практическом курсе ИЯ реализуемы все перечисленные виды. В лингвотеоретических же дисциплинах традиционно присутствует более жёсткое управление учебным процессом, при этом часто не учитывается большой образовательный потенциал названных видов дифференциации в том числе применительно к обучению лингвистической и лингводидактической теории. Исследователями-(лингво)дидактами предпринят ряд попыток обновления подходов к преподаванию теоретических курсов. В частности, на методологическом уровне обоснована концепция развития профессиональных компетенций будущих педагогов с использованием дифференционно-интеграционной теории

дидактической инженерии [23]. Тем не менее приходится констатировать, что внедрение когнитивно-личностных методов преподавания теоретических дисциплин идёт недостаточно интенсивно: в большинстве случаев сохраняется «классический» подход, основанный на фронтальном чтении лекций, изучении научных и учебных источников на печатной основе, вопросно-ответном режиме организации семинарских занятий. Использование такого подхода как единственно возможного противоречит задаче становления специалиста, подготовленного к самостоятельному и творческому научному поиску, способного решать профессиональные задачи на основе автономного анализа, переработки и использования большого количества материалов из различных источников.

В связи с вышесказанным целью настоящей статьи является научное обоснование (с опорой на имеющийся исследовательский опыт, проанализированный выше), проектирование и реализация технологии использования дифференцированного обучения лингвотеоретическим дисциплинам (при чтении лекций и проведении семинарских занятий) студентов бакалавриата и магистрантов институтов иностранных языков.

Методология исследования

Проведённое исследование включает в себя следующие этапы, каждый из которых опирается на определённые методы и разработанные авторами учебно-методические материалы.

1. Вначале был проведён *анализ научной литературы* в области рассматриваемого объекта исследования (способы дифференциации в области языкового образования). В качестве инструментов поиска источников были использованы ресурсы Elibrary, Clarivate (WoS), Elsevier, Research Gate. Особое внимание было уделено исследованиям, описывающим применение разных форматов обучения, а также использование цифровых технологий с целью индивидуализации образовательного маршрута; авторы приняли во внимание работы, описывающие индивидуализацию обучения в зависимости от степени успеваемости студентов (см. обзор литературы во введении). В качестве ведущей методологической идеи была принята концепция многоуровневой учебной самостоятельности, где каждому типу автономии соответствуют определённые виды дифференциации [24].

2. На основе обозначенной идеи, а также *изучения опыта организации лингвотеоретических/лингводидактических дисциплин в Институте иностранных языков МГПУ* авторами осуществлено *теоретическое моделирование* образовательного процесса в области данных дисциплин. Выработанное авторами концептуальное представление нашло отражение в *проектировании программы и планов* лекционных и семинарских занятий, а также самостоятельной работы студентов.

3. На следующем этапе была проведена *апробация* разработанных учебно-методических материалов (методики) среди студентов направлений «Педагогическое образование» и «Межкультурная коммуникация», профиль «Немецкий язык», и аспирантов направлений «Теоретическая прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика», «Языки народов зарубежных стран (германские языки)». Всего за 2022/24 учебные годы в апробации приняли участие 115 студентов и 20 аспирантов. Анализ эффективности внедрения методики осуществлялся на основе наблюдения и исследовательской беседы со студентами.

4. Результаты апробации были переосмыслены в ходе совместных обсуждений, и в итоге выработана единая авторская методика организации процесса дифференцированного обучения лингводидактическим и лингвотеоретическим дисциплинам, представленная в данной статье.

Совокупность использованных методов исследования позволила получить результаты, которые дополняют и расширяют имеющиеся работы в области дифференциации обучения и учебной автономии. Исследование продемонстрировало продуктивность применения концепции многоуровневой учебной самостоятельности [24] в области обучения теоретическим дисциплинам. Было установлено, что при проведении лекционных и семинарских занятий возможно использовать виды дифференциации, соответствующие управляемому и частично управляемому типам учебной автономии. В рамках проектно-исследовательской деятельности открываются возможности привлечения элементов дифференцированного обучения полностью автономного типа учебной самостоятельности. Теоретическая значимость проведённого исследования заключается в том, что оно позволило обогатить представление о реализации видов дифференцированного обучения в рамках внутренней дифференциации, расширило возможности использования модели дифференцированного обучения, спроектированной С.А. Кобцевой [16] (с необходимыми уточнениями для обучения лингвотеории и лингводидактике), значительно дополнило «дидактическую перспективу» дифференцированного обучения с точки зрения подходов к дифференцированному содержанию обучения теоретическим дисциплинам.

Практическая значимость исследования заключается в том, что на основе анализа результатов апробации была спроектирована эффективно функционирующая технология дифференцированного обучения лингвотеоретическим дисциплинам, которая реализуется благодаря системе образовательного взаимодействия преподавателя и студента в рамках:

- а) теоретических лекционных занятий, где
 - материал лекции расширяется чтением обязательной литературы и (или) изучением обязательных материалов,

- обучающийся получает возможность расширить знания констатирующего типа благодаря источникам информационного плана,

- дополнительные источники проблемного плана обеспечивают развитие критического научного мышления студента,

- в качестве дополнительной опции вводится «параллельный» онлайн-курс;

б) семинарских занятий, где дифференцированное обучение осуществляется с учётом информационного или практико-ориентированного характера занятия, а также психологических особенностей студентов и их успеваемости (способы подачи материала дифференцируются для «сильных» и «слабых» студентов);

в) проектно-исследовательской деятельности, актуализирующей практически весь спектр возможностей дифференциации.

Исследование и результаты

Дифференциация и учебная автономия. Рассмотрим понятия «дифференциация», «индивидуализация» и «учебная автономия». Отличие дифференциации от индивидуализации обычно видят в том, что при дифференциации речь идёт о формировании групп учащихся на основании какого-либо параметра (например, с близкими познавательными интересами, склонностями и способностями); при индивидуализации работа осуществляется с каждым отдельным обучающимся [25]. На наш взгляд, индивидуализация может дополнять дифференциацию – например, при дифференцированном способе организации работы обучающийся может выбрать ряд индивидуальных опций (задания, срок выполнения и т.п.) по своему усмотрению. Дифференциацию подразделяют на внешнюю (вариативность профилей подготовки, дополнительных курсов и пр.) и внутреннюю (возможность выбора учащимися аспектов содержания учебного материала и формы выполнения заданий в рамках конкретного занятия); в рамках последней выделяют также инструктивную, содержательную и оценочную дифференциацию [26]. Положительные эффекты дифференцированного обучения рассматриваются авторами в двух плоскостях: дидактической и психосоциоэмоциональной [27].

Дифференциация, как и индивидуализация, является важнейшим способом реализации учебной автономии обучающегося. Ранее нами было определено, что учебная автономия в широком значении представляет собой характеристику учебного процесса, предполагающую создание учебных условий (включающих дифференциацию и индивидуализацию, систему формирования учебных действий и пр.), при которых учащийся формирует свою «субъектность» (Н.Ф. Коряковцева) через принятие на себя ответственности за управление своим учением согласно своему индивидуальному учебному стилю. В узком (индивидуализированном) значении учебная автономия определяется как совокупность

лично-когнитивных качеств учащегося, обуславливающих его способность и готовность управлять своим учением. Термин «учебная автономия» следует отличать от самостоятельной работы. Последняя представляет собой нормативное (зафиксированное в учебных программах и пр.) и процессуальное выражение учебной автономии, реализацию учащимся самостоятельной учебной деятельности в зависимости от конкретных учебных условий (см. подробнее [28]). Актуализация учебной автономии может происходить в трёх типах самостоятельной учебной деятельности, где задействуются разные виды дифференциации (таблица; составлено на основе [24, 28]).

Реализация учебной автономии в системе самостоятельной учебной деятельности

Тип самостоятельной работы	Характеристика	Виды дифференциации
Управляемая	Инструкции, регулирующие учебную деятельность; предлагаемые обучающемуся содержательные приоритеты, средства обучения, последовательность учебных действий; чёткие требования к конечному образовательному продукту. Обучающийся самостоятельно принимает решение об использовании предложенных ему вспомогательных материалов, учебных стратегий, планировании времени, ориентируясь на указания со стороны преподавателя, пособия и т.п.	Возможность выбора способов выполнения из числа рекомендованных, самостоятельное решение об использовании дополнительных источников (например, дополнительной литературы) из числа перечисленных/предоставленных
Частично управляемая	Усиление элективности содержания и предлагаемых способов деятельности (задания с возможностью выбора); инструкции в форме стимулирующих побуждений; общие требования к конечному образовательному продукту. Обучающийся выбирает задание и самостоятельно принимает решение об организации своей учебной деятельности и оформлении конечного продукта, используя указания преподавателя, пособия и т.п. в качестве рекомендательных ориентиров	Дифференциация по содержанию, уровню сложности, режиму работы, темпу освоения материала, способу выполнения, формату представления результата
Полностью автономная	Свободный выбор содержания, самоинструктирование, самостоятельное определение способа выполнения и конечного образовательного продукта. Имеет место при разных формах самообразования	Полностью индивидуализированное (само)обучение.

Как отмечается в [24], в реальном учебном процессе присутствуют смешанные типы самостоятельной работы. Полагаем, применительно к лингвотеоретическим дисциплинам справедливо говорить об элементах управляемой и частично управляемой самостоятельной работы, что выражается в соответствующих видах дифференциации, используемых на лекционных, семинарских занятиях и при организации домашней работы.

Дифференциация в теоретических дисциплинах и примеры её реализации. Общие требования к обеспечению дифференциации в лингвистических и лингводидактических дисциплинах, выявленные нами в ходе исследовательско-практической деятельности, можно сформулировать следующим образом.

1. Дифференциация в рамках теоретических лекционных занятий и самостоятельной подготовки. Обучающемуся необходимо предоставить выбор способов и объёма усвоения материала (в частности, расширения базовых/обязательных знаний). В частности:

а) на интерактивных лекциях сообщается необходимый минимум научной информации, преподаватель поясняет наиболее проблемные моменты;

б) материал лекции расширяется чтением обязательной литературы и (или) изучением обязательных материалов; пункты а) и б) обеспечивают удовлетворительный уровень знаний;

в) дополнительные источники информационного плана обеспечивают расширение знаний констатирующего типа и развивают способность объяснять факты и явления. Это обеспечивает хороший уровень знаний;

г) дополнительные источники проблемного плана обеспечивают развитие критического научного мышления студента, развивают способность сопоставлять различные точки зрения, анализировать факты и явления с разных позиций и делать самостоятельные обоснованные выводы. Это обеспечивает отличный уровень знаний;

д) в качестве дополнительной опции может служить «параллельный» онлайн-курс (например, более полный лекционный видеокурс), к которому студент может обращаться в случае необходимости уточнения или пояснения, для дополнительных сведений и пр.

2. Дифференциация в рамках семинарских занятий. Семинарские занятия рекомендуется разделять на информационные, в рамках которых обсуждаются основные теоретические вопросы, и практико-ориентированные, где выполняются практические задания. В первом случае дифференциация возможна по форме организации работы (индивидуальная, парная и пр.). При этом разные формы могут оцениваться разным количеством баллов. Во втором случае, помимо форм, может быть дифферен-

цировано и само содержание: например, каждая микрогруппа может выбрать своё практическое задание с последующей презентацией в пленуме. Безусловно, возможен и смешанный вид занятия.

3. *Дифференциация в рамках проектно-исследовательской деятельности.* Проектная работа открывает наиболее широкие возможности актуализации учебной автономии студента, однако методически грамотная организация проекта – очень непростая задача, требующая со стороны преподавателя особого типа управления с позиции роли консультанта. Полагаем справедливым утверждение, что в проектной работе совмещаются аспекты всех трёх типов самостоятельной работы (см. таблицу), а их удельный вес будет зависеть от типа проекта, особенностей поставленных преподавателем и самими обучающимися задач и специфики содержания. Опираясь на классификацию П.В. Сысоева, отметим, что для лингвотеоретических/лингводидактических дисциплин наиболее подходящими видятся научно-исследовательские, информационные, практико-ориентированные, профессионально направленные, культуроведческие проекты [29]. При этом дифференциация возможна по следующим параметрам:

- по форме работы / количеству участников: индивидуальный, парный, групповой проект; контактный или дистантный проект;
- уровню сложности: студент может выбрать либо несколько краткосрочных несложных проектов, либо принять участие в более длительном проекте с глубокой научно-исследовательской составляющей;
- темпу работы и планированию времени: в рамках отведённого для проекта временного промежутка студент(ы) самостоятельно планирует(ют) своё время;
- способу выполнения и формату представления результата: студенты могут выбирать методы организации своей исследовательской деятельности и материалы исследования (при условии консультации с преподавателем), а также вид финального продукта.

Представленные виды дифференциации апробировались авторами статьи в ходе практической работы со студентами и аспирантами ИИЯ МГПУ (2022–2024). Цель апробации состояла в том, чтобы на основе опыта внедрения перечисленных видов дифференциации и анализа их эффективности подготовить универсальные методические рекомендации по дифференцированному обучению лингводидактическим и лингвистическим дисциплинам. В ходе апробации было выявлено наиболее оптимальное сочетание приемов организации трех видов дифференциации для каждой из дисциплин. Обратимся к полученным результатам, т.е. методическим рекомендациям для каждой дисциплины.

1. Методика преподавания иностранного языка

Рассмотрим описанные выше области и виды дифференциации на примере темы «УМК как основное средство обучения ИЯ».

1. Дифференциация при освоении теоретического материала (лекция, самостоятельная работа). Проблематика данной темы рассматривается в рамках лекции «Средства обучения ИЯ», где особое внимание уделяется именно особенностям УМК по иностранному языку (основы теории учебника, специфика состава УМК, характеристики отдельных компонентов и требования к ним), а также вспомогательным средствам обучения, включая современные информационно-коммуникационные. На лекции даётся базовая информация (терминология, определения, основные характеристики). Материал лекции дополняется обязательной методической литературой на русском и немецком языках (в рамках каждой темы мы придерживаемся принципа компаративности и сопоставляем отечественные и европейские подходы к рассматриваемой проблематике). Лекция + литература дают возможность студенту ответить на блок теоретических вопросов на базовом уровне, что соответствует трём баллам по 100-балльной рейтинговой системе, которая действует в МГПУ (в рамках одного курса может быть набрано максимум 100 баллов в течение семестра). Для более высокого результата студенту необходимо обратиться к дополнительным источникам. Основной курс методики сопровождается расширенным видеокурсом, размещённым на платформах YouTube и Rutube. Каждая «классическая» лекция расширяется интерактивной видеолекцией длительностью 60–90 мин с подробным рассмотрением каждого аспекта темы, видеозаписями примеров реальных занятий, демонстрирующих реализацию того или иного методического аспекта и пр. Интерактивные возможности видеолекции позволяют студенту при прослушивании/просмотре раздела лекции перейти по ссылкам на дополнительные методические (как научные, так и практические) онлайн-ресурсы. В частности, видеолекция по рассматриваемой теме (длительностью 1 ч 25 мин)¹ содержит ссылки на следующие ресурсы: медиабiblioteca издательства «Просвещение» с электронными формами учебников (ЭФУ) и приложением для использования ЭФУ; видеоинструкции по работе с ЭФУ; дополнительные платформы, наиболее подходящие для организации работы с электронным учебником, библиотека Московской электронной школы (МЭШ) с интерактивными сценариями уроков на основе рассматриваемых учебников; дополнительные ресурсы, которые можно подключить к основному материалу учебника (например, Goethe-Institut “Kostenlos Deutschüben”, “Deutschfürdich. Kostenlos gemeinsam Deutschlernen”, Datenbank “Digitale

¹ <https://youtu.be/dBMbIFU3T30>

Unterrichtsgestaltung», «Новые фильмы в Onleihe (немецкий язык)», «Deutschlernen (DW)», научные статьи о перспективных формах «смарт-учебника» и др. С использованием представленной информации и ресурсов студенты смогут, во-первых, дать более полный ответ на теоретические вопросы (что соответствует уже 5 баллам), а также выполнить в дальнейшем вариативные практические задания семинара (от 3 до 15 баллов). Таким образом, выбор объёма (базового или расширенного) и пути освоения теоретического материала остаётся за студентом.

2. *Дифференциация в рамках семинарских занятий.* По данной теме мы проводим два семинарских занятия: на первом обсуждаются теоретические вопросы, на втором выполняются практические задания. Выше мы уже обозначили подход к дифференцированному оцениванию теоретического ответа студента в зависимости от вариативности изученных им материалов. Кроме того, основной блок вопросов по теории УМК и характеристике отдельных составляющих дополняется вопросами повышенной сложности (проблемной направленности), в которых требуется не только демонстрация знаний, но и их использование при анализе, обосновании и аргументации материалов конкретных учебников:

1. Как реализуются тематическая и грамматическая прогрессия в актуальных УМК?
2. Как актуализируются методические системы, заложенные в УМК?
3. Что такое разноуровневый учебник? На каком этапе обучения он используется? Охарактеризуйте его специфику, приведите примеры и обоснуйте, по какой причине требуется разноуровневый подход к учебникам именно по немецкому языку.

Каждый из этих вопросов предполагает обоснование на основе практических примеров и может быть оценён максимум в 5 баллов.

В рамках второго (практического) занятия студенты также выполняют задания вариативных уровней сложности. Минимальный уровень сложности – решение задачи и обоснование своего ответа на основе методического задачника. Для этого мы используем серию немецких пособий “*Deutsch lehren lernen*” (Goethe-Institut); в рамках данной темы – часть 5, “*Lernmaterialien und Medien*”¹. Максимальный балл за решение методической задачи – 3. Следующий уровень практического задания – анализ сценария урока МЭШ с использованными материалами учебника. Студенты должны подготовить критический (оценочный) анализ сценария урока ИЯ, при этом учесть следующее: а) содержит ли урок необходимые методические этапы (мотивация / активизирующее целеполагание – ознакомление – тренировка – речевая практика – рефлексия)? б) в какой степени каждый из этапов опирается на материалы учебника, а также сочетает их с дополнительными материалами? Насколько

¹ <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/kur/mud/erw/dlm.html>

это методически удачно? в) насколько адекватно реализованы требования к сценарию урока (в соответствии с требованиями системы МЭШ: наличие интерактивности, аудиовизуального контента и пр.)? Студенты могут самостоятельно выбрать режим выполнения данного задания. Если студент уверен в своих силах, он может подготовить анализ самостоятельно и представить его результаты индивидуально, при этом он имеет возможность набрать максимум 10 баллов. В случае парной работы студенты получают по 5 баллов. Если работают 3 человека, каждый может набрать по 3 балла.

3. Дифференциация в рамках проектной деятельности. Проектная работа в рамках данной темы включает два задания; первое носит информационный характер, второе соответствует практико-ориентированному проекту профессиональной направленности. Для выполнения первого даётся неделя, для второго – 2–3 недели. Первое задание состоит в проведении экспертизы УМК по немецкому языку, выбранного студентом. Преподаватель, имеющий опыт проведения экспертизы учебников на гриф Министерства просвещения, предоставляет студенту план-структуру экспертного заключения, разработанного в сотрудничестве с Институтом стратегии развития образования РАО. Студенту также предоставляются аутентичные примеры экспертиз других учебников. При необходимости проводится консультация. Режим работы выбирается студентом так же, как это было описано в предыдущем задании (с теми же баллами).

Второе проектное задание заключается в разработке собственного сценария урока МЭШ с использованием материалов учебника и презентации его в студенческой аудитории. Это задание более сложное и творческое. При индивидуальном выполнении студент может набрать максимум 15 баллов; в парной работе – 10, в групповой – 5. Итак, в рамках описанной темы, в зависимости от выбранного объёма и формы работы, студент может набрать от 3 до 20–25 баллов (при выполнении как теоретических, так и практических заданий).

Таким образом, как нетрудно заметить, в представленном примере мы показали реализацию управляемой учебной автономии (теоретический блок), сочетание управляемой и частично управляемой (практический блок), частично управляемой с некоторыми элементами полностью автономной (проектный блок); а также такие виды дифференциации, как дифференциация по содержанию, уровню сложности, режиму и формату работы.

II. Лингвистические дисциплины (теоретическая грамматика, стилистика, история языка, сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание)

Представим описанные выше области и виды дифференциации на примере лекций и семинарских занятий по лингвистическим дисципли-

нам со студентами и аспирантами. Рассматривая проблему дифференцированного обучения лингвотеоретическим дисциплинам, мы уделим особое внимание проблеме «сильных» и «слабых» студентов (ср.: [30]) и постараемся показать, как виды дифференциации могут обеспечить активность и продуктивное взаимодействие обеих групп.

1. *Дифференциация в рамках лекционных занятий.* При чтении лекции-информации для бакалавров используется презентация, на которой представлен текстовый материал, выделены ключевые слова жирным цветом, примеры курсивом. При описании материала даются дополнительные пояснения на иностранном языке и задаются наводящие вопросы по материалу. При этом осуществляется опора на материал в рамках конкретных тем, которые изучались ранее, например, по лексикологии, общему языкознанию, практической грамматике. Студенты вспоминают ранее изученный материал и отвечают на вопросы, показывая умения логически мыслить и сопоставлять, анализировать языковые факты. Чаще всего на вопросы отвечают сильные студенты, а затем подключаются к обсуждению более слабые студенты, которые также дают свои ответы. Заданные вопросы помогают активизировать внимание и память студентов.

При использовании презентаций и обсуждения материала в ходе лекций студентам задаются и обсуждаются вопросы по материалу, который может быть использован в научно-исследовательской деятельности, например, при написании ВКР, при выступлениях на конференциях, а также на других дисциплинах, которые будут изучаться в следующем семестре или в следующем учебном году или в перспективе при обучении в магистратуре или при работе по специальности (эти вопросы могут касаться грамматической или стилистической нормы, соблюдения речевого этикета).

В заключение лекционного занятия обсуждаются вопросы по пройденному материалу. Сильные студенты при помощи преподавателя формулируют основные ключевые моменты занятия, выделяя в материале важное и второстепенное, отстающие студенты дополняют их ответы.

При работе с аспирантами также используются при чтении лекций презентации, так как обучение осуществляется в онлайн-формате [31, 32]. В ходе проблемной лекции ставятся вопросы по теме, задаются вопросы, которые связаны с кандидатской диссертацией, если это обусловлено темой лекции. Так, например, при изучении темы «Методы сравнительно-исторического и сопоставительного языкознания» аспирантам задаются вопросы о тех методах, которые они используют в своих диссертационных работах. Сначала более подготовленные аспиранты дают свои ответы, затем менее подготовленные аспиранты подключаются к обсуждению, предлагая в качестве дополнений к услышанному материалу собственные суждения. В завершение занятия ставятся проблемные

вопросы по материалу, на которые более подготовленные аспиранты, как правило, отвечают, а менее подготовленные аспиранты дополняют их ответы с опорой на изложенный в лекции материал.

2. *Дифференциация в рамках семинарских занятий.* Из опыта работы нам известно, что эффективность использования дифференцированного подхода тесно связана с реализацией индивидуального подхода, что проявляется на коммуникативно организованных семинарских занятиях проблемного характера на иностранном языке [33]. Необходимо отметить, что успех в учении – основной фактор, способствующий устойчивому интересу к учебной дисциплине. Является общепризнанным фактом, что студенты любят то, что понимают, в чем добиваются успеха, что умеют делать. Следовательно, нужно выявить причины нежелания учиться, составить перечень всех пробелов в знаниях, наметить сроки их ликвидации, прикрепить к слабым студентам сильных в качестве консультантов-помощников.

В этом случае студенты делятся на микрогруппы, в состав которых вводятся слабые, средние и сильные студенты, последние могут выступать в качестве консультантов – помощников преподавателя. Ставится проблемный вопрос, создается проблемное задание, например, посмотрите фрагмент видеофильма (слабые студенты имеют при этом карточки с переводом ключевых фраз из фильма) и выскажите собственную точку зрения по этому вопросу. Обсуждение дает положительный результат в выборе правильного решения поставленного вопроса.

Кроме этого, слабых студентов можно привлечь в виде проверяющих записей лекций, когда они читают контрольные вопросы, а остальные студенты зачитывают записанное за преподавателем. В конце каждого занятия студенты отвечают на два вопроса:

1. Что вы почерпнули из лекции для вашей будущей профессии?
2. Какие есть пожелания для дальнейшего проведения занятий?

Студенты, медленно усваивающие знания, проходят в основном те же этапы в процессе обучения, что и их однокурсники, но для этого им требуется значительно больше времени. Слабоуспевающие студенты медленнее воспринимают новый материал, у них с трудом протекает процесс формирования понятий и установления связей между ними. Если не учитывать индивидуальные особенности этой категории студентов, не осуществлять дифференцированную работу с ними на занятиях, не оказывать необходимой помощи, то уже на занятии у них накапливается отставание в усвоении учебного материала. Интерес к учению может ослабеть, что приведет к снижению успеваемости [34].

В условиях индивидуализации обучения различия в уровнях усвоения знаний могут быть сглажены к концу изучения того или иного раздела программы. Слабые студенты могут достичь соответствий зоне ближайшего развития. При этом должны соблюдаться определенные

психолого-педагогические требования, главное среди которых – соответствие этих требований зоне их в дальнейшем актуального развития (т.е. тому уровню, который эти студенты уже достигли), а их потенциальных возможностей – возможности достижения поставленной перед ними цели – самостоятельно или с использованием некоторой помощи со стороны сильных студентов.

3. *Дифференциация в рамках проектной деятельности.* Проектная работа в рамках курса по стилистике немецкого языка для бакалавриата (педагогическое образование) включает два задания на выбор (при этом не исключается возможность выполнить оба задания, что принесёт студенту «бонусные» баллы). Первое носит аналитический характер, второе соответствует профессиональной направленности. Для выполнения каждого задания даётся неделя. Для выполнения заданий создается микрогруппа студентов, объединяющая, как сильных, так и слабых обучающихся. Первое задание нацелено на анализ УМК по немецкому языку как второму иностранному языку в старших классах, выбранного студентами [34, 35]. Студентам предлагается осуществить лингвометодический анализ имеющихся заданий к публицистическим и художественным текстам. При выполнении этого задания студенты видят слабые стороны предлагаемых заданий к текстам учебника.

Второе проектное задание заключается в разработке собственных заданий к текстам с использованием материалов учебника и презентации полученных результатов в студенческой аудитории. Это задание творческое, повышенной сложности.

Итак, в представленном примере была показана реализация дифференциации по содержанию, уровню сложности, уровню подготовки и режиму работы.

Заключение

В работе рассмотрена проблема дифференциации и построения индивидуальных образовательных траекторий. В ходе ее решения были предложены собственные способы реализации дифференцированного обучения в рамках лекционных и семинарских занятий по методике преподавания иностранного языка в школе, теоретической грамматике, стилистике, истории немецкого языка, сравнительно-историческому, типологическому и сопоставительному языкознанию.

Дифференциация при освоении теоретического материала на лекциях опирается на расширение лекции дополнительными материалами на русском и немецком языках с опорой на принцип компаративности отечественных и зарубежных подходов к рассматриваемой проблематике. Основной курс лекций сопровождается расширенным видеокур-

сом, размещённым на платформах YouTube и Rutube. Кроме того, интерактивные варианты видеолекций содержат ссылки на полезные методические (как научные, так и практические) онлайн-ресурсы. Выбор объёма и пути освоения теоретического материала остаётся за студентом. В случае если лекционный курс проводится полностью в онлайн-режиме, появляются дополнительные возможности дифференцированной организации интерактивных онлайн-лекций, описанные в литературе (см., напр., [36]).

Дифференциация в рамках семинарских занятий осуществляется за счет подключения к основному блоку вопросов повышенной сложности (проблемной направленности), в которых требуется не только демонстрация знаний, но и их использование при анализе, обосновании и аргументации материалов конкретных заданий. Студенты могут самостоятельно выбрать режим выполнения предложенных заданий. На семинарских занятиях студенты могут разделиться на микрогруппы, в состав которых вводятся слабые, средние и сильные студенты, последние могут выступать в качестве консультантов-помощников преподавателя при обсуждении проблемных вопросов, при выполнении творческих заданий.

Дифференциация в рамках проектной деятельности реализуется посредством выбора студентами уровня сложности проектно-исследовательской деятельности (разные уровни имеют разный «вес» в баллах), а также типов заданий. Например, студентам может быть предложено либо провести лингвометодический анализ заданий к публицистическим и художественным текстам из школьных учебников, либо более комплексное задание: помимо анализа, самостоятельно разработать авторскую последовательность заданий к текстам с использованием материалов учебника и презентовать полученные результаты в студенческой аудитории. В подобной работе со студентами имеет место дифференциация по содержанию, уровню сложности, режиму и формату работы.

В рамках дифференцированного подхода при преподавании теоретических дисциплин различия в уровнях усвоения знаний могут быть сглажены к концу изучения того или иного раздела программы. Слабые студенты могут достичь соответствий зоне ближайшего развития. При этом должны соблюдаться определенные психолого-педагогические требования, главное среди которых – соответствие заданий минимального уровня сложности зоне актуального развития студентов, а заданий более высоких уровней, предполагающих актуализацию потенциальных возможностей обучающихся, – зоне ближайшего развития.

При умелом и рациональном использовании различного вида дифференцированных заданий на разных этапах занятия можно добиться успешного овладения базовым программным материалом всеми студентами, повысить прочность усвоения ими знаний и умений, научить осознанно использовать приобретенные знания, максимально обеспечить

продуктивную работу всех студентов, мобилизовать их способности, полнее развивать склонности и интересы.

Технология использования дифференцированного подхода при подготовке бакалавров и аспирантов позволяет расширить возможности усвоения предлагаемого материала по лингвистическим и лингводидактическим дисциплинам в вузе. Разработанная технология может быть применена при подготовке бакалавров педагогики и лингвистики различных профилей, переподготовке и повышении квалификации педагогов, аспирантов языковых вузов.

Перспективы исследования могут быть связаны с изучением дифференциации и построения индивидуальных образовательных траекторий для студентов и аспирантов, обучающихся по иным гуманитарным направлениям.

Список источников

1. **Rhizome** Metaphor: Legacy of Deleuze and Guattari in Education and Learning / M.S. Khine (Ed.). Singapore : Springer, 2023. 202 p. doi: 10.1007/978-981-19-9056-4
2. **Kononova V., Kersh N., Dobrydina T.** Adult English Language Teaching: Transformation through Lifelong Learning. Cham : Springer, 2022. Vol. 29. 219 p. doi: 10.1007/978-3-030-98566-0
3. **Lokhoff J., Wegewijs B., Durkin K., Wagenaar R., González J., Isaacs A.K., Donadalle Rose L.F., Gobbi M.** A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Bilbao, Groningen, The Hague. 2010. 96 p.
4. **Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M.E., Goullier F., Panthier J.** Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 167 p.
5. **Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E., Vollmer H.** A Handbook for curriculum development and teacher training the language dimension in all subjects. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 138 p.
6. **Common** European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe, 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 20.01.2025).
7. **Chaika O.** Foreign language teaching: content of poly- and multicultural education // International journal of social science and human research. 2022. Vol. 5, Is. 8. P. 3614–3621. doi: 10.47191/ijsshr/v5-i8-36
8. **Margevica I., Rektina A.** Differentiation in heterogeneous foreign language classes // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. 2022. № 1. P. 465–475. doi: 10.17770/sic2022vol1.6881
9. **Roiha A., Heinonen P.** 'A learner is like a snowflake, each unique': Uncovering pre-service language teachers' perceptions of differentiation relying on visualisations, metaphors and group discussions // Journal of Research in Special Educational Needs. 2023. Vol. 24, Is. 2. P. 349–361. doi: 10.1111/1471-3802.12636
10. **Chernionkov Y.** Self-educational activity of a foreign languages teacher as a factor of adaptation to individualization of professional training at institutions of higher education // Academic Notes Series Pedagogical Science. 2022. № 1. P. 161–164. doi: 10.36550/2415-7988-2022-1-203-161-164
11. **Betal A.** Enhancing second language acquisition through artificial intelligence (AI): current insights and future directions // Journal for Research Scholars and Professionals of English

- Language Teaching. 2023. Vol. 7, Is. 39. doi: 10.54850/jrspelt.7.39.003
12. **Коджаспирова Г.М.** Педагогическая антропология как отрасль знания // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 4 (22). С. 8–20.
 13. **Якиманская И.С.** Личностно ориентированное обучение в современной школе. М. : Сентябрь, 1996. 96 с.
 14. **Безукладников К.Э., Попова С.Н., Жигалев Б.А.** Дифференцированное обучение иностранному языку на основе осознанности: вопросы подготовки учителя // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 475. С. 106–117. doi: 10.17223/15617793/475/14
 15. **Обдалова О.А., Соболева А.Э.** Учет когнитивных стилей обучающихся как способ индивидуализации процесса обучения иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 110–115.
 16. **Кобцева С.А.** Дифференцированное обучение в высшем учебном заведении (на примере изучения иностранного языка студентами нелингвистических специальностей) : дис. ... канд. пед. наук. Мурманск, 2007. 184 с.
 17. **Chernigovtseva O.Ya., Pristupa E.N., Dalbergenova L.Ye.** Relevance of differentiated instructions: an e-learning perspective // Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University. Philological Series. 2021. № 3. P. 107–118.
 18. **Спиридонова М.Е.** Проектно-дифференцированный подход к обучению иностранному языку в условиях дистанционного обучения // Образование и право. 2022. № 10. С. 433–437. doi: 10.24412/2076-1503-2022-10-433-437
 19. **Войтик Н.В., Полетаева О.Б., Абсалямова Р.А.** Конъюнктура иноязычного образовательного пространства в условиях цифровизации // Язык и культура. 2022. № 59. С. 130–152. doi: 10.17223/19996195/59/8
 20. **Краснопеева Т.О., Шевченко А.И., Гураль С.К.** Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в информационной образовательной среде // Язык и культура. 2020. № 51. С. 153–176. doi: 10.17223/19996195/51/8
 21. **Kondakova N.N., Zimina E.I., Prokhorova M.Y.** A differentiated approach to teaching English for specific purposes // Tambov University Review: Series Humanities. 2020. Vol. 25, № 186. P. 25–33. doi: 10.20310/1810-0201-2020-25-186-25-33
 22. **Беляева И.Г.** Обучение иностранному языку в нелингвистических вузах с учетом особенностей памяти студентов // Перспективы науки. 2017. № 9 (96). С. 94–99.
 23. **Лозинская А.М.** Вопросы формирования профессиональных компетенций будущих педагогов: дифференционно-интеграционная концепция методологии дидактической инженерии // Педагогическое образование в России. 2017. № 6. С. 189–199. doi: 10.26170/po17-06-26
 24. **Развитие** самостоятельности учащихся на занятиях по немецкому и русскому языкам как иностранным. От теории к практическим решениям / под ред. А.А. Колесникова, У. Бер, П. Савадого. Bad Berka : Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplangentwicklung und Medien; Faszination Media+Event GmbH, 2021. 132 с.
 25. **Lütge Ch.** Englisch Methodik. Berlin : Cornelsen, 2014. 240 p.
 26. **Yengkopiong J.P.** Differentiation in the Classroom: A Pedagogical Approach for a Successful Engagement of Students in Secondary Schools // East African Journal of Education Studies. 2023. Vol. 6, Is. 2. P. 9–24. doi: 10.37284/eajes.6.2.1213
 27. **Prast E., Stroet K., Koornneef A., Wilderjans T.** What do students think about differentiation and within-class achievement grouping? // Frontline Learning Research. 2023. Vol. 11, Is. 1. P. 57–93. doi: 10.14786/flr.v11i1.1079
 28. **Колесников А.А.** Самостоятельная работа при обучении иностранному языку в условиях учебной автономии // Иностранные языки в школе. 2019. № 9. С. 2–11.
 29. **Сысоев П.В.** Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 15–28.

30. **Комарова Э.П., Бакленева С.А.** Субъектно-контекстный подход к интеллектуально-эмоциональному развитию обучающихся вузов в процессе организации самостоятельной деятельности // *Язык и культура*. 2022. № 60. С. 201–214. doi: 10.17223/19996195/60/11
31. **Белякова Е.Г., Быков С.А., Землянова М.П., Муравьева Н.Г.** Восприятие студентами возможностей цифровых технологий в вузовском обучении // *Вестник Томского государственного университета*. 2022. № 479. С. 199–212. doi: 10.17223/15617793/479/21
32. **Салосина И.В., Демидова Т.А., Гриценко Л.М.** Дистанционное образование без дистанции: гармонизация педагогического общения на занятиях по РКИ в вузе // *Вестник Томского государственного университета*. 2022. № 476. С. 191–200. doi: 10.17223/15617793/476/21
33. **Сам М.Ф., Obdalova О.А.** The technology of communicative training as a means of developing the skills of foreign language intercultural communication of students // *Tomsk State University Journal*. 2023. 488. P. 5–13. doi: 10.17223/15617793/488/1
34. **Сергеева Н.Н.** Профессионально-ориентированные задания как средство обучения иностранному языку профессиональной сферы // *Язык и культура*. 2023. № 61. С. 272–288. doi: 10.17223/19996195/61/15
35. **Игна О.Н., Ревякина В.И., Червонный М.А.** Профессионально-педагогические пробы и инициативы будущих учителей иностранных языков в вузовской подготовке // *Язык и культура*. 2023. № 63. С. 167–186. doi: 10.17223/19996195/63/9
36. **Калашиников С.Б., Матвеева И.И., Гаврилина О.В., Симкина В.С.** Модель интерактивной онлайн-лекции в системе вузовского образования: методологическое обоснование // *Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование*. 2021. № 2 (42). С. 96–109. doi: 10.25688/2076-913X.2021.42.2.10

References

1. Khine M.S. et al. (2023) Rhizome Metaphor: Legacy of Deleuze and Guattari in Education and Learning. Singapore : Springer. 202 p. doi: 10.1007/978-981-19-9056-4
2. Kononova V., Kersh N., Dobrydina T. (2022) Adult English Language Teaching: Transformation through Lifelong Learning. Cham: Springer. 29. 219 p. doi: 10.1007/978-3-030-98566-0
3. Lokhoff J., Wegewijs B., Durkin K., Wagenaar R., González J., Isaacs A.K., Donàdalle Rose L.F., Gobbi M. (2010) A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Bilbao, Groningen, The Hague. 96 p.
4. Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M.E., Goullier F., Panthier J. (2020) Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 167 p.
5. Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E., Vollmer H. (2020) A Handbook For Curriculum Development And Teacher Training the Language Dimension In All Subjects. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 138 p.
6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. (2020) Strasbourg: Council of Europe. Available at: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (Accessed: 20.01.2025).
7. Chaika O. (2022) Foreign Language Teaching: Content of Poly-And Multicultural Education. *International journal of social science and human research*. 2022. Vol. 5, issue 8. pp. 3614–3621. doi: 10.47191/ijsshr/v5-i8-36
8. Margevica I., Rektina A. (2022) Differentiation in heterogeneous foreign language classes. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 1. pp. 465–475. doi: 10.17770/sie2022vol1.6881
9. Roiha A., Heinonen P. (2023) 'A learner is like a snowflake, each unique': Uncovering pre-service language teachers' perceptions of differentiation relying on visualisations,

- metaphors and group discussions. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 24 (2). pp. 349–361. doi: 10.1111/1471-3802.12636
10. Chernionkov Y. (2022) Self-educational Activity of a Foreign Languages Teacher as a Factor of Adaptation to Individualization of Professional Training at Institutions of Higher Education. *Academic Notes Series Pedagogical Science*. 1. pp. 161–164. doi: 10.36550/2415-7988-2022-1-203-161-164.
 11. Betal A. (2023) Enhancing Second Language Acquisition through Artificial Intelligence (AI): Current Insights and Future Directions. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*. 7 (39). doi: 10.54850/jrspelt.7.39.003
 12. Kodzhaspurova G.M. (2012) *Pedagogicheskaya antropologiya kak otrasl' znaniya* [Pedagogical Anthropology as a Branch of Knowledge]. *Bulletin of the MCU. Series "Pedagogy and Psychology"*. 4 (22). pp. 8–20.
 13. Yakimanskaya I.S. (1996) *Lichnostno oriyentirovannoye obucheniye v sovremennoy shkole* [Personality-oriented education in a modern school]. Moscow: Sentyabr Publ. 96 p.
 14. Bezukladnikov K.E., Popova N.S., Zhigalev B.A. (2022) *Differentsirovannoye obucheniye inostrannomu yazyku na osnove osoznannosti: voprosy podgotovki uchitelya* [Mindfulness-based differentiation in foreign language instruction: Teacher training aspects]. *Bulletin of Tomsk State University*. 475. pp. 106–117. doi: 10.17223/15617793/475/14
 15. Obdalova O. A., Soboleva A. E. (2013) *Uchet kognitivnykh stiley obuchayushchikhsya kak sposob individualizatsii protsessa obucheniya inostrannomu yazyku* [Cognitive style-inclusive teaching a foreign language as a way of individualization of the learning process]. *Yazyk i kul'tura*. 2 (22). pp. 110–115.
 16. Kobceva S. A. (2007) *Differentsirovannoye obucheniye v vysshem uchebnom zavedenii (na primere izucheniya inostrannogo yazyka studentami nelingvisticheskikh spetsial'nostey)* [Differentiated education in a higher educational institution (using the example of studying a foreign language by students of non-linguistic specialties)]. *Pedagogics cand. dis. Murmansk*. 184 p.
 17. Chernigovtseva O.Ya., Pristupa E.N., Dalbergenova L.E. (2021) Relevance of differentiated instructions: an e-learning perspective. *Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University. Philological Series*. 3. pp. 107–118.
 18. Spiridonova M.E. (2022) *Proyektno-differentsirovanny podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyku v usloviyakh distantsionnogo obucheniya* [Project-differentiated approach to learning a foreign language in the context of distance learning]. *Education and Law*. 10. pp. 433–437. doi: 10.24412/2076-1503-2022-10-433-437
 19. Vojtik N.V., Poletaeva O.B., Absalyamova R.A. (2022) *Kon'yunktura inoyazychnogo obrazovatel'nogo prostranstva v usloviyakh tsifrovizatsii* [The conjuncture of a foreign language educational space in the conditions of digitalization]. *Yazyk i kul'tura*. 59. pp. 130–152. doi: 10.17223/19996195/59/8
 20. Krasnopeeva T.O., Shevchenko A.I., Gural S.K. (2020) *Proyektirovaniye individual'nykh obrazovatel'nykh trayektoriy v informatsionnoy obrazovatel'noy srede* [Design of individual educational trajectories in the information educational environment]. *Yazyk i kul'tura*. 51. pp. 153–176. doi: 10.17223/19996195/51/8
 21. Kondakova N.N., Zimina E.I., Prokhorova M.Y. (2020) A differentiated approach to teaching English for specific purposes. *Tambov University Review: Series Humanities*. 25 (186). pp. 25–33. doi: 10.20310/1810-0201-2020-25-186-25-33.
 22. Belyaeva I.G. (2017) *Obucheniye inostrannomu yazyku v nelingvisticheskikh vuzakh s uchetom osobennostey pamyati studentov* [Student's memory abilities in foreign language teaching in non-linguistic universities]. *Perspektivy nauki*. 9 (96). pp. 94–99.
 23. Lozinskaya A.M. (2017) *Voprosy formirovaniya professional'nykh kompetentsiy budushchikh pedagogov: differentsionno-integratsionnaya kontseptsiya metodologii didakticheskoy inzhenerii* [Issues of formation future teachers' professional competences: concept of differential-integration theory for didactics engineering methodology].

- Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. 6. pp. 189–199. doi: 10.26170/po17-06-26. (In Russ.)
24. Kolesnikov A.A., Aleksanova L.A., Behr U. et al. (2021) Zur Entwicklung von Selbstständigkeit im Unterricht von Deutsch und Russisch als Fremdsprache. Konzeptionelle und praktische Anregungen [Development of students' learning autonomy in German and Russian classes as a foreign language. From theory to practical solutions]. Bad Berka: Thuringian Institute for teachers' training, curriculum development and media; Faszination Media+Event GmbH. 132 p.
 25. Lütge Ch. (2014) Englisch Methodik. Berlin: Cornelsen Publ. 240 p.
 26. Yengkopiong J.P. (2023) Differentiation in the Classroom: A Pedagogical Approach for a Successful Engagement of Students in Secondary Schools. *East African Journal of Education Studies*. 6 (2). pp. 9–24. doi: 10.37284/eajes.6.2.1213.
 27. Prast E., Stroet K., Koornneef A., Wilderjans T. (2023) What do students think about differentiation and within-class achievement grouping? *Frontline Learning Research*. 11 (1). pp. 57–93. doi: 10.14786/flr.v11i1.1079
 28. Kolesnikov A.A. (2019) Samostoyatel'naya rabota pri obuchenii inostrannomu yazyku v usloviyakh uchebnoy avtonomii [Self-directed foreign language learning as a vehicle for learner autonomy]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 9. pp. 2–11.
 29. Sysoev P.V. (2020) Organizatsiya proyektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya na osnove sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy i upravleniye proyektami [Organization of project activities of students based on modern information and communication technologies and project management]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 9. pp. 15–28.
 30. Komarova E.P., Baklenova S.A. (2022) Subjektно-kontekstnyy podkhod k intellektual'no-emotsional'nomu razvitiyu obuchayushchikhsya vuzov v protsesse organizatsii samostoyatel'noy deyatel'nosti [Subject-context approach to intellectual-emotional development of students in the process of organizing independent activities]. *Yazyk i kul'tura*. 60. pp. 201–214. doi: 10.17223/19996195/60/11
 31. Belyakova E.G., Bykov S.A., Zemlyanova M.P., Muraveva N.G. (2022) Vospriyatiye studentami vozmozhnostey tsifrovyykh tekhnologiy v vuzovskom obuchenii [Students' perception of digital opportunities in university education]. *Bulletin of Tomsk State University*. 479. pp. 199–212. doi: 10.17223/15617793/479/21
 32. Salosina I.V., Demidova T.A., Gritsenko L.M. (2022) Distantstionnoye obrazovaniye bez distantzii: garmonizatsiya pedagogicheskogo obshcheniya na zanyatiyakh po RKI v vuzе [Distance education without distance: Harmonization of pedagogical communication in the RFL classroom at the university]. *Bulletin of Tomsk State University*. 476. pp. 191–200. doi: 10.17223/15617793/476/21
 33. Cam M.F., Obdalova O.A. (2023) The technology of communicative training as a means of developing the skills of foreign language intercultural communication of students. *Tomsk State University Journal*. 488. pp. 5–13. doi: 10.17223/15617793/488/1
 34. Sergeeva N.N. (2023) Professional'no-orientirovannyye zadaniya kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku professional'noy sfery [Professionally-oriented tasks as a means of teaching a foreign language in the professional sphere]. *Yazyk i kul'tura*. 61. pp. 272–288. doi: 10.17223/19996195/61/15
 35. Igna O.N., Revyakina V.I., Chervonnnyy M.A. (2023) Professional'no-pedagogicheskiye proby i initsiativy budushchikh uchiteley inostrannykh yazykov v vuzovskoy podgotovke [Professional-pedagogical tests and initiatives of future teachers of foreign languages in university training]. *Yazyk i kul'tura*. 63. pp. 167–186. doi: 10.17223/19996195/63/9
 36. Kalashnikov S.B., Matveyeva I.I., Gavrulina O.V., Simkina V.S. (2021) Model' interaktivnoy onlayn-lektsii v sisteme vuzovskogo obrazovaniya: metodologicheskoye obosnovaniye [Model of Interactive Online Lecture Within the Higher Education Framework: Methodological Rationale]. *Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya*

yazyka. Yazykovoye obrazovaniye. 2 (42). pp. 96–109. doi: 10.25688/2076-913X.2021.42.2.10

Информация об авторах:

Колесников А.А. – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры германистики и лингводидактики Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: kolesnikov@mgru.ru; ORCID: 0000-0002-6655-1417

Бирюкова Е.В. – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой германистики и лингводидактики Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: biryukovaev@mgru.ru; ORCID: 0000-0001-8741-983X

Попова Л.Г. – доктор филологических наук, профессор кафедры германистики и лингводидактики Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: popovalg@mgru.ru; ORCID 0000-0001-9400-2469

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kolesnikov A.A., D.Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of German Studies and Linguodidactics at the Institute of Foreign Languages, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: kolesnikov@mgru.ru; ORCID 0000-0002-6655-1417

Biryukova E.V., D.Sc. (Philology), Professor, Head of the Department of German Studies and Linguodidactics at the Institute of Foreign Languages Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: biryukovaev@mgru.ru; ORCID 0000-0001-8741-983X

Popova L.G., D.Sc. (Philology), Professor of the Department of German Studies and Linguodidactics at the Institute of Foreign Languages, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: popovalg@mgru.ru; ORCID 0000-0001-9400-2469

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 25.09.2023; принята к публикации 13.05.2025

Received 25.09.2023; accepted for publication 13.05.2025

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/70/10

Социально-контекстный подход к педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся в вузе

Эмилия Павловна Комарова¹, Оксана Анатольевна Боброва²

¹ Воронежский государственный технический университет, Воронеж, Россия

² Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия

¹ vivtkmk@mail.ru

² oabobrova2012@yandex.ru

Аннотация. Возросшие требования современного технологического образования обусловили исследование проблемы педагогического сопровождения профессионального самоопределения в контексте дополнительного технологического обучения, поскольку профессиональные намерения обучающихся в значительной части не соответствуют требованиям современного рынка труда и социально-экономическому запросу общества. Были обозначены предпосылки исследования проблемы организации педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в рамках реализации Единой модели профессиональной ориентации. В качестве предпосылок выступает переход от информационной эпохи к интеллектуальной, что обусловлено промышленной революцией в экономике, массовой цифровизацией и информатизацией всех сфер жизни. При подготовке компетентного специалиста, способного к профессиональной адаптации в различных сферах деятельности, умеющего самостоятельно проектировать и реализовывать свои профессиональные ценности, саморазвиваться на протяжении всей жизни, необходимо обеспечить такую образовательную среду, которая бы способствовала продуктивному профессиональному самоопределению обучающихся в контексте непрерывного образования. В настоящее время профессиональной ориентации отводится новая роль – создание условий для педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся с учетом их интересов, склонностей, определения реальных возможностей в выборе той или иной профессии, успешной социализации и активной адаптации на рынке труда, что возможно реализовать в условиях социально-контекстного подхода.

Цель исследования – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка организации педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в контексте социально-контекстного подхода.

Задачи исследования: уточнить понятие «педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся», его компонентный состав; определить особенности педагогического сопровождения, разработать анкету с целью актуализации педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях социально-контекстного подхода. Методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, систематизация материала, моделирование структурных характеристик педагогического сопровождения профессионального самоопределения); эмпирические (анкетирование, беседа, тестирование), диагностические (методы математической статистики).

Уточнено понятие «педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся» как взаимодействие субъектов образования с учетом интересов, потребностей, личностных качеств обучающихся в процессе инновационно-преобразующей деятельности, позволяющей выявить знания о различных направлениях профессионального самоопределения: профессиональном (знания, умения, навыки, опыт и овладение компетенциями) и социальном (возможности, стремления, смыслы деятельности и адаптация к социуму) в условиях социально-контекстного подхода.

В рамках социально-контекстного подхода педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся характеризуется тем, что обучающийся социализируется в обществе и профессионально адаптируется к будущей профессии посредством самостоятельного преодоления сложностей в проблемной ситуации. Это продуцирует реальные умения самого субъекта решать свои образовательные и личностные задачи и осуществлять верный выбор на основе личностных смыслов деятельности.

В условиях контекстного подхода обучающиеся овладевают своей будущей профессиональной деятельностью, при этом воспринимают свое учение как овладение инструментами решения определенных профессиональных задач. Указанный метод моделирует проблемную образовательную ситуацию, в которую включаются обучающиеся, «встроенную» в структуру квазипрофессиональной деятельности. При этом актуализируется профессиональный смысл усвоения учебного предмета для достижения цели.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, профессиональное самоопределение, обучающиеся, Единая модель профессиональной подготовки

Для цитирования: Комарова Э.П., Боброва О.А. Социально-контекстный подход к педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся в вузе // Язык и культура. 2025. № 70. С. 209–226. doi: 10.17223/19996195/70/10

Original article

doi: 10.17223/19996195/70/10

A socio-contextual approach to the pedagogical support of professional self-determination of students at the university

Emilia P. Komarova¹, Oksana A. Bobrova²

¹ Voronezh State Technical University, Voronezh, Russia

² Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

¹ vivtkmk@mail.ru

² oabobrova2012@yandex.ru

Abstract. The increased requirements of modern technological education have led to the study of the problem of pedagogical support for professional self-determination in the context of additional technological training, since the professional intentions of students largely do not meet the requirements of the modern labor market and the socio-economic demand of society. The prerequisites for the study of the problem of the organization of pedagogical support for the professional self-determination of students within the framework of the implementation of a Unified model of professional orientation were outlined. The prerequisites are the transition from the information age to the intellectual one, which is due to the industrial revolution in the economy, mass digitalization and informatization of all spheres of life. When preparing a competent specialist

capable of professional adaptation in various fields of activity, able to independently design and implement their professional values, self-develop throughout their lives, it is necessary to provide an educational environment that would contribute to the productive professional self-determination of students in the context of continuing education. Currently, professional orientation is assigned a new role – creating conditions for pedagogical support of students' professional self-determination, taking into account their interests, inclinations, determining real opportunities in choosing a particular profession, successful socialization and active adaptation in the labor market, which can be implemented in a socially contextual approach.

The purpose of the study: theoretical substantiation and experimental verification of the organization of pedagogical support for professional self-determination of students in the context of a socio-contextual approach.

Research objectives are to clarify the concept of "pedagogical support for professional self-determination of students", its component composition; to determine the features of pedagogical support, to develop a questionnaire in order to actualize pedagogical support for professional self-determination of students in a socio-contextual approach. Research methods: theoretical (analysis of psychological and pedagogical literature, systematization of material, modeling of structural characteristics of pedagogical support for professional self-determination; empirical (questionnaire, conversation, testing), diagnostic (methods of mathematical statistics).

The concept of "pedagogical support of professional self-determination of students" is considered as the interaction of education subjects, taking into account the interests, needs, personal qualities of students in the process of innovative and transformative activities, which allows to identify knowledge about various areas of professional self-determination: professional (knowledge, skills, competencies, experience and mastery of competencies) and social (opportunities, aspirations, meanings of activity and adaptation to society) in the context of a socio-contextual approach;

Within the framework of the socio-contextual approach, pedagogical support for the professional self-determination of students is characterized by the fact that the student is socialized in society and is professionally adopted to the future profession by independently overcoming difficulties in a problematic situation, which produces the real skills of the subject himself to solve his educational and personal tasks and to make the right choice based on personal sense of activity.

In the context of a contextual approach, students master their future professional activity, while perceiving their teaching as mastering the tools for solving certain professional tasks. This method models a problematic educational situation in which students are involved, "embedded" in the structure of quasi-professional activities. At the same time, the professional sense of mastering an educational subject is actualized in order to achieve the goal.

Keywords: pedagogical support, professional self-determination, students, Unified model of professional training

For citation: Komarova E.P., Bobrova O.A. Socio-contextual approach to pedagogical support of professional self-determination of students in higher education. *Language and Culture*, 2025, 70, pp. 209-226. doi: 10.17223/19996195/70/10

Введение

Смена информационной эпохи на интеллектуальную рассматривается как переходный период, отражающий динамичные трансформации,

обеспечивающие смену образовательных парадигм, что непосредственно связано с промышленной революцией в России, переходом к цифровой рыночной экономике, введением цифровых технологий в обучение, совершенствованием этих технологий и, как следствие, повышением уровня жизни. Поэтому наука и профессиональное знание выступают не только инициаторами, но и ресурсами коренных изменений в обществе. Влияние образования на флуктуации, происходящие в обществе, отмечается в ряде научных работ [1–5].

Педагогическая наука, выступая транслятором инновационных идей развития социально-контекстного опыта, нацеленного на педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся, оказывает влияние на определение профессиональной траектории обучающихся, на осознание ими социальной и личностной значимости трудовой деятельности.

Именно функции профессионального образования предусматривают целесообразность выбора будущей профессии. Однако наиболее сензитивным периодом, как существенным при выборе разных специальностей, является период младшего и среднего школьного возраста, так как предполагается, что к окончанию 9-го класса обучающийся уже должен определиться с выбором профессии и направлением профильной подготовки для поступления в соответствующий вуз [4, 6, 7].

Такие флуктуации обусловлены изменением информационного пространства, введением дистанционного обучения, применением различных гаджетов, проявлением интереса к сферам IT и PR-разработкам, возможностям применения искусственного интеллекта, геймингу, блогосфере, freelance-работы и т.д., что, с одной стороны, расширяет возможности для самореализации и облегчения условий труда, с другой стороны, ограничивает возможности ознакомления обучающихся со значимыми профессиями для каждой личности [8–12].

Как показал анализ психолого-педагогической литературы, было обозначено несколько направлений профориентации:

Первое направление связано с историей развития профориентационной деятельности и предполагает диагностику устойчивых свойств личности и подбор наиболее подходящих профессий, специфика деятельности в рамках которых наиболее соответствует этим личностным характеристикам.

Второе ориентировано на учет личностных интересов, которые обеспечиваются активным участием обучающихся в профориентационных мероприятиях. В то же время это направление ассоциируется и с воспитанием личности, формированием у обучающихся интереса и мотивации к овладению наиболее востребованными профессиями. Однако, как показывают социологические исследования, обучающиеся не связывают собственные возможности с реальной ситуацией и требованиями

рынка труда, поскольку не владеют достаточной информацией о сущностях, условиях труда и перспективах данной профессии.

Третьему направлению корреспондируют идеи развивающего обучения, которые способствуют раскрытию понятия «профессиональное самоопределение» как «лонгитюдный процесс, включающий определение личностных потребностей в процессе инновационно-преобразующей деятельности, позволяющей выявить знание о различных направлениях самоопределения обучающихся: личностное, профессиональное, предметное, социальное с целью проектирования образовательного процесса в контексте внедрения цифровых ресурсов» [13. С. 190].

Вышесказанное подтверждает целесообразность раскрытия понятия «сопровождение», которое, согласно Толковому словарю русского языка, означает «то, что сопровождает некое явление, действие»; рассматривается как «взаимодействие с конкретными отношениями субъектов в образовательной деятельности; сотрудничество, сопереживание, содействие, соучастие, сотворчество и поддержка» [14. С. 84]. В то же время при индивидуальном и частном использовании этого понятия оно отражает педагогическую составляющую сопровождения образовательного процесса. «Под сопровождением в науке рассматривается особый вид взаимодействия с обучаемым с целью создания и поддержания наиболее благоприятных условий для развития в процессе обучения, для принятия субъектами развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора» [14. С. 84].

Понятие «педагогическое сопровождение» в педагогике рассматривается как взаимодействие, и большинство ученых вкладывают в содержание этого понятия разнообразные взаимодействия субъектов образования в общеобразовательной деятельности с целью создания условий, наиболее оптимальных для всестороннего развития личности и педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся. Педагогическое сопровождение рассматривается как «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога» (В.А. Сластенин); как «процесс оказания своевременной социальной и педагогической помощи нуждающимся в ней детям и подросткам и системы корректирующих воздействий на основе отслеживания изменений в процессе развития личности ребенка» (Л.В. Байбородова), как «один из механизмов длящегося, двустороннего, солидаристического педагогического взаимодействия» (М.В. Шакурова); как «метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом решений в различных ситуациях жизненного выбора» (П.А. Шептенко, Г.А. Воронина), как «процесс совместного с ребенком создания комфортной ситуации развития с целью максимально самостоятельного его выхода из

проблемной ситуации при минимальном участии педагога» (Е.А. Александрова); как «системный инструментарий педагогической деятельности» (И.Э. Куликовская); как «система профессиональной деятельности педагогического сообщества, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия» (М.Р. Битянова) [15–18].

Таким образом, исходя из вышесказанного и в контексте нашего исследования педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся рассматривается как взаимодействие субъектов образования с учетом интересов, потребностей, личностных качеств обучающихся в процессе инновационно-преобразующей деятельности, позволяющей выявить знания о различных направлениях профессионального самоопределения: профессиональном (знания, умения, навыки, опыт и овладение компетенциями) и социальном (возможности, стремления, смыслы деятельности и адаптация к социуму) в условиях социально-контекстного подхода.

Методология исследования

Теоретическими предпосылками педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся выступают принципы гуманизации и гуманитаризации образования, которые сопряжены с возможностью человека обратиться к самому себе; в условиях введения компетентностного подхода, направленного на практикоориентированность, фундаментальное значение приобретает раскрытие человеческого потенциала, связанного с дифференциацией и индивидуальным обучением обучающихся, причем дифференциация и индивидуализация обучения ориентированы на главное условие обучения: на субъект деятельности, на возможности каждому обучающемуся сконструировать собственное содержание образования. Следующей предпосылкой выступает прагматизация образования, которая рассматривается в словаре «Профессиональное образование...» как негативная тенденция, как «подход к отбору содержания образования, признающий необходимыми только те знания и умения, которые находят непосредственное применение в практике; базируется на упрощенно-формальном понимании связи образования с жизнью, в частности игнорируется роль обучения как фактора развития мышления» [19. С. 246]. Современный подход в образовании рассматривает прагматизм как «сближение содержания и организации образования со спецификой содержания и организации будущей профессиональной деятельности специалиста определенного профиля» [20. С. 3]. В то же время, на наш взгляд, практикоориентированность может выступать в качестве конструктивного фактора становления индивидуального обучения вне зависимости от рыночных отношений.

Особую значимость приобретает интеграция образования, которую инициируют процессы глобализации, интернационализации: интеграция как форма организации и интеграция концепций, технологий и методов обучения. Для целей нашего исследования особую значимость приобретает междисциплинарная подготовка обучающихся, инициирующая подготовку специалиста нового типа в условиях цифровой экономики, для которой характерна универсализация труда, необходимость постоянного повышения профессиональной квалификации и необходимость интеграции научных знаний, предопределяющей комплексный характер научных и профессиональных проблем.

Обозначенные выше предпосылки порождают разработку новых требований к содержанию понятия «педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся».

В свою очередь, это обусловило пересмотр содержания и актуализацию системы профориентационной подготовки с целью «формирования единого профориентационного пространства в системе общего образования Российской Федерации, обеспечивающего готовность выпускников общеобразовательных организаций к профессиональному самоопределению» [21. С. 10].

Исследование проблемы педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся основывается на том, что если профессиональное самоопределение обучающихся является важнейшей задачей, поставленной перед современным образованием, то необходимо выявить ключевые подходы к педагогическому сопровождению обучающихся, позволяющие достичь высокой степени сформированности у них готовности к профессиональному самоопределению.

Анализ теоретико-методологических подходов показал, что наблюдаются разночтения в определении основополагающей парадигмы исследования. Следовательно, можно предположить, что для повышения качества современного образования возможно использование нескольких образовательных парадигм. В этой связи можно говорить о влиянии полипарадигмальности на повышение качества образования, в том числе на педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся. В условиях полипарадигмальности образования процессы индивидуализации, дифференциации, гуманизации и социализации личности ориентированы на различные парадигмальные установки, которые рассматривают процесс педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся как целостную систему (системный подход, И.Р. Пригожин [22]); как процесс саморазвития и самореализации личности в контексте культурных и духовных традиций, национальной ментальности и актуальной ситуации развития социума, региона, государства (социокультурный подход,

Н.Н. Ярошенко [23]); как развитие стратегий смыслообразования в процессе становления личности и рассматривающее их дуальность как приспособительной (подстройка под уже обретенные смыслы и воздействие внешней среды) и развивающей (осознание истинных мотивов и рождение новых целей, в том числе под влиянием внешних факторов), позволяющее рассматривать процесс педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся как непрерывное, системное и всестороннее воздействие, направленное на оптимизацию взаимодействий обучающегося с образовательной и профессиональной средой и построение индивидуальной траектории развития (смыслоцентрированный подход И.В. Абакумова и соавт. [24]); как преобразование социального опыта обучающегося посредством его творческого переосмысления в соответствии с направленностью личности, устремлениями, интересами, потребностями и возможностями обучающегося (личностно-деятельностный подход, А.Н. Леонтьев [25], В.В. Сериков [26]); как ориентированность на будущую профессию через переосмысление и интерпретацию образовательной ситуации и ее компонентов с точки зрения ожиданий и планируемых профессиональных результатов на основе как личностных, так и общественно значимых мотивов и интересов (контекстный подход, А.А. Вербицкий [27], Э.П. Комарова и соавт. [13]); как систему ценностных ориентаций обучающихся (аксиологический подход, А.В. Брушлинский [28]), как ориентацию обучающихся на погружение в познавательный мир, связанный с особенностями различных профессий, позволяющий систематизировать различные идеи и мнения в процессе антропологического дискурса (антропологический подход, В.В. Краевский, Е.В. Бережнова [29]); как процесс, основанный на идеях целостности и системности, открытости и нелинейности (синергетический подход, С.К. Гураль [30], И.Р. Пригожин [22]).

В современных условиях и с учетом актуальных тенденций развития общества акценты педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся смещаются в сторону ценностной ориентации и рефлексивного осмысления собственной деятельности в процессе социализации и построения стратегии достижения успеха в профессии.

Как указывает А.А. Вербицкий [27], категория «контекст» является смыслообразующей основой деятельности человека и восприятия, интерпретации, понимания и преобразования им конкретных ситуаций, в том числе в процессе профессионального самоопределения.

Таким образом, социально-контекстный подход ориентирован на раскрытие педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, где базовым элементом содержания будет контекст как основа ценностно-ориентированного сопровождения личности обучающегося в процессе его социализации с учетом как внутренних потребностей, способностей, мотивов личности, так и социокультурных характеристик внешней среды, задавая вектор направленности

саморазвития личности и, как следствие, формирование готовности к профессиональному самоопределению обучающегося.

Таким образом, опираясь на идеи вышеуказанных подходов, считаем возможным определить основные принципы социально-контекстного подхода к педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся:

- принцип педагогического обеспечения личностного включения обучающихся в образовательную деятельность;

- принцип открытости, включающий свободное обсуждение и переосмысление обучающимися субъективного опыта деятельности в контексте профессионального самоопределения;

- принцип последовательного моделирования в образовательной деятельности обучающихся целостного содержания форм и условий деятельности, направленной на профессиональное самоопределение;

- принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательной деятельности;

- принцип нелинейности, ориентированный на вариативность профессиональных проб и неоднородность, неопределенность в процессе достижения готовности к профессиональному самоопределению;

- принцип эмерджентности, ориентированный на создание инновационного продукта, состоящего из компонентов профессионального самоопределения обучающихся;

- принцип профессионально-личностной направленности, реализуемый в процессе профессионального самоопределения обучающихся на основе собственной учебной деятельности через квазипрофессиональную к собственно профессиональной;

- принцип ценностно-смыслового обоснования, предполагающий осознанность всеми субъектами педагогического взаимодействия личностных, гражданских и профессиональных ценностей, а также ответственность педагога за эмоционально-ценностную направленность педагогического сопровождения обучающихся в процессе становления их субъектного опыта и понимания смыслов деятельности.

Таким образом, педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в условиях социально-контекстного подхода как ключевого направлено на становление и развитие личностных установок, включающих смыслообразующие категории и обеспечивающих мотивированную деятельность, что в целом ориентировано на достижение нового качества образования.

Исследование и результаты

Анализ широкого пласта исследований показал, что педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучаю-

щихся рассматривается в соответствии с требованиями ФГОС ВО и дополнительного технологического образования как система взаимодействия субъектов образования с учетом интересов, потребностей, личностных качеств обучающихся в процессе инновационно-преобразующей деятельности, позволяющей выявить знания о различных направлениях профессионального самоопределения: профессиональном (знания, умения, навыки, опыт и овладение компетенциями) и социальном (возможности, стремления, смыслы деятельности и адаптация к социуму) в условиях социально-контекстного подхода;

Опираясь на опрос представителей различных субъектов образования Воронежской области, включенных в профориентационную деятельность по месту работы, в количестве 253 человек (из них 82% – сотрудники общеобразовательных учреждений, 18% – сотрудники учреждений дополнительного образования), можно утверждать, что наиболее востребованными у обучающихся являются специальности, связанные с юриспруденцией и экономикой, далее – ИТ-технологии и специализированные военные вузы, на третьем месте – медицина и строительство. Однако следует заметить, что потребности рынка труда не всегда совпадают с выбором выпускников школ и показывают скорее обратную тенденцию, обнаруживая наиболее низкую потребность в юристах и экономистах без опыта работы, что коррелирует с исследованиями, проведенными в других регионах Российской Федерации. Так, в Республике Татарстан потребности регионального рынка труда по направлениям «Экономика и финансы» и «Юриспруденция» почти в 4,7 раза ниже, чем количество выборов данного направления среди выпускников школ, по направлению «Информационные технологии» – в 2 раза ниже, а по направлениям «Культура и искусство», «Образование и наука», наоборот, выше, причем наибольшая востребованность наблюдается в специалистах направления «Сельское хозяйство»: в этом случае потребность регионального рынка труда Республики Татарстан более чем в 2,3 раза превышает количество выборов выпускников [31].

Также следует заметить, что предварительный профориентационный выбор выпускников далеко не всегда означает, что обучающемуся удастся поступить на желаемое направление. Так, из опрошенных студентов 3–4-х курсов ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки», поступили на гуманитарный факультет педагогического вуза по причине того, что не хватило проходных баллов на юридический факультет классического вуза, 15,3% опрошенных студентов профиля «История и Право», 10,5% – профиля «История и Обществознание», и 7,3% – профиля «История и Воспитательная работа». Однако в силу того, что усло-

вия труда, сущность профессии, требования, предъявляемые к профессионально значимым качествам и направленности личности таких профессий, как «юрист» и «учитель», существенно рознятся, выбор направления подготовки с опорой на количество полученных обучающимся баллов ГИА не представляется верным в контексте дальнейшей профессиональной самореализации обучающегося.

Вышеуказанные проблемы нашли отражение в ряде законодательных инициатив, направленных на актуализацию и совершенствование профориентационных мероприятий, реализуемых образовательными учреждениями на всех ступенях образования. Так, с 1 сентября 2023 г. в общеобразовательных организациях, реализующих основные общеобразовательные программы, внедрена Единая модель профессиональной ориентации [21], внесены дополнения в «Закон об образовании в Российской Федерации», касающиеся трудового воспитания обучающихся как условия формирования готовности к верному профессиональному выбору и т.д.

Следует заметить, что часто выбор обучающимися направления подготовки обусловлен стереотипами о престижности профессии, наличием профессиональных учреждений в регионе проживания, советами родителей, возможностью обучаться вместе с друзьями. Так, на рис. 1 представлены результаты анкетирования студентов 1–2-х курсов ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет» направлений подготовки 11.03.01 «Радиотехника», 12.03.01 «Приборостроение» и 16.03.01 «Техническая физика». Обучающимся было предложено выбрать три наиболее предпочтительных варианта ответа на вопрос «Что для вас наиболее важно при выборе профессии?» из предложенных. Наибольшее количество выборов получили варианты «Престижность», «Советы родителей», «Личный пример знакомых или известных людей», «Возможность учиться вместе с друзьями». Вариант ответа «Интересное для меня занятие» находится на 5-м месте по количеству выборов, а «Возможность самосовершенствоваться» – на 8-м месте по количеству выборов, что позволяет сделать вывод о некоторой инфантильности, присущей выпускникам школ при выборе профессии.

В то же время следует заметить, что близость вуза к месту жительства не является определяющим фактором, как и информация из внешних источников, таких как СМИ, видеоконтент, фильмы и книги.

Кроме того, в качестве положительной тенденции следует отметить: на вопрос «Что для вас является наиболее привлекательным в “работе мечты”?» наиболее предпочтительным был ответ «Чтоб мое дело меня увлекало», на втором месте – «Возможность развиваться и самосовершенствоваться». В совокупности это составляет более 50% вариантов

ответа, тогда как высокий заработок в качестве превалирующего выбрали только 16,1% респондентов, а возможность мало трудиться физически значима лишь для 3,6% опрошенных (рис. 2).



Рис. 1. Варианты ответов на вопрос «Что для вас наиболее важно при выборе профессии?» (возможность выбора трех вариантов ответа, %)



Рис. 2. Варианты ответов на вопрос «Что для вас является наиболее привлекательным в “работе мечты”?» (возможность выбора одного варианта ответа, %)

Также более половины опрошенных, отвечая на вопрос «Как вы понимаете выражение “сделать хорошую карьеру”?», выбрали вариант ответа «Стать профессионалом в своем деле», а такие варианты ответа,

как «Занять высокую должность», «Стать богатым», «Стать известным человеком», получили существенно меньше выборов (рис. 3).



Рис. 3. Варианты ответов на вопрос «Как вы понимаете выражение “сделать хорошую карьеру”?» (возможность выбора одного варианта ответа, %)

Исходя из вышесказанного и опираясь на данные нашего исследования, можно отметить достаточно существенное влияние внешних мотивирующих факторов, таких как престижность профессии и влияние родителей на выбор обучающимися будущей профессии, что подтверждает целесообразность педагогического сопровождения их профессионального самоопределения в условиях социально-контекстного подхода, направленного на формирование и становление ценностных и смысловых установок личности обучающегося.

Заключение

Взросшие требования к профессиональной подготовке специалистов нового типа связаны с раскрытием проблемы профессионального самоопределения в контексте дополнительного технологического образования, поскольку профессиональные интересы и стремления обучающихся не в полной мере соответствуют требованиям современного рынка труда. Кроме того, в современных условиях наиболее актуальна проблема педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, которое рассматривается как взаимодействие субъектов образования с учетом интересов, потребностей, личностных качеств обучающихся в процессе инновационно-преобразующей деятельности, позволяющей выявить знания о различных направлениях профессионального самоопределения: профессиональном (знания, умения, навыки, опыт и овладение компетенциями) и социальном (возможности, стремления, смыслы деятельности и адаптация к социуму) в условиях социально-контекстного подхода, что в целом ориентировано

на достижение нового качества образования. Для раскрытия вышеуказанной проблемы выступают принципы гуманизации, гуманитаризации образования, которые направлены на субъект деятельности и субъект образования в условиях введения компетентностного подхода.

Именно поэтому в рамках полипарадигмальности были определены основные идеи, которые способствуют раскрытию данной темы, а именно: процесс развития личности, развитие стратегий смыслообразования в процессе выбора специальности, идеи социализации в процессе выбора и освоения профессии, идеи преобразования социального опыта обучающихся с целью его творческого переосмысления, идеи саморазвития и самореализации обучающегося в контексте будущей профессиональной деятельности. Вышеперечисленное нашло отражение в идеях социально-контекстного подхода и его принципах, описанных в данной работе.

Список литературы

1. *De Wit H., Altbach P.* Internationalization in Higher Education: Global Trends and Recommendations for Its Future // Policy Reviews in Higher Education. 2021. Vol. 5, Is. 1. P. 28–46. doi: 10.1080/23322969.2020.1820898
2. *Morey A.I.* Changing higher education curricula for a global and multicultural world // Higher Education in Europe. 2000. Vol. 25 (1). P. 25–39.
3. *Philippov V.M.* Internal internationalisation of higher education in Russia // Rationales for internationalization / eds. by M. Larionova, O. Perfilieva. M. : Logos Publishing House, 2013. 75 p.
4. *Климов Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях. М. : МГУ, 1995. 184 с.
5. *Трансформация* профессионального образования в контексте вызовов XXI века / В.В. Сериков, А.С. Фетисов, Э.П. Комарова, К.М. Гайдар. Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2023. 212 с.
6. *Боброва О.А.* Теоретический аспект реализации раннего профессионального самоопределения школьников в условиях вариативно-рефлексивной технологии. Воронеж : Научная книга, 2024. 94 с.
7. *Чистякова С.Н.* Критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 8. С. 10–16.
8. *Boix Mansilla V., Jackson A.* Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world. New York : Asia Society, 2011. 124 p.
9. *Courtois A.* From ‘academic concern’ to work readiness: student mobility, employability and the devaluation of academic capital on the year abroad // Brit. J. Soc. Of Educ. 2019. № 40 (2). P. 190–206.
10. *Mobility* for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA): EHEA Ministerial conference (2012). Bucharest, Romania // European Higher Education Area and Bologna Process. URL: https://eha.info/media.eha.info/file/2012_Bucharest/39/2/2012_EHEA_Mobility_Strategy_606392.pdf
11. *Van Roekel D.* Global Competence Is a 21st Century Imperative // NEA Education Policy and Practice Development. 2010. P. 1–4.
12. *Боброва О.А., Комарова Э.П.* Цифровая трансформация профессионального самоопределения школьников в контексте раннего профильного обучения // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2024. № 2. С. 113–124.

13. **Комарова Э.П., Фетисов А.С., Боброва О.А.** Профессиональное самоопределение школьников в контексте раннего профильного обучения // *Язык и культура*. 2024. № 67. С. 190–202.
14. **Бережных Е.А., Григорьева С.Г., Потапова И.И.** Педагогическое сопровождение как особая форма взаимодействия в реальной практике обучения в вузе // *Педагогика и психология образования*. 2018. № 4. С. 83–90.
15. **Александрова Е.А.** Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2003. 200 с.
16. **Байбородова Л.В., Рожков М.И.** Воспитательная работа в детском загородном лагере : учеб.-метод. пособие. Ярославль : Академия развития, 2003. 254 с.
17. **Битянова М.Р.** Организация психологической работы в школе. М. : Совершенство, 1997.
18. **Шакурова М.В.** Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 361 с.
19. **Вишнякова С.М.** Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
20. **Чекина Е.В., Михайлова Н.С.** Прагматизация образования как концептуальная основа подготовки педагогических кадров // *Вестник Полоцкого государственного университета*. Серия Е: Педагогические науки. 2017. № 15. С. 2–9.
21. **Письмо** Минпросвещения России от 01.06.2023 № АБ-2324/05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации» (вместе с «Методическими рекомендациями по реализации профориентационного минимума для образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования», «Инструкцией по подготовке к реализации профориентационного минимума в образовательных организациях субъекта РФ»). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_450353/ (дата обращения: 06.02.2024).
22. **Пригожин И.Р.** Кость еще не брошена // *Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности*. М. : Прогресс-Традиция, 2003. 584 с.
23. **Ярошенко Н.Н.** История и методология теории социально-культурной деятельности : учебник. М. : МГУКИ, 2013. 360 с.
24. **Абакумова И.В., Годунов М.В., Белова Е.В.** Развитие представлений о смыслообразующих стратегиях личности в современном обществе // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2017. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-predstavleniy-o-smysloobrazuyuschih-strategiyah-lichnosti-v-sovremennom-obschestve> (дата обращения: 04.11.2024).
25. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие. 2-е изд., стер. М. : Смысл; Академия, 2005. 352 с.
26. **Сериков В.В.** Контекстный подход как технология поддержки смыслообразования в педагогическом процессе // *Векторы развития контекстного образования / редкол.: Э.П. Комарова (отв. ред.)*. Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2021. С. 20–27.
27. **Вербицкий А.А.** Теория и технологии контекстного образования : учеб. пособие. М. : МПГУ, 2017. 268 с.
28. **Брушлинский А.В.** О критериях субъекта // *Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной*. М. : ИП РАН; ПЕР СЭ, 2002. С. 9–33.
29. **Краевский В.В., Бережнова Е.В.** Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2008. 393 с.
30. **Гураль С.К.** Синергетика и лингвосинергетика // *Вестник Томского государственного университета*. 2007. № 302. С. 7–10.
31. **Давлетишина Л.А., Шаехов М.Р.** Влияние потребностей регионального рынка труда и профильного обучения на профессиональный выбор // *Гуманитарные исследования*

Центральной России. 2021. № 2 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-potrebnostey-regionalnogo-rynka-truda-i-profilnogo-obucheniya-na-professionalnyy-vybor-shkolnikov> (дата обращения: 04.11.2024).

References

1. De Wit H., Altbach P. (2021) Internationalization in Higher Education: Global Trends and Recommendations for Its Future // *Policy Reviews in Higher Education*. 5 (1). pp. 28–46. doi: 10.1080/23322969.2020.1820898
2. Morey A.I. (2000) Changing higher education curricula for a global and multicultural world // *Higher Education in Europe*. 25 (1). pp. 25–39.
3. Philippov V.M. (2013) Internal internationalisation of higher education in Russia // *Rationales for internationalization*. M.: Logos. 75 p.
4. Klimov E.A. (1995) *Obraz mira v raznotipnykh professiyakh* [The Image of the World in Different Professions]. M.: MGU. 184 p.
5. Serikov V.V., Fetisov A.S., Komarova E.P., Gajdar K.M. (2023) Transformatsiya professional'nogo obrazovaniya v kontekste vyzovov XXI veka [Transformation of professional education in the context of the challenges of the 21st century]. Voronezh : Izdatel'sko-poligraficheskij centr Nauchnaya kniga. 212 p.
6. Bobrova O.A. (2024) Teoreticheskij aspekt realizatsii rannego professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov v usloviyakh variativno-refleksivnoj tekhnologii [Theoretical aspect of the implementation of early professional self-determination of schoolchildren in the context of variable-reflexive technology]. Voronezh: Izdatel'sko-poligraficheskij centr Nauchnaya kniga. 94 p.
7. Chistyakova S.N. (2016) Kriterii i pokazateli gotovnosti obuchayushchikhsya k professional'nomu samoopredeleniyu [Criteria and indicators of students' readiness for professional self-determination] // *Professional'noe obrazovanie*. Stolica. 8. pp. 10–16.
8. Boix Mansilla V., Jackson A. (2011) *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York : Asia Society. 124 p.
9. Courtois A. (2019) From 'academic concern' to work readiness: student mobility, employability and the devaluation of academic capital on the year abroad // *Brit. J. Soc. Of Educ.* 40 (2). pp. 190–206.
10. *Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA): EHEA Ministerial conference (2012)*. Bucharest, Romania // *European Higher Education Area and Bologna Process*. URL: https://eha.info/media.eha.info/file/2012_Bucharest/39/2/2012_EHEA_Mobility_Strategy_606392.pdf
11. Van Roekel D. (2010) *Global Competence Is a 21st Century Imperative* // *NEA Education Policy and Practice Development*. pp. 1–4.
12. Bobrova O.A., Komarova E.P. (2024) Cifrovaya transformatsiya professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov v kontekste rannego profil'nogo obucheniya [Digital transformation of professional self-determination of schoolchildren in the context of early specialized education] // *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2. pp. 113–124.
13. Komarova E.P., Fetisov A.S., Bobrova O.A. (2024) Professional'noe samoopredelenie shkol'nikov v kontekste rannego profil'nogo obucheniya [Professional Self-Determination of Schoolchildren in the Context of Early Special Education] // *Yazyk i kul'tura*. 67. pp. 190–202.
14. Berezhnykh E.A., Grigor'eva S.G., Potashova I.I. (2018) Pedagogicheskoe soprovozhdenie kak osobaya forma vzaimodejstviya v real'noj praktike obucheniya v vuze [Pedagogical support as a special form of interaction in the real practice of studying at a university] // *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. 4. pp. 83–90.

15. Aleksandrova E.A. (2003) *Pedagogicheskaya podderzhka kul'turnogo samoopredeleniya kak sostavlyayushchaya pedagogiki Svobody: monografiya* [Pedagogical support for cultural self-determination as a component of the pedagogy of Freedom]. Saratov: Izd-vo Sarat. un-ta. 200 p.
16. Bajborodova L.V. (2003) *Vospitatel'naya rabota v detskom zagorodnom lagere: uchebno-metodicheskoe posobie* [Educational work in a children's country camp: a teaching aid]. Yaroslavl': Akademiya razvitiya. 254 p.
17. Bityanova M.R. (1997) *Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole* [Organization of psychological work at school]. M: Sovershenstvo.
18. Shakurova M.V. (2007) *Pedagogicheskoe soprovozhdenie stanovleniya i razvitiya sociokul'turnoj identichnosti shkol'nikov* [Pedagogical support for the formation and development of schoolchildren's socio-cultural identity]. Pedagogy doc. dis. M. 361 p.
19. Vishnyakova S.M. (1999) *Professional'noe obrazovanie. Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika* [Professional education. Dictionary. Key concepts, terms, relevant vocabulary]. M.: NMC SPO. 538 p.
20. Chekina E.V., Mikhajlova N.S. (2017) *Pragmatizatsiya obrazovaniya kak konceptual'naya osnova podgotovki pedagogicheskikh kadrov* [Pragmatization of education as a conceptual basis for training teaching staff] // *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E. Pedagogicheskie nauki.* 15. pp. 2–9.
21. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 01.06.2023 No. AB-2324/05 "O vnedrenii Edinoj modeli professional'noj orientacii" (vmeste s "Metodicheskimi rekomendatsiyami po realizacii proforientacionnogo minimuma dlya obrazovatel'nykh organizacij Rossijskoj Federacii, realizuyushchikh obrazovatel'nye programmy osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya", "Instrukciej po podgotovke k realizacii proforientacionnogo minimuma v obrazovatel'nykh organizatsiyakh subjekta RF") [Letter of the Ministry of Education of Russia dated 01.06.2023 No. AB-2324/05 "On the implementation of the Unified model of vocational guidance" (together with the "Methodological recommendations for the implementation of the vocational guidance minimum for educational organizations of the Russian Federation implementing educational programs of basic general and secondary general education", "Instructions for preparing for the implementation of the vocational guidance minimum in educational organizations of a constituent entity of the Russian Federation")] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_450353/ (Accessed: 06.02.2024 g.).
22. Prigozhin I.R. (2003) *Kost' eshche ne broshena* [The bone has not yet been thrown] // *Sinergeticheskaya paradigma. Chelovek i obshchestvo v usloviyakh nestabil'nosti.* M.: ProgresSTradiciya. 584 p.
23. Yaroshenko N.N. (2013) *Istoriya i metodologiya teorii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti: uchebnik* [History and methodology of the theory of socio-cultural activity: textbook]. M.: MGUKI. 360 p.
24. Abakumova I.V., Godunov M.V., Belova E.V. (2017) *Razvitie predstavlenij o smysloobrazuyushchikh strategiyakh lichnosti v sovremennom obshchestve* [Development of ideas about the meaning-forming strategies of the individual in modern society] // *Gumanitarnye, social'no-ehkonomicheskie i obshchestvennye nauki.* 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-predstavleniy-o-smysloobrazuyushchih-strategiyah-lichnosti-v-sovremennom-obshchestve> (Accessed: 04.11.2024).
25. Leont'ev A.N. (2005) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost': uchebnoe posobie* [Activity. Consciousness. Personality: Textbook]. M : Smysl : Akademiya. 352 p.
26. Serikov V.V. (2021) *Kontekstnyj podkhod kak tekhnologiya podderzhki smysloobrazovaniya v pedagogicheskom processe* [Contextual approach as a technology for supporting meaning formation in the pedagogical process] // *Vektory razvitiya kontekstnogo obrazovaniya / redkol.: E.P. Komarova (otv. red.). Voronezh : Izdatel'sko-poligraficheskij centr Nauchnaya kniga.* pp. 20–27.

27. Verbickij A.A. (2017) *Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya : ucheb. posobie* [Theory and technologies of contextual education: textbook]. M. : MPGU. 268 p.
28. Brushlinskij A.V. (2002) *O kriteriyakh subjekta* [On the subject's criteria]. M.: IP RAN; PER SEH. pp. 9–33.
29. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. (2008) *Metodologiya pedagogiki: novyj etap : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij* [Methodology of Pedagogics: New Stage: Textbook for Students of Higher Education Institutions]. M : Akademiya. 393 p.
30. Gural' S.K. (2007) *Sinergetika i lingvosinergetika* [Synergetics and lingvosinergetics] // *Vestn. Tom. unt. Ser. Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov*. 302. pp. 7–10.
31. Davletshina L.A., Shaekhov M.R. (2021) *Vliyanie potrebnostey regional'nogo rynka truda i profil'nogo obucheniya na professional'nyy vybor* [The influence of regional labor market needs and specialized training on professional choice] // *Gumanitarnye issledovaniya Central'noj Rossii*. 2 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-potrebnostey-regionalnogo-rynka-truda-i-profilnogo-obucheniya-na-professionalnyy-vybor-shkolnikov> (Accessed: 04.11.2024).

Информация об авторах:

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

Боброва О.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет (Воронеж, Россия). E-mail: oabobrova2012@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

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

Bobrova O.A., Ph.D. (Education), Associate Professor the Department of Social Pedagogy of Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia). E-mail: oabobrova2012@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.01.2025; принята к публикации 13.05.2025

Received 26.01.2025; accepted for publication 13.05.2025

Научная статья
УДК 372.881.1
doi: 10.17223/19996195/70/11

Организационно-педагогические условия плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам

Анна Сергеевна Лазарева¹

¹ *Российский государственный социальный университет,
Москва, Россия, lazareva@mail.ru*

Аннотация. Исследование посвящено выявлению и обоснованию организационно-педагогических условий плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. Актуальность темы определяется возрастающей потребностью современных организаций в специалистах, способных эффективно взаимодействовать в многоязычных и поликультурных командах. Подчеркивается, что традиционный подход к обучению иностранным языкам может быть существенно улучшен за счет ориентации на идеи плюрилингвального обучения в контексте обеспечения готовности специалистов к решению сложных профессиональных задач, основой которых становится свободное владение несколькими языками, понимание культурного контекста, развитие когнитивно-коммуникативных навыков как таковых.

Цель исследования состоит в определении организационно-педагогических условий, ориентация на которые позволит обеспечить эффективность плюрилингвального корпоративного обучения. Итак, исследование основывается на концептуальных положениях плюрилингвизма, в котором языки рассматриваются во взаимосвязи и диалогичном взаимодействии, а не в изоляции друг от друга. Методологическую основу составили принципы андрагогики, коммуникативно-когнитивного и технологического подходов в образовании. Особое внимание уделяется учету специфики взрослых обучающихся – ограниченности обучения во времени, объективному запросу на практическую значимость осваиваемого материала, его применимость в профессиональной жизни.

В ходе анализа научной литературы были выявлены ключевые компоненты организационно-педагогических условий: содержательный (отбор профессионально релевантных и аутентичных материалов), методический (использование интерактивных форм обучения, современных цифровых технологий и др.), материальный (учет ресурсного обеспечения и инфраструктуры), результативный (четкие критерии оценки сформированности иноязычных компетенций, возможностей переключения между языками, самооценки).

Практическая значимость работы состоит в формулировании общих рекомендаций по организации плюрилингвального корпоративного обучения, которые окажутся полезными при его организации. Исследование доказывает, что реализовать плюрилингвальный подход в корпоративном формате возможно при условии учета потребностей взрослых слушателей, применения активных методов (кейс-стади, проектная работа, дискуссии) и использования механизмов постоянной обратной связи и рефлексии, которые фундаментально объединяются под принципами плюрилингвизма.

В перспективе предполагается дальнейшее уточнение моделей методической поддержки с учетом отраслевой специфики и организационной культуры разных компаний, а также исследование их влияния на содержание и подходы к организации плюрилингвального обучения в корпоративной среде.

Ключевые слова: плюрилингвальное обучение, корпоративное обучение, плюрилингвальный подход, иностранные языки, организационно-педагогические условия, андрагогика, межкультурная коммуникация, профессиональная направленность

Для цитирования: Лазарева А.С. Организационно-педагогические условия плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам // Язык и культура. 2025. № 70. С. 227–244. doi: 10.17223/19996195/70/11

Original article

doi: 10.17223/19996195/70/11

Organizational and pedagogical conditions of plurilingual corporate training for adults in foreign languages

Anna S. Lazareva¹

¹ *Russian State Social University, Moscow, Russia, lazareva@mail.ru*

Abstract. The study focuses on identifying and substantiating the organizational and pedagogical conditions for plurilingual corporate training for adults in foreign languages. The relevance of the topic is determined by the growing need of modern organizations for specialists capable of effectively interacting in multilingual and multicultural teams. It emphasizes that the traditional approach to foreign language training can be significantly improved by adopting the principles of plurilingual education, which ensures specialists' readiness to solve complex professional tasks. These tasks require fluent proficiency in multiple languages, understanding of cultural contexts, and the development of cognitive-communicative skills.

The aim of the study is to define the organizational and pedagogical conditions that will ensure the effectiveness of plurilingual corporate training. Thus, the research is based on the conceptual framework of plurilingualism, where languages are considered in interconnection and dialogical interaction rather than in isolation. The methodological foundation includes the principles of andragogy, the communicative-cognitive approach, and the technological approach in education. Particular attention is paid to the specific needs of adult learners, such as limited time for training, the practical significance of the material being studied, and its applicability in professional life.

The analysis of scientific literature revealed the key components of the organizational and pedagogical conditions: the content component (selection of professionally relevant and authentic materials), the methodological component (use of interactive learning forms, modern digital technologies, etc.), the material component (consideration of resource support and infrastructure), and the result-oriented component (clear criteria for assessing the formation of foreign language competencies, the ability to switch between languages, and self-assessment).

The practical significance of the study lies in formulating general recommendations for organizing plurilingual corporate training, which will be useful for its implementation. The study demonstrates that implementing the plurilingual approach in a corporate format is possible if the needs of adult learners are taken into account, active methods (case studies, project-based learning, discussions) are applied, and mechanisms for continuous feedback and reflection are employed, fundamentally grounded in the principles of plurilingualism.

In the future, it is expected to further refine methodological support models, taking into account the industry specifics and organizational culture of different companies, as well as to study their impact on the content and approaches to organizing plurilingual training in a corporate environment.

Keywords: plurilingualism, plurilingual education, corporate training, plurilingual approach, foreign languages, organizational and pedagogical conditions, andragogy, intercultural communication, professional orientation

For citation: Lazareva A.S. Organizational and pedagogical conditions of plurilingual corporate training for adults in foreign languages. *Language and Culture*, 2025, 70, pp. 227-244. doi: 10.17223/19996195/70/11

Введение

Актуальность изучения проблемы корпоративного обучения взрослых иностранным языкам через призму плюрилингвального подхода обусловлена объективно существующей потребностью в совершенствовании методики обучения, которая обеспечит создание всех необходимых условий для развития иноязычной языковой компетентности профессионала и сформирует его готовность к оперированию языком в различных социально-коммуникативных ситуациях. Плюрилингвальный подход в связи с обозначенным рассматривается в качестве инструмента развития корпоративного образования, сущность которого строится в ориентации на субъектные потребности и специфику обучения в иноязычной и мультикультурной среде. Плюрилингвальное образование предполагает формирование готовности специалиста к использованию нескольких языков в профессиональной коммуникации, которая нередко приобретает межкультурный характер и предопределяет успешность взаимодействия в корпоративной среде.

Таким образом, задача проработки организационно-педагогических условий плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам как связывается с кругом фундаментальных вопросов – удовлетворением входящих запросов, повышением качества такого обучения, т.е. развитием иноязычных компетенций обучающихся, так и приобретает научно-теоретическую значимость ввиду недостаточной изученности плюрилингвального подхода применительно к корпоративному обучению и его специфике.

В первую очередь востребованность плюрилингвального подхода определяется дальнейшей интеграцией индивида в общество, члены которого владеют и оперируют несколькими языками. В современных исследованиях признается, что в отличие от традиционных моделей и методики обучения плюрилингвальное образование предполагает концентрацию усилий на формировании не только иноязычных компетенций, но и расширении представлений субъектов обучения о языке, культурах,

с обеспечением готовности к межкультурному взаимодействию и подстраиванию в процессе коммуникации под особенности среды [1]. Причем интерес к проблематике реализации плюрилингвального подхода регистрируется как в отечественной, так и зарубежной научной литературе [2, 3].

Поскольку сегодня потребность в корпоративном обучении резко возрастает, и последнее отвечает идеям непрерывного образования специалиста в контексте современного общества, интерес к раскрытию плюрилингвального корпоративного обучения объясняется развитием представлений о методике обучения взрослых иностранным языкам в корпоративной среде с определением организационно-педагогических условий, поддерживающих реализацию плюрилингвального подхода. В том числе, как предполагается, имеют место перспективы преодоления нередких в практике корпоративного обучения проблем внутренней мотивации и вовлечения взрослых обучающихся, которые ввиду недостатка времени могут рассматривать обучение языкам в качестве «дополнительной» рабочей нагрузки, что диктует характерную специфику в методике обучения в корпоративной среде. Таким образом, корпоративное обучение взрослых иностранному языку с позиции плюрилингвального подхода стоит признать перспективным в реализации требований к освоению профессионального иностранного языка путем изучения профессионально ориентированного учебного материала и использования соответствующих средств корпоративного обучения, создания поддерживающе-сопровождающих условий [4].

Итак, можем обозначить комплекс противоречий, требующих внесения ясности и разрешения путем конкретизации специфических особенностей и организационно-педагогических условий плюрилингвального подхода в корпоративном обучении взрослых иностранным языкам: во-первых, противоречие между объективной потребностью в формировании иноязычных компетенций специалиста и недостаточной конкретизацией условий плюрилингвального в корпоративной среде; во-вторых, противоречие, обусловленное существенным потенциалом плюрилингвального образования и его теоретико-методологической неразработанностью с привязкой к повышению эффективности обучения взрослых как в целом, так и в корпоративной среде; в-третьих, противоречие в учете когнитивных и профессиональных особенностей взрослых обучающихся при реализации модифицированных и отличных от традиционной методики преподавания подходов к обучению. Таким образом, возможным представляется рассмотрение языка как средства интеграции в культурную среду, формирования «универсальных» компетенций специалиста, обеспечивающих его готовность к коммуникации в профессионально-деловой сфере [5].

Исследовательский вопрос данной работы заключается в следующем: при каких организационно-педагогических условиях обеспечивается реализация плюрилингвального подхода в корпоративном обучении взрослых иностранным языкам?

Для решения поставленного вопроса использовались преимущественно общенаучные методы: изучения и систематизации научной литературы по теме исследования; в частности, исследовались общие особенности и специфика плюрилингвального подхода, раскрывались идеи и специфика запросов взрослых обучающихся при освоении иностранных языков в корпоративной среде, обуславливающих развитие методики преподавания с использованием плюрилингвального подхода. Немаловажную роль в исследовании заняли наблюдения, позволившие критически оценить и переосмыслить роль плюрилингвального подхода в корпоративном обучении взрослых иностранным языкам и уточнить состав организационно-педагогических условий его реализации.

Методология исследования

Анализ научной литературы, посвященной проблематике плюрилингвального подхода и корпоративного обучения, выступил базисом для обобщения ведущих идей, специфики и организационно-педагогических условий их совместной реализации при обучении взрослых; как отмечалось нами ранее, идеи и вопросы плюрилингвального корпоративного образования по иностранным языкам актуальны во всем мире и в первую очередь связываются с вызовами совершенствования корпоративных образовательных программ, межкультурной интеграции и глобализации [6].

Плюрилингвальный подход рассматривается в качестве базиса развития методики преподавания на фоне происходящей интеграции и взаимодействия языков в обществе. Фактически плюрилингвизм противопоставляется мультилингвизму, основанному на идеях сосуществования языков [7]. Стоит признать, что плюрилингвальное обучение отражает диалогичность языков; таким образом преодолеваются традиционные ограничения инструментального рассмотрения языка как средства коммуникации. Напротив, достигается эффект синергии при использовании нескольких языков и их взаимодействии, что может не всегда однозначно влиять на иноязычную компетенцию; в частности, речь идет о межъязыковых переносах, их влиянии на коммуникацию и когнитивные аспекты человеческой деятельности. Признается важность создания необходимых условий для положительных межъязыковых переносов, что повышает продуктивность формирования иноязычных компетенций в ракурсе плюрилингвального обучения [8].

Именно поэтому основой исследования плюрилингвизма в корпоративном обучении взрослых иностранным языкам выступит коммуникативно-когнитивный подход, признающий ценность коммуникации, способность специалиста эффективно общаться с использованием раз-

личных видов речевой активности в плоскости нескольких языков, с готовностью анализировать информацию, принимать взвешенные и сбалансированные решения, несмотря на возможную неопределенность и многозначность ситуаций коммуникации. С позиции корпоративного обучения и воздействия корпоративной среды коммуникативно-когнитивный подход находится в тесном взаимодействии с идеями междисциплинарности, индивидуализации (ориентации на личность), а также андрагогики. Вкупе с плюрилингвизмом формируется сложная среда обучения, в которой продуктивность освоения и последующего использования иностранных языков должна оказаться выше, чем в мультилингвальной корпоративной среде. И хотя последняя нередко называется основой корпоративного обучения в современных реалиях [9, 10], идеи синергии и взаимодействия языков окажутся действительно эффективными только при условии реализации необходимых организационно-педагогических условий.

Изучение последних находит отражение в систематизации взглядов на современное состояние плюрилингвизма в корпоративной среде; в частности, имеет место его интеграция с предметно-языковым интегрированным обучением [11], что обосновывает возможности преодоления предметных ограничений традиционных моделей обучения и формирования большей гибкости специалиста в работе и с языками, и с предметным содержанием в ракурсе развития когнитивно-коммуникативных компетенций. Фактически средствами плюрилингвального подхода будут преодолеваются барьеры в интеграции языка и предметных знаний – осваиваемый материал становится основой дальнейших действий обучающегося; языковые средства – инструментом воспроизводства сложных когнитивных функций объяснения, классификации, исследования, которые стимулируют человеческую креативность и творческий потенциал. Взаимодействующие между собой языки становятся единым ресурсом обогащения когнитивных, коммуникативных, а также культурных ресурсов личности [12].

Как указано в научной литературе, может развиваться плюрилингвальная идентичность, тесно граничащая с плюракультурной; их совместная структура формируется через богатый языковой репертуар, обогащение личного опыта взаимодействия с различными и многообразными культурными средами, осознание сходств и различий между языками и культурами, открытость к новому культурному опыту, интеграцию и адаптацию в многоязычном обществе, оперирование и переключение несколькими языками в общении [13], что может служить источником формирования содержания и условий обучения иностранным языкам в корпоративной среде, раскрывает сущность и специфику доступных практик освоения предметного содержания в ходе формирования иноязычных компетенций взрослых.

Не меньшую роль в конкретизации организационно-педагогических условий плюрилингвального корпоративного обучения взрослых приобретает и «специфика» взрослых как субъектов образовательного процесса; в целом вопросы обучения взрослых иностранным языкам раскрываются в научной литературе достаточно полно, поэтому открытым остается их соотношение с плюрилингвальным подходом как таковым. Обучение взрослых, как подчеркивалось выше, строится согласно принципам андрагогического подхода; оно ставит своей целью ориентацию предметного содержания на практическую полезность, деятельностьную активность, предоставление самостоятельности, обогащение опыта и возможность продемонстрировать накопленный профессиональный и жизненный опыт, связывается с междисциплинарностью, активным характером обучения [14]. Признается и специфичность корпоративного обучения, которое целиком должно соответствовать личным потребностям, профессионально-карьерным стремлениям специалиста, базироваться на современных цифровых технологиях и качественном методическом обеспечении [15].

Причем создание необходимых организационно-педагогических условий обучения в корпоративной среде основано на традиционном соотношении субъективных и объективных сторон, влияющих на эффективность корпоративного обучения, что отражает традиционную сущность организационно-педагогических условий как таковых и предъявляет требования к учету закономерностей и принципов формирования иноязычных компетенций у взрослых [16]. Базовым и объективным фактором влияния признается непрерывность образования, в котором изучение иностранных языков отождествляется с созданием дополнительных возможностей карьерного роста и профессиональной самореализации, обогащения социального опыта; немаловажной считается и высокая мотивированность взрослых к непосредственному использованию полученных знаний и опыта на практике «здесь и сейчас», что предопределяет выбор характерной методики в языковом образовании. Методической основой обучения взрослых в корпоративной среде считается ориентация на технологический подход, который признает ведущими коммуникацию, интерактивное взаимодействие, ведение дискуссий, обсуждение проблем и разбор различных ситуаций, проектный подход и другие. Отмечается сообразность развития реалистичных представлений о ситуациях применения языка, социальной ориентированности, а также содержательной насыщенности обучения [17].

Как итог, «традиционные» организационно-педагогические условия обучения взрослых в корпоративной среде отождествляются с идеями совместной деятельности (работа в команде), ориентации на личность и принятие во внимание контекста профессиональной жизни [18]. Причем взаимодействие и совместная деятельность становятся основой

развития личности, поскольку процессы развития запускаются при сотрудничестве и работе в коллективе. С позиции формирования иноязычных компетенций у взрослых в корпоративной среде помимо заявленного должны учитываться и ограничения обучения во времени, обусловленные занятостью взрослого. Отмечается и перспективность преодоления возможных коммуникативных барьеров в ходе организуемой работы [19]. Педагогу в целом требуется удовлетворять преобладающие профессиональные потребности в изучении иностранного языка, учитывать их в качестве системообразующего фактора построения методики обучения [20]. С точки зрения плюрилингвального подхода выделяется необходимость создавать схожие в изучении языков условия, поскольку от этого будет зависеть успешность их освоения; если родной язык осваивается естественным образом, то иностранные языки, как правило, изучаются в формализованной обстановке. Подобное, как отмечается в научной литературе, объясняет сложности в освоении иностранных языков; для организации эффективной подготовки рекомендуется видоизменять методы их преподавания с ориентацией на принципы приближения к естественным способам освоения языка [21].

Итак, опираясь на результаты приведенных исследований по вопросам плюрилингвального подхода и организационно-педагогических условий корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, установлено, что продуктивными методическими основами и практиками в плюрилингвальном корпоративном обучении становятся: во-первых, уточнение понятийно-категориального аппарата, связанного с профессиональной сферой деятельности и обращающегося к опыту конкретного специалиста; во-вторых, использование аутентичных материалов и реальных ситуаций при создании приближенных к естественным условий их применения; в-третьих, концентрация внимания на экономии времени за счет анализа потребностей обучающихся, их стремлений и приоритетов, благодаря чему удастся оптимизировать учебную нагрузку; в-четвертых, поддержание плюрилингвального погружения обучающегося через формирование портрета специалиста и стремление к нему. Перечисленные обстоятельства именно отражают специфику организационно-педагогических условий плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.

Исследование и результаты

Плюрилингвальный подход в обучении иностранным языкам основывается на идее взаимодействия и взаимовлияния языков, которыми владеет (или овладевает) индивид. В отличие от констатации мультилингвизма, при которой языки существуют параллельно и в относитель-

ной изоляции друг от друга, плюрилингвальное образование ориентировано на диалогичность и синергию языков. Таким образом, предполагается, что в процессе обучения целенаправленно создаются условия, при которых изучаемые языки будут взаимодействовать между собой, взаимно обогащать лингвистический, когнитивный и культурный опыт обучающегося. Ключевой стоит признать ценность каждого из языков, формирование готовности обучающегося переключаться между ними в зависимости от коммуникативной ситуации, а также осмысленно использовать все имеющиеся языковые ресурсы в их взаимном согласовании.

Иными словами, плюрилингвальный подход позволяет рассматривать язык не только в качестве средства общения и инструмента в руках профессионала; язык, а именно многообразие языков, напротив, позволяет расширять мировоззрение и естественным образом включать субъекта взаимодействия в сложный и мультикультурный социум, что и определяет пользу и значение плюрилингвального подхода в обучении в корпоративной среде. Благодаря межязыковому переносу и взаимовлиянию языков обучающиеся получают возможность расширять собственный языковой репертуар, за счет чего формируется качественно новое языковое сознание, обогащенное многокультурным опытом, выгодно отличающее специалиста способностью эффективнее решать коммуникативно-когнитивные задачи на более высоком уровне.

В корпоративном обучении взрослых иностранным языкам плюрилингвальный подход выражается в создании образовательной среды, которая будет максимально приближена к реальным условиям профессиональной и межкультурной коммуникации, в которую органично «вписывается» сразу несколько языков. Учитываются и поддерживаются существующие языковые знания сотрудников, в том числе и родной язык; изучаемый иностранный язык осваивается не изолированно, а в сопоставлении и взаимодействии с уже знакомыми языками, при освоении культуры и погружении в её контекст.

Таким образом, проявления плюрилингвального подхода раскрываются на нескольких уровнях: во-первых, в содержании обучения, которое направлено на использование аутентичных кейсов, реальных профессиональных ситуаций и материалов на разных языках; во-вторых, в методах преподавания, что предполагает стимулирование активной коммуникативной деятельности, превалирование командно-групповой работы, проектного обучения и др., с реализацией взаимодополняющей функции языков; в-третьих, в сочетании форм и методов, которые учитывают когнитивные и профессиональные особенности взрослых, формируют основы современной методики преподавания иностранных языков для данной категории слушателей с развитием у последних не только языковых компетенций, но и критического мышления, способности ана-

лизировать информацию из различных источников, работать в многоязычной среде и др. Соответственно, раскрывается специфика плюрилингвального подхода в контексте корпоративного обучения иностранным языкам (рис. 1).



Рис. 1. Специфика плюрилингвального подхода в контексте корпоративного обучения иностранным языкам

Экстраполируя специфику плюрилингвального подхода в контексте корпоративного обучения иностранным языкам, отметим, что под организационно-педагогическими условиями нами понимаются определенные обстоятельства, которые обосновывают достижение качественных изменений в обучении. Так, отсутствие реализации педагогического условия закономерно приводит к изменению конечных результатов обучения. Организационно-педагогические условия раскрываются с позиции системы компонентов содержательного, методического, материально-технического, а также результативного компонентов.

В реалиях корпоративного обучения взрослых иностранным языкам содержательная составляющая организационно-педагогических условий предполагает выделение и четкое структурирование учебного материала, который должен отражать основные профессиональные задачи и специфику деятельности организации, учитывать уже имеющийся жизненный и профессиональный опыт обучающихся. В контексте реализации плюрилингвального подхода в содержание важно включать аутентичные кейсы, тексты, профессиональные ситуации на разных языках. В корпоративной среде, например, востребовано использование

бизнес-кейсов, презентаций в рабочей среде, записей реальных переговоров. Однако прежде всего необходимо выявить потребности во владении иностранным языками, а также со сменой языковой и культурной приоритетности. Содержательный компонент должен быть направлен на формирование иноязычной компетентности специалиста, предоставлять возможности применять полученные знания и умения в реальных корпоративных условиях.

Методическая составляющая и инструменты при реализации идей плюрилингвального корпоративного обучения нацелены на формирование активной коммуникативной среды, в которой несколько языков используются не изолированно, а взаимодействуют и дополняют друг друга, что и отражает сущность плюрилингвизма. Приоритетными становятся: проектно-исследовательская деятельность, кейс-стади, дискуссии, ролевые игры, нацеленные на моделирование естественных профессиональных ситуаций и одновременную работу с материалами на разных языках. Поскольку речь идет о взрослых обучающихся, методика обучения должна опираться на принципы андрагогики. Значимое место в подготовке сегодня занимают и цифровые образовательные технологии (онлайн-платформы, интерактивные тренажеры, мобильные приложения и др.), которые упрощают решение образовательных задач.

Материальное обеспечение плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам основывается на интеграции достаточно обширного спектра ресурсов и инструментов, отчасти изложенных выше и поддерживающих применение современных форм, методов, средств и технологий обучения. Поддержание плюрилингвального погружения во многом зависит от постоянной доступности ресурсов, регулярного обновления учебных материалов, которые должны отражать специфические профессиональные задачи и запросы конкретных специалистов. Реализация концепции методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых требует преодоления проблемы со временем – необходимо разработать гибкую систему обучения, которая позволит сотрудникам проводить занятия в удобное для них время.

На стыке содержательного, методического и материального компонентов предлагается обращать внимание на важность анализа потребностей слушателей как значимого этапа процесса обучения. Анализ потребностей включает в себя определение целей занятий для компании, что помогает решить, сколько часов в неделю должна выполнять компания, и выбрать подходящего преподавателя из штата. Другая часть анализа потребностей проводится педагогом непосредственно с обучающимися и заключается в их плюрилингвальном погружении.

Завершающим элементом организационно-педагогических условий являются результаты обучения, которые определяют критерии,

формы и методы контроля, подтверждающие эффективность плюрилингвального обучения взрослых в корпоративной среде. Здесь важен не только итоговый контроль, формы проведения которого достаточно разнообразны – возможны тестирование, презентации, защита проектов и др., но и регулярная оценка динамики владения несколькими языками. Важно учитывать навыки переключения между языками, использование стратегий оперирования несколькими языками, растущую открытость к межкультурной коммуникации и др. Вместе с тем способы оценки должны быть ориентированы на реальную профессиональную деятельность, в связи с чем признается эффективность проведения наблюдений педагогом при проведении ролевых бизнес-игр, оценки результатов решения кейсов, анализа взаимодействия в многоязычных командах. Иными словами, сочетается и сквозной, и систематический формальный контроль.

Кроме того, в рамках данного исследования создан портрет будущего специалиста крупной международной компании как многогранной личности, способной эффективно работать в многоязычной и мультикультурной среде. Обладая навыками, личными качествами и опытом, данный специалист будет адаптироваться к изменениям в рамках глобальных корпоративных и международных изменений. Согласно концептуальному содержанию проведенного исследования, специалист по результатам обучения владеет несколькими иностранными языками на достаточном для общения уровне в зависимости от региона, в котором работает компания. Специалист будет обладать достаточными знаниями об особенностях делового общения в различных странах, что поспособствует улучшению рабочих взаимоотношений. В зависимости от сферы деятельности специалист будет обладать необходимыми техническими навыками, соответствующими современным требованиям рынка труда. Для самообследования корпоративных обучающихся среди «мягких навыков» выделяем мотивационные, языковые, эмоциональные, поведенческие компоненты для формулирования и упорядочивания профиля обучающегося (таблица).

**Самооценивание обучающегося в контексте
плюрилингвального корпоративного обучения**

Определение	Как проявляется	Как формировать
Коммуникатор в профессиональной сфере – способность эффективно устанавливать и поддерживать коммуникацию в деловом контексте на одном или нескольких языках, ясно и убедительно выражать мысли, вести деловые переговоры и переписку	Умение четко формулировать идеи, презентовать проекты, вести диалог и добиваться взаимопонимания; оперативно переключаться между языками в зависимости от аудитории	Регулярные тренинги делового общения и ролевых переговоров на нескольких языках, работа над презентациями, организация круглых столов и обсуждений реальных кейсов из корпоративной практики

Определение	Как проявляется	Как формировать
Думающий – стремление к многостороннему (когнитивному и языковому) осмыслению материала; ориентация на анализ, поиск взаимосвязей и критическое переосмысление	Создает собственные словари или списки терминов, рефлектирует над их значением и употреблением; сопоставляет языковые конструкции и пытается найти оптимальные пути выражения мысли	Задания, которые стимулируют рефлекссию, ведение «языковых дневников» и конспектов, самостоятельный поиск и анализ примеров в профессиональных текстах, обсуждение нюансов перевода и переноса понятий
Изменчивый – умение оперативно реагировать на изменения, быстро переключаться между языками, оптимально выбирать стратегии коммуникации	Свободно перестраивает стиль общения или лексику в зависимости от собеседника, ситуации и культурного контекста; легко включается в работу над новыми проектами	Многозадачные задания, говорение на нескольких языках; регулярные ротации команд и ролей в групповых проектах; моделирование нестандартных рабочих ситуаций
Обладающий широтой взглядов – способность мыслить глобальными категориями, учитывать культурные различия и международный контекст, чтобы избежать двусмысленности и недопонимания	Умение «слышать» собеседника в его культурных и языковых координатах, применять универсальные или согласованные понятия и терминологию; варьировать аргументацию	Формирование единого понятийного аппарата внутри учебной группы или подразделения (отдела); работа с аутентичными кейсами из разных стран; обсуждение геополитических, экономических и социокультурных особенностей при решении профессиональных задач
Склонный к риску – готовность пробовать новое, осваивать сложные или нетипичные формы взаимодействия на разных языках и брать ответственность в условиях неопределенности	Не боится участвовать в обсуждении незнакомых тем или работать с новым языковым материалом; спокойно относится к ошибкам и использует их как опыт для дальнейшего развития	Обсуждение профессиональных ситуаций и разбор кейсов, моделирование стрессовых условий (например, «внезапные» запросы на другом языке), поддержка экспериментальных идей в ходе занятий
Сбалансированный – способность сохранять эмоциональную уравновешенность и распределять ресурсы (время, усилия) при работе на нескольких языках	Демонстрирует спокойствие в стрессовых ситуациях, умеет рационально чередовать разные языки и задачи, поддерживает продуктивную атмосферу в группе	Упражнения и тренинги на управление стрессом и временем, развитие эмоционального интеллекта, гибких навыков; использование ролевых игр, связанных с многозадачностью и быстрой сменой деятельности с использованием языка
Оценивающий – способность объективно анализировать результаты, проводить регулярную самооценку языкового и профессионального роста	Регулярно отслеживает динамику своих умений, использует обратную связь от преподавателя и коллег, корректирует цели обучения и профессионального развития	Оценивание по четырем основным критериям: мотивационный, языковой, эмоциональный, поведенческий (продуцирование речи по видам речевой деятельности)

Учитывая вышеизложенное, в целях реализации плюрилингвального подхода в корпоративном обучении взрослых иностранным языкам рекомендуется включать в образовательную программу реальные бизнес-кейсы, взятые из сферы деятельности компании, новости отрасли, тематические статьи и презентации, создавать многоуровневую языковую среду, учитывать ограничения во времени, организовать совместную проектную деятельность обучающихся, применять методы активного обучения (деятельностная активность), стимулировать рефлексию, включать в процесс обучения обсуждение особенностей ведения бизнеса, этикета и национальных традиций разных стран, преодолевать языковые барьеры и раскрывать через опыт практическую значимость языка.

Заключение

Таким образом, в рамках плюрилингвального подхода к корпоративному обучению иностранным языкам важно учитывать сложное взаимодействие содержательных, методических и материально-технических компонентов, которые вместе создают необходимые организационно-педагогические условия для достижения качественных результатов обучения. Структурирование учебного материала, фокус на практическом применении знаний, использование цифровых технологий и адаптация процессов обучения под нужды взрослых обучающихся являются ключевыми аспектами, определяющими эффективное усвоение языков в условиях корпоративного контекста.

Анализ потребностей слушателей и регулярная оценка результатов обучения, включая динамику владения несколькими языками и навыками межкультурной коммуникации, подчеркивает важность индивидуального подхода и постоянного совершенствования методов обучения. Портрет будущего специалиста, обладающего многими языковыми навыками и культурной грамотностью, свидетельствует о значимости плюрилингвизма для успешной работы современных специалистов. Это подчеркивает необходимость внедрения многоязычного образования в корпоративные стратегии, способствующие не только развитию профессиональных компетенций, но и созданию эффективных межкультурных взаимодействий внутри компаний.

Для успешной реализации корпоративного обучения иностранным языкам важны не только условия, но и стратегический подход к формированию профессионала, который сможет успешно адаптироваться к требованиям современного рынка труда и эффективно работать в многоязычных командах. Этот комплексный подход обеспечивает необходимую гибкость и адаптивность образовательных программ, направленных на формирование иноязычной компетентности, что в конечном итоге

способствует повышению конкурентоспособности специалистов на международной арене.

Плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых иностранным языкам обладает значительным потенциалом для формирования у сотрудников современной компании необходимых компетенций, востребованных в современном обществе. Важным аспектом реализации такого обучения является конкретизация организационно-педагогических условий, которые помогают учитывать особенности взрослых обучающихся и их индивидуальные потребности в профессиональной сфере. Это позволяет более точно формировать содержание обучения, выбирать методы и формы взаимодействия на занятиях. Ключевым моментом является то, что сочетание языков и культур, опирающееся на принципы и идеи плюрилингвизма, способствует не только расширению языкового репертуара сотрудника, но и развитию таких важнейших компетенций, как коммуникативная, когнитивная и межкультурная.

Проведенное исследование показало, что эффективное корпоративное обучение, нацеленное на использование сразу нескольких языков, требует системной методической поддержки. Эта поддержка выражается в создании необходимой инфраструктуры обучения и использовании интерактивных методов, таких как кейс-стади, проектная деятельность и дискуссии. Средства контроля, включая самооценку, взаимную оценку и тестирование, играют важную роль в оценке прогресса сотрудников. Таким образом, реализация обозначенных организационно-педагогических условий обеспечивает непрерывность и практическую ориентированность обучения, полностью отвечает потребностям взрослых в саморазвитии и профессиональном росте.

В дальнейшем целесообразно нормировать и исследовать влияние вариаций корпоративной культуры разных отраслей и типов компаний на результаты плюрилингвального обучения. Это позволит лучше понять, как различные организационные контексты влияют на эффективность обучения и уровень усвоения языка. Разработка универсальных методик обучения, которые позволят нивелировать подобные различия, станет важным шагом к созданию более адаптивных и эффективных программ корпоративного обучения, способных успешно реагировать на вызовы современного рынка труда.

Список источников

1. **Устинова Т.В.** Обучение иностранному языку с точки зрения плюрилингвального подхода // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 10 (102). С. 159–162. doi: 10.24158/spp.2022.10.24
2. **Piccardo E.** Plurilingualism: Vision, Conceptualization, and Practices // Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham, 2016. doi: 10.1007/978-3-319-38893-9_47-1

3. **Cross R., D'Warte J., Slaughter Y.** Plurilingualism and language and literacy education // Australian Journal of Language and Literacy. 2022. Vol. 45. P. 341–357. doi: 10.1007/s44020-022-00023-1
4. **Сысоев П.В., Потапова Е.Н.** Корпоративное обучение профессиональному иностранному языку // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 256–271. doi: 10.32744/pse.2022.2.15
5. **Шостак Е.В.** Концепция плюрилингвизма в лингводидактике и обоснование термина «плюрилингвальное обучение» // Terra Linguistica. 2018. Т. 9, № 2. С. 71–85. doi: 10.18721/JHSS.9207
6. **Choi J., Cross R., Davies L.M.** Looking towards plurilingual futures for literacy assessment // Australian Journal of Language and Literacy. 2022. Vol. 45. P. 325–340. doi: 10.1007/s44020-022-00021-3
7. **Халипина Л.П.** Концепции поли-/мульти- и плюрилингвального обучения в отечественной и зарубежной языковой политике // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2018. № 43. С. 141–151.
8. **Устинова Т.В.** Плюрилингвальный репертуар изучающего иностранный язык: подходы к лингвистическому описанию // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения : материалы XII науч.-практ. конф., Москва, 24 апреля 2021 года. М. : МПГУ, 2021. С. 681–692.
9. **Гураль С.К.** Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2009. 589 с.
10. **Лазарева А.С., Безукладников К.Э.** Андрагогика как базис мультилингвального корпоративного обучения // Язык и культура. 2023. № 62. С. 263–276. doi: 10.17223/19996195/62/14
11. **Сергеева М.Г., Даллакян А.В.** Влияние плюрилингвизма на предметно-языковую интеграцию // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 235–238.
12. **Piccardo E.** Plurilingualism as a Catalyst for Creativity in Superdiverse Societies: A Systemic Analysis // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. P. 2169. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02169
13. **Galante A., dela Cruz J.W.N.** Plurilingual and pluricultural as the new normal: an examination of language use and identity in the multilingual city of Montreal // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2021. Vol. 45, № 4. P. 868–883. doi: 10.1080/01434632.2021.1931244
14. **Семенова Е.Ю.** Обучение взрослых иностранному языку // Российский внешнеэкономический вестник. 2016. № 2. С. 96–102.
15. **Корзникова Н.В., Газизова А.И.** Организация корпоративного обучения педагогических работников в учреждении дополнительного образования // Гуманитарные науки. 2019. № 1 (45). С. 79–83.
16. **Лохонова Г.М.** Создание организационно-педагогических условий для формирования корпоративной культуры у студентов вуза // Вестник Российского университета кооперации. 2013. № 4 (14). С. 101–104.
17. **Алямкина Е.А., Рибокене Е.В., Флеров О.В.** Профессионально-педагогические особенности корпоративного обучения иностранному языку // Наука и школа. 2020. № 2. С. 75–88. doi: 10.31862/1819-463X-2020-2-75-88
18. **Сорокоумова Е.А.** Психолого-педагогические условия обучения взрослых // Педагогика и психология образования. 2014. № 4. С. 109–114.
19. **Янова М.Г., Царская Т.С.** Организационно-педагогические условия формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 165–173. doi: 10.34216/2073-1426-2022-28-2-165-173

20. **Onutuz T.** Foreign Languages in Non-Formal Adult Education – A New Trend // *Proceedings of the Education, Reflection, Development, Seventh Edition (ERD 2019)*, 12–13 July, 2019, Babes-Bolyai University Cluj-Napoca. doi: 10.15405/epsbs.2020.06.51
21. **Kang X., Matthews S., Yip V., Wong P.C.M.** Language and nonlanguage factors in foreign language learning: evidence for the learning condition hypothesis // *npj Science of Learning*. 2021. Vol. 6. P. 28. doi: 10.1038/s41539-021-00104-9

References

1. Ustinova T.V. (2022) Obuchenie inostrannomu yazyku s tochki zreniia pliurilingual'nogo podkhoda [Teaching foreign language from the perspective of a plurilingual approach] // *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. 10 (102). pp. 159–162. doi: 10.24158/spp.2022.10.24
2. Piccardo E. (2016) Plurilingualism: Vision, Conceptualization, and Practices // *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-319-38893-9_47-1
3. Cross R., D'Warte J., Slaughter Y. (2022) Plurilingualism and language and literacy education // *Australian Journal of Language and Literacy*. 45. pp. 341–357. doi: 10.1007/s44020-022-00023-1
4. Sysoev P.V., Potapova E.N. (2022) Korporativnoe obuchenie professional'nomu inostrannomu yazyku [Corporate training in professional foreign language] // *Perspektivy nauki i obrazovaniia*. 2 (56). pp. 256–271. doi: 10.32744/pse.2022.2.15
5. Shostak E.V. (2018) Kontseptsii pliurilingvizma v lingvodidaktike i obosnovanie termina "pliurilingual'noe obuchenie" [The concept of plurilingualism in language didactics and justification of the term "plurilingual education"] // *Terra Linguistica*. 9 (2). pp. 71–85. doi: 10.18721/JHSS.9207
6. Choi J., Cross R., Davies L.M. et al. (2022) Looking towards plurilingual futures for literacy assessment // *Australian Journal of Language and Literacy*. 45. pp. 325–340. doi: 10.1007/s44020-022-00021-3
7. Khaliapina L.P. (2018) Kontseptsii poli-/multi- i pliurilingual'nogo obucheniia v otechestvennoi i zarubezhnoi iazykovoii politike [Concepts of poly-/multi- and plurilingual education in domestic and foreign language policy] // *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobroliubova*. 43. pp. 141–151.
8. Ustinova T.V. (2021) Pliurilingual'nyi repertuar izuchaiushchego inostrannogo iazyka: podkhody k lingvisticheskomu opisaniiu [Plurilingual repertoire of a foreign language learner: approaches to linguistic description] // *Sovremennoe iazykoe obrazovanie: innovatsii, problemy, resheniia: Proceedings of the XII scientific-practical conference*, Moscow, April 24, 2021. M.: MPGU. pp. 681–692.
9. Gural S.K. (2009) Obuchenie inoyazychnomu diskursu kak sverhslozhnoy samorazvivayushcheysya sisteme (yazykovoii vuz) [Teaching foreign language discourse as an extremely complex self-developing system (language university)]. *Pedagogics doc. dis.* Tambov: Tambov State University. 589 p.
10. Lazareva A.S., Bezukladnikov K.E. (2023) Andragogika kak bazis multilingual'nogo korporativnogo obucheniia [Andragogy as the basis of multilingual corporate training] // *Yazyk i kul'tura*. 62. pp. 263–276. doi: 10.17223/19996195/62/14
11. Sergeeva M.G., Dallakian A.V. (2019) Vliianie pliurilingvizma na predmetno-iazikovuiu integratsiiu [The impact of plurilingualism on subject-language integration] // *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniia*. 63 (4). pp. 235–238.
12. Piccardo E. (2017) Plurilingualism as a Catalyst for Creativity in Superdiverse Societies: A Systemic Analysis // *Frontiers in Psychology*. 8. p. 2169. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02169
13. Galante A., dela Cruz J.W.N. (2021) Plurilingual and pluricultural as the new normal: an examination of language use and identity in the multilingual city of Montreal // *Journal of*

- Multilingual and Multicultural Development. 45 (4). pp. 868–883. doi: 10.1080/01434632.2021.1931244
14. Semenova E.Yu. (2016) Obuchenie vzroslykh inostrannomu iazyku [Teaching foreign languages to adults] // Rossiiskii vneshneekonomicheskii vestnik. 2. pp. 96–102.
 15. Korznikova N.V., Gazizova A.I. (2019) Organizatsiia korporativnogo obucheniia pedagogicheskikh rabotnikov v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniia [Organization of corporate training of teaching staff in supplementary education institutions] // Gumanitarnye nauki. 1 (45). pp. 79–83.
 16. Lokhonova G.M. (2013) Sozдание organizatsionno-pedagogicheskikh uslovii dlia formirovaniia korporativnoi kul'tury u studentov vuza [Creating organizational and pedagogical conditions for the formation of corporate culture among university students] // Vestnik Rossiiskogo universiteta kooperatsii. 4 (14). pp. 101–104.
 17. Aliamkina E.A., Ribokene E.V., Flerov O.V. (2020) Professional'no-pedagogicheskie osobennosti korporativnogo obucheniia inostrannomu yazyku [Professional and pedagogical aspects of corporate foreign language training] // Nauka i shkola. 2. pp. 75–88. doi: 10.31862/1819-463X-2020-2-75-88
 18. Sorokoumova E.A. (2014) Psikhologo-pedagogicheskie usloviia obucheniia vzroslykh [Psychological and pedagogical conditions for adult education] // Pedagogika i psikhologiya obrazovaniia. 4. pp. 109–114.
 19. Yanova M.G., Tsarskaia T.S. (2022) Organizatsionno-pedagogicheskie usloviia formirovaniia navykov inoiazыchnogo professional'nogo obshcheniia u budushchikh vrachei [Organizational and pedagogical conditions for the formation of foreign language professional communication skills in future doctors] // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. 28 (2). pp. 165–173. doi: 10.34216/2073-1426-2022-28-2-165-173
 20. Onutz T. (2019) Foreign Languages in Non-Formal Adult Education - A New Trend // Proceedings of the Education, Reflection, Development, Seventh Edition (ERD 2019), Babes-Bolyai University, Cluj-Napoca, July 12–13, 2019. doi: 10.15405/epsbs.2020.06.51
 21. Kang X., Matthews S., Yip V., Wong P.C.M. (2021) Language and nonlanguage factors in foreign language learning: evidence for the learning condition hypothesis // Science of Learning. 6. p. 28. doi: 10.1038/s41539-021-00104-9

Информация об авторе:

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

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

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). Email: lazareva@mail.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 21.01.2025; принята к публикации 13.05.2025

Received 21.01.2025; accepted for publication 13.05.2025

Научная статья

УДК 378.046.4

doi: 10.17223/19996195/70/12

Инструменты искусственного интеллекта в предметно-языковом интегрированном обучении студентов-юристов

**Павел Викторович Сысоев¹, Станислав Юрьевич Булочников²,
Данила Олегович Сорокин³**

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

¹ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

¹ psysoyev@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-7478-7828

² bulochnikov03@mail.ru, ORCID ID: 0009-0001-7619-0643

³ sorokindanila2002@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7738-7416

Аннотация. Отбор предметно-тематического содержания и разработка технологии обучения иностранному языку и профильной дисциплине/специальности выступают ключевыми вопросами разработки курса в условиях реализации предметно-языкового интегрированного обучения. Технологии искусственного интеллекта (ИИ) и инструменты, созданные на их основе, способны помочь преподавателю интегрированного курса в разработке содержания обучения и иноязычных заданий профессиональной направленности. Юриспруденция выступает одним из наиболее востребованных направлений подготовки в российских вузах, которое выбирают большое количество обучающихся с уровнем владения иностранным языком В1–В2. Такой уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции позволяет им в рамках основной профессиональной образовательной программы осваивать интегрированные курсы, включающие двойственную цель обучения: а) формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции; б) формирование профессиональных компетенций. Вместе с тем основная сложность преподавателей интегрированных курсов, большинство из которых имеют базовое лингвистическое образование, состоит в разработке предметно-тематического содержания курса и составлении иноязычных профессиональных заданий и кейсов, направленных на одновременное и дальнейшее формирование иноязычной коммуникативной и профессиональных компетенций.

В данной работе представлен перечень общепрофессиональных и профильных дисциплин, содержание которых может составлять содержание интегрированного курса, а также инструменты искусственного интеллекта, на основе которых студенты смогут решать профессиональные задачи на иностранном языке в соответствии с выбранным профилем обучения (гражданско-правовым, уголовно-правовым и государственно-правовым).

Общепрофессиональный блок дисциплин, изучаемый студентами-юристами, включает теорию и историю государства и права, конституционное, международное, уголовное и гражданское право, а также юридическую технику. Основной акцент сделан на формировании навыков работы с правовыми документами, анализе судебных решений и подготовке юридических текстов. Для решения профессиональных и учебных задач предлагается использование современных инструментов искусственного интеллекта, таких как ChatGPT, Doczilla AI, Mistral

AI, Canva. В зависимости от выбранного профиля студенты изучают специализированные дисциплины и применяют соответствующие ИИ-инструменты. Студентами государственно-правового профиля для анализа законодательства, поиска прецедентов и составления документов могут использоваться ROSS Intelligence, LexisNexis и CaseText (CoCounsel). В рамках уголовно-правового профиля происходит углубленное изучение уголовного процесса, криминологии, прокурорского надзора и борьбы с коррупцией. Веб-приложение WestLaw может использоваться для поиска прецедентов и анализа изменений в уголовном законодательстве. Студенты гражданско-правового профиля изучают гражданское законодательство, правовые основы интеллектуальной собственности, возмещения убытков и рецепцию римского права. Инструменты ИИ, такие как TrademarkVision и LegalAI, помогают в анализе лицензионных соглашений, поиске товарных знаков и сравнении правовых норм. Для выполнения задач, связанных с подготовкой и прохождением ознакомительной, производственной и преддипломной практики, обучающиеся и преподаватели могут использовать YandexGPT, GigaChat, Genie AI Legalese Decoder и др. Использование этих инструментов искусственного интеллекта позволит студентам-юристам углубить свои знания в профессиональной сфере и сформировать иноязычную коммуникативную и профессиональные компетенции.

Ключевые слова: искусственный интеллект, чат-боты, нейросети, предметно-языковое интегрированное обучение, английский язык для юристов

Благодарности: исследование выполнено в рамках реализации программы развития ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» «Приоритет 2030».

Для цитирования: Сысоев П.В., Булочников С.Ю., Сорокин Д.О. Инструменты искусственного интеллекта в предметно-языковом интегрированном обучении студентов-юристов // Язык и культура. 2025. № 70. С. 245–260. doi: 10.17223/19996195/70/12

Original article

doi: 10.17223/19996195/70/12

Artificial intelligence tools in content and language integrated learning of law students

**Pavel V. Sysoyev¹, Stanislav Yu. Bulochnikov²,
Danila O. Sorokin³**

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

¹ *Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia*

¹ *psysoyev@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-7478-7828*

² *bulochnikov03@mail.ru. ORCID ID: 0009-0001-7619-0643*

³ *sorokindanila2002@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7738-7416*

Abstract. The selection of subject-thematic content and the development of teaching technology of foreign language and specialized discipline/specialty are the key issues of course development in the conditions of realization of content and language integrated learning. Artificial intelligence technologies and the tools created on their basis can help the teacher of an integrated course in the development of teaching content and foreign language tasks of a professional orientation. Law is one of the most demanded areas of study in Russian universities, which is chosen by a large number of

students with a foreign language proficiency level of B1–B2. This level of formation of foreign language communicative competence allows them to master integrated courses within the framework of the main professional educational program, which include the dual purpose of training: a) the formation of professional foreign language communicative competence; b) the formation of professional competencies. At the same time, the main difficulty of teachers of integrated courses, most of whom have a basic linguistic education, is to develop the subject-thematic content of the course and to compile foreign-language professional tasks and cases aimed at the simultaneous and further formation of foreign-language communicative and professional competencies.

In this paper, the authors present a list of general professional and specialized disciplines, the content of which can constitute the content of an integrated course, as well as artificial intelligence tools, based on which students will be able to solve professional tasks in a foreign language in accordance with the chosen profile of study (civil law, criminal law and state law).

The general professional block of disciplines studied by law students includes theory and history of state and law, constitutional, international, criminal and civil law, as well as legal technology. The main focus is on developing skills in working with legal documents, analyzing court decisions and preparing legal texts. To solve professional and educational tasks, it is proposed to use modern artificial intelligence tools such as ChatGPT, Doczilla AI, Mistral AI, Canva. Depending on the chosen specialization, students study specialized disciplines and apply appropriate AI tools. Students of the state law specialization can use ROSS Intelligence, LexisNexis and CaseText (CoCounsel) to analyze legislation, search for precedents and compile documents. The criminal law specialization includes in-depth study of criminal procedure, criminology, prosecution and anti-corruption. The WestLaw web application can be used to search for precedents and analyze changes in criminal law. Civil law students study civil law, the legal foundations of intellectual property, damages and the reception of Roman law. AI tools such as TrademarkVision and LegalAI assist in analyzing licensing agreements, searching trademarks, and comparing legal rules. Students and teachers can use YandexGPT, GigaChat, Genie AI Legalese Decoder, etc. to perform tasks related to the preparation and completion of familiarization, industrial and pre-graduation practice. The use of these artificial intelligence tools will allow law students to deepen their knowledge in the professional sphere and form foreign language communicative and professional competencies.

Keywords: artificial intelligence chatbots, neural networks, content and language integrated learning, English for lawyers

Acknowledgements: The study was carried out within the framework of the implementation of the development program of Derzhavin Tambov State University «Priority 2030».

For citation: Sysoyev P.V., Bulochnikov S.Yu., Sorokin D.O. Artificial intelligence tools in content and language integrated learning of law students. *Language and Culture*, 2025, 70, pp. 245-260. doi: 10.17223/19996195/70/12

Введение

Предметно-языковое интегрированное обучение – это один из современных методических подходов к обучению иностранному языку и профильной специальности студентов неязыковых направлений подготовки. Его основоположником считается финский педагог Дэвид Марш [1], кото-

рый этим подходом предложил новое видение достижения одновременно двух целей обучения в рамках единого интегрированного курса. К первой относится формирование компонентов иноязычной коммуникативной компетенции (языкового, речевого, социокультурного, компенсаторного и учебно-познавательного), что выступает одной из традиционных целей обучения иностранному языку. Ко второй относится формирование профессиональных компетенций обучающихся. Иностранный язык при этом выступает одновременно и целью обучения (в рамках первой цели) и средством формирования профессиональных компетенций (в рамках второй цели).

Достижение одновременно двух целей обучения в условиях одного курса, по мнению П.В. Сысоева [2], происходит благодаря двум ключевым моментам. Во-первых, предметно-тематическое содержание интегрированного курса соотносится с предметным содержанием одной или нескольких профильных дисциплин. Во-вторых, в процессе обучения на изучаемом языке студенты выполняют аутентичные задания, направленные на решение профессиональных задач. Как предметно-тематическое содержание, так и система иноязычных заданий отражают особенности будущей профессиональной деятельности студентов в конкретной сфере.

В России предметно-языковое интегрированное обучение получило свое развитие благодаря крупномасштабным исследованиям Л.Л. Салеховой [3] и Э.Г. Крылова [4]. Первое посвящено разработке дидактической модели билингвального обучения математике в высшей педагогической школе. В центре внимания второго находилась разработка теоретических основ и практической методики интегрированного билингвального обучения студентов технического вуза иностранному языку и инженерным дисциплинам. Ученые заложили отечественную методологию интегрированного подхода с учетом особенностей российской высшей школы, которая легла в основу разработки ряда частных методик обучения профессиональному иностранному языку и профильной специальности. В частности, П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [5, 6] в своих работах предлагали предметно-тематическое содержание и систему проблемных профессионально ориентированных заданий для обучения студентов направления подготовки «Юриспруденция», Е.А. Цимерман и Н.И. Алмазова [7] – обучающихся магистратуры управленческого профиля, А.Г. Соломатина [8], Ю.В. Токмакова [9] и Т.В. Байдикова [10] – студентов направлений подготовки аграрного вуза.

В последние годы появились работы, в которых авторы рассматривают профориентационный потенциал предметно-языкового интегрированного обучения. А.А. Колесников [11], А.С. Белоусов и О.Г. Поляков [12, 13] показали, как посредством знакомства со спецификой профессиональной работы специалистов из конкретных сфер (юриспруденции, педагогики, психологии, истории и т.п.) учащиеся старших классов

могут формировать профессиональное самоопределение. Таким образом, осуществляя погружение в мир будущей профессии, интегрированный подход способен достигать еще одну (третью) цель обучения – профессиональную ориентацию обучающихся.

Погружение обучающихся в специальность осуществляется путем решения профессиональных задач с использованием профессиональных средств. Динамичная интеграция технологий искусственного интеллекта (ИИ) в различные сферы профессиональной деятельности способствовала появлению ряда инструментов ИИ, которые могут мгновенно и качественно по-новому решать многие профессиональные задачи. Исследования показывают, что использование таких инструментов ИИ в процессе подготовки студентов способно значительно обогатить и разнообразить учебный процесс, создать дополнительные условия для их внеаудиторной профессиональной практики. Вместе с тем разработка матрицы инструментов ИИ, направленных на формирование профессиональных компетенций студентов, вызывает определенные сложности у авторов интегрированных курсов. Связано это, на наш взгляд, со следующими причинами: 1) в настоящее время существующие инструменты ИИ могут качественно решать ограниченное количество профессиональных задач; 2) далеко не все преподаватели интегрированных курсов компетентны в области искусственного интеллекта в целом и использовании ИИ в профессиональной сфере в частности. В этой связи особую актуальность приобретает взаимодействие преподавателей интегрированных курсов с преподавателями профильных кафедр при отборе профессионально ориентированных инструментов ИИ и выявлении их дидактического потенциала.

В настоящее время в научной литературе существует одно исследование, посвященное разработке матрицы инструментов ИИ, которые можно использовать в подготовке специалистов. Адресной аудиторией в исследовании П.В. Сысоева, Е.М. Филатова, О.Г. Полякова и других ученых [14] выступают студенты-лингвисты – будущие учителя английского языка. На основе шести видов обратной связи от генеративного ИИ авторы предложили матрицу инструментов ИИ, способных решать профессиональные задачи в рамках учебных дисциплин ОПОП.

«Юриспруденция» выступает одним из наиболее востребованных направлений подготовки в российских вузах. Большая доля студентов, выбирающих это направление, являются выпускниками гуманитарных профильных классов, гимназий и лицеев, владеют иностранным языком на уровне В1–В2 и способны осваивать интегрированные курсы.

Целью данного исследования является составление перечня инструментов ИИ, используемых в профессиональной деятельности юристов, которая может лечь в основу разработки интегрированного курса «Английский язык для юристов».

Методология исследования

Основой данного исследования выступают положения предметно-языкового интегрированного обучения как методического подхода, сформулированные Д. Маршем [1]: а) студенты изучают предметное содержание (содержание профильной дисциплины) на изучаемом языке; б) этот изучаемый язык является средством овладения предметным содержанием интегрированного курса; в) овладение иностранным языком выступает целью обучения; г) в рамках интегрированного курса происходит взаимосвязанное изучение иностранного языка и предметного содержания профильной дисциплины/специальности; д) в процессе продуцирования иноязычного речевого высказывания содержание преобладает над языковой корректностью речи; е) результат предметно-языкового интегрированного обучения достигается по истечении 5–7 лет.

Первые четыре положения отражают специфику реализации интегрированного подхода для достижения одновременно двух целей обучения: овладения иностранным языком и овладения содержанием профильной дисциплины. При этом иностранный язык одновременно выступает целью и средством обучения. Положение о преобладании развнутости речевого высказывания над его языковой корректностью создают определенную связь с коммуникативным методом обучения иностранному языку. Требуется дополнительное обсуждение положение о сроке достижения целей интегрированного обучения. Очевидно, что срок в 5–7 лет соотносится с периодом овладения обучающимися иностранным языком. Продуктивная реализация интегрированного подхода возможна при владении обучающимися иностранным языком на уровне B1–B2. С одной стороны, именно на этих уровнях обучающиеся уже владеют языковыми и речевыми средствами на достаточном уровне для использования изучаемого языка как средства обучения и овладения содержанием профильной дисциплины. С другой – уровни B1–B2 характеризуются рядом речевых умений и языковых навыков речи, которые обучающиеся могут продолжить развивать. От 3 до 5 лет может понадобиться взрослому обучающемуся для достижения уровня B1 (200–240 часов на каждый уровень: A1–B1) и дальнейшее обучение уже в рамках интегрированного курса с владением иностранным языком на уровне B1–B2. При владении иностранным языком на уровне C1–C2 потребность в интегрированном обучении отпадает, так как обучающиеся будут владеть необходимыми языковыми и речевыми средствами для осуществления обучения на иностранном языке (English as a Medium of Instruction, EMI).

Применительно к российской системе высшего профессионального образования методология предметно-языкового интегрированного

обучения была значительно доработана и уточнена. Ключевым принципом интегрированного обучения, по мысли Э.Г. Крылова [15], выступает *принцип интегративности*. Интегративность выступает основанием «педагогической деятельности, осуществляемой в междисциплинарном содержательном поле в контексте будущей специальности, направленной на формирование личности, способной ставить и решать задачи в области профессиональных интересов, создающей условия для развития познавательных и профессиональных мотивов студентов, учитывающей особенности изучаемых совместно учебных дисциплин в рамках единого подхода с точки зрения структуры учебного материала и видов учебной деятельности» [15. С. 38].

Интеграция рассматривается автором на двух уровнях: личностном и предметном. На личностном уровне интеграция может быть *внутриличностной* и *межличностной*. *Внутриличностная интеграция* означает способность и готовность студента участвовать в профессиональной деятельности на билингвальной основе и параллельно развивать учебную автономию, позволяющую ему заниматься образованием и самообразованием на изучаемом и родном языках на протяжении всей жизни для решения личностных и профессиональных задач. *Межличностная интеграция* означает способность и готовность студентов взаимодействовать друг с другом на билингвальной основе для решения профессиональных задач. На предметном уровне интеграция может быть *внутрипредметной* и *межпредметной*. *Внутрипредметная интеграция* означает соединение в рамках единого интегрированного курса предметно-тематического содержания обучения профильной дисциплине/специальности и содержания обучения иностранному языку (аспектам языка и видам речевой деятельности). *Межпредметная интеграция* означает преемственность в предметном содержании обучения и сформированности компетенций между интегрированным курсом и другими профильными дисциплинами учебного плана.

Принцип интегративности Э.Г. Крылова выступает ключевым принципом предметно-языкового интегрированного обучения, который немного дополняется и уточняется более мелкими по своему дидактическому содержанию принципами, к которым относятся: принцип профессиональной направленности обучения, принцип преемственности профессионально ориентированного содержания обучения [16], принцип доминирования проблемных профессионально ориентированных заданий и кейсов [16] и принцип учета внутрипрофильной специализации. Данные принципы направлены на то, чтобы предметно-тематическое содержание и технология обучения в рамках интегрированного курса отражали специфику будущей профессиональной деятельности студентов конкретного направления подготовки и профиля обучения, а также были направлены на расширение спектра вопросов изучаемых на профильных дисциплинах.

Данное исследование было проведено с использованием следующих методов: теоретических (сравнительное, компонентное и комплексное изучение дидактического и лингводидактического потенциала инструментов ИИ, используемых в профессиональной деятельности юристов, классификация, обобщение, синтез) и эмпирических (беседы и опросы преподавателей профильных дисциплин на предмет использования ими современных инструментов ИИ в преподавании). Материалами исследования выступили научные статьи (Article и Review) по методике обучения иностранным языкам и использованию информационных и коммуникационных технологий и искусственного интеллекта в юриспруденции, опубликованные в научных журналах, индексируемых в международных базах данных Web of Science (ESCI) и Scopus (Q1, Q2), а также входящих в перечень ВАК РФ (K1, K2). Эмпирической базой исследования выступил Институт права и национальной безопасности Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина. Аprobация инструментов ИИ проходила на занятиях по профильным дисциплинам в сентябре – декабре 2024 г.

Исследование и результаты

Основой классификации инструментов ИИ, используемых в профессиональной подготовке студентов направления подготовки «Юриспруденция» в ходе предметно-языкового интегрированного обучения, послужила профессиональная направленность профильных дисциплин, закреплённая в профилях обучения. В рамках направления подготовки «Юриспруденция» студенты могут получать образование по одному из нескольких профилей обучения. В региональных вузах наибольшей популярностью пользуются три профиля: гражданско-правовой, уголовно-правовой и государственно-правовой. На гражданско-правовом профиле студенты изучают основы гражданского законодательства, право собственности, обязательственное право, договорное право, наследственное право, принципы правового регулирования интеллектуальной собственности и т.п. Обучающиеся уголовно-правового профиля в процессе своего обучения формируют навыки по определению составов и видов преступлений, изучают понятие уголовной ответственности, принципы уголовного закона и т.п. Студенты государственно-правового профиля изучают основы конституционного строя, права и свободы человека, федеративное устройство, структуру и принципы функционирования органов государственной власти и государственного управления.

Каждый профиль также предполагает прохождение практики в соответствующих учреждениях (судах, прокуратуре, адвокатуре, государственных органах исполнительной власти, юридических фирмах и т.д.), что позволяет студентам применить полученные знания на практике.

Исходя из предметно-тематического содержания и профессиональной направленности, было выделено три блока дисциплин и видов деятельности, в рамках которых студенты могут использовать инструменты ИИ для решения профессиональных задач: а) общепрофессиональные дисциплины, изучаемые студентами всех профилей обучения; б) профильные дисциплины, направленные на внутрипрофильную специализацию; в) ознакомительная, производственная и преддипломная практики. Содержание каждого блока и функциональные задачи, которые могут быть решены на основе профессиональных инструментов ИИ, подробно представлены в табл. 1.

Инструменты искусственного интеллекта, применяемые в обучении юридическим дисциплинам

Дисциплина	Инструмент искусственного интеллекта	Примерное использование инструментов ИИ для решения профессиональных и учебных задач
<i>Общепрофессиональные дисциплины, изучаемые на всех профилях обучения</i>		
Теория государства и права; история государства и права	ChatGPT, YandexGPT, GigaChat, DeepSeek	Трактовка юридических теорий; анализ структуры правовых норм (гипотеза, диспозиция, санкция)
	CaseText (CoCounsel)	Объяснение значения правовой терминологии; генерация фактической информации по вопросам истории государства и права
Юридическая техника	Genie AI	Разработка документов и нормативных актов с учетом особенностей законодательства стран – сторон этих документов
	Doczilla AI	Описательное сравнение редакций одного документа; составление допсоглашений с использованием сведений из основных документов; составление нормативных актов
	Legalese Decoder	Адаптация сложных юридических документов (для более легкого понимания)
Правоохранительные органы	Mistral AI	Генерация фактической информации об истории возникновения, структуре и системе правоохранительных органов в разных странах
Конституционное право России и зарубежных стран	Canva, Gamma	Составление нормативных актов; генерация презентаций и инфографики по темам дисциплины
	ChatGPT, YandexGPT, DeepSeek	Создание законопроектов, составление их структуры и содержания
Международное право	Genie AI	Составление нормативных правовых актов по форме, соответствующей конкретной правовой системе
	MidJourney, DALL-E	Иллюстрация международных судебных процессов или порядка взаимодействия международных межправительственных организаций (например, создание модели заседания ООН)

Дисциплина	Инструмент искусственного интеллекта	Примерное использование инструментов ИИ для решения профессиональных и учебных задач
Административное право	Jasper AI	Генерация интерактивного сценария взаимодействия граждан с государственными органами и должностными лицами
Уголовное право	Аналитическая система «Сутяжник»	Поиск судебных precedентов и анализ судебных решений по вопросу привлечения к уголовной ответственности
Гражданское право	PatentPal	Создание и анализ документов, устанавливающих права на объекты интеллектуальной собственности
Семейное право	Genie AI	Создание документов, регулирующих семейные отношения
Трудовое право	Doczilla AI	Поиск и исправление ошибок в документах, регулирующих отношения между работником и работодателем
Уголовный процесс; гражданский процесс; арбитражный процесс; конституционное судопроизводство	Perplexity AI	Предоставление консультационной (рекомендательной) информации относительно разграничения компетенции судов
	Аналитическая система «Сутяжник»	Поиск судебных precedентов и анализ судебных решений
	CaseText (CoCounsel)	Анализ процессуальных документов по конкретному делу; составление ответа на ходатайства сторон; подбор аргументов в пользу доказывания сторон
Профильные дисциплины		
Государственно-правовой профиль		
Государственное и муниципальное право; административное судопроизводство; избирательное право; таможенное право; проблемы административной ответственности	ChatGPT, YandexGPT, GigaChat, DeepSeek	Анализ нормативных актов и конституционных принципов; разбор кейсов по избирательному праву и избирательному процессу; ответы на вопросы обучающихся
	ROSS Intelligence, LexisNexis	Поиск юридических precedентов; анализ кейсов таможенного, избирательного или административного законодательства
	CaseText (CoCounsel)	Анализ административных дел; подбор аргументов в пользу доказывания сторон
Уголовно-правовой профиль		
Уголовно-правовое регулирование национальной безопасности; проблемы квалификации преступлений; проблемы уголовного законодательства	Westlaw	Поиск судебных precedентов и анализ судебных решений по вопросу привлечения к уголовной ответственности; поиск способов решения проблем квалификации видов преступлений
Гражданско-правовой профиль		
	TrademarkVision	Поиск сходных товарных знаков с помощью компьютерного зрения

Дисциплина	Инструмент искусственного интеллекта	Примерное использование инструментов ИИ для решения профессиональных и учебных задач
Проблемы гражданского законодательства; право интеллектуальной собственности; транспортное право; римское право	Luminance	Анализ лицензионных соглашений, выявление рисков
	Perseus Digital Library (AI-powered)	Анализ латинских текстов, перевод и интерпретация римских юридических источников
	LegalAI	Поддержка пользователей во всех случаях, связанных с дорожным законодательством (например, в дорожно-транспортных происшествиях, нарушениях правил дорожного движения, лишении водительских прав, уголовных преступлениях и т.д.)
Ознакомительная, производственная и преддипломная практика		
Практика в частных юридических фирмах, государственных органах, судах, прокуратурах и т.п.	ChatGPT, YandexGPT, GigaChat, DeepSeek	Создание интерактивных сценариев, моделирование диалогов с клиентами или коллегами; поддержка пользователей (юристов) в вопросах осуществления профессиональной деятельности; оформление отчетной учебной документации
	Genie AI	Составление правовых документов в соответствии с профессиональными задачами
	Legalese Decoder	Разбор сложных судебных решений или нормативных актов с объяснением сложных терминов

Общепрофессиональный блок включает следующие дисциплины: «Теория государства и права», «История государства и права», «Юридическая техника», «Правоохранительные органы», «Конституционное право России и зарубежных стран», «Международное право», «Уголовный, гражданский и арбитражные процессы» и др. Их основная направленность – обучение основам юриспруденции, подготовка студентов к работе с нормативными правовыми актами и судебными решениями, формирование навыков составления и анализа юридических документов, визуализация и объяснение основных концепций права, порядок проведения судебного процесса. Соответственно, инструменты ИИ, используемые в рамках данных дисциплин, направлены на решение ряда профессиональных и учебных задач, к которым можно отнести следующие: объяснение теорий возникновения государства и права (например, что такое марксистская теория возникновения права); анализ структуры правовых норм (например, определение гипотезы, диспозиции и санкции в приведенных правовых нормах); составление юридических документов (например, договоры купли-продажи); анализ и сравнение разных редакций документов; анализ судебных решений и подготовка аналитических отчетов; адаптация сложных юридических текстов для более лёгкого понимания; генерация презентаций и учебных материалов; визуализация правовых концепций и т.д. Эти профессиональные и учебные

задачи студенты-юристы могут решать с использованием таких инструментов ИИ, как CaseText (CoCounsel), Genie AI, Doczilla AI, Legalese Decoder, Jasper AI, PatentPal, Perplexity AI, аналитической системы «Сутяжник», ChatGPT, YandexGPT, GigaChat, DeepSeek, Mistral AI, Canva, Gamma. Многие из перечисленных инструментов являются multifunctional и могут быть использованы студентами при изучении других узкопрофильных дисциплин.

Перечень и содержание профильных дисциплин определяются профессиональной направленностью выбранного профиля обучения. Обучающиеся *гражданско-правового* профиля изучают проблемы гражданского законодательства, порядок возмещения морального вреда и иных убытков, правовое регулирование интеллектуальной собственности и авторского права, источники правового регулирования транспортной деятельности, рецепцию римского права. Профессиональные инструменты ИИ TrademarkVision, Luminance, Perseus Digital Library (AI-powered), LegalAI помогут студентам в решении ряда задач, связанных с поиском сходных товарных знаков с помощью компьютерного зрения, анализом лицензионных соглашений и выявлением рисков, анализом древнеримских правовых норм и их сравнением с современным законодательством и т.п.

Студенты *уголовно-правового* профиля изучают особенности пенитенциарной системы (системы исполнения наказаний), криминологию, правовые основы прокурорского надзора, углубленное изучение уголовного процесса, оперативно-розыскную деятельность, основы борьбы с коррупцией. Каждый из перечисленных видов деятельности юристов сопровождается изучением особенностей профессиональной коммуникации (составления документов). Для решения задач по поиску прецедентов по уголовным делам, изучению проблем квалификации преступлений и анализу изменений в уголовном законодательстве может быть использовано веб-приложение WestLaw.

Студенты *государственно-правового* профиля изучают правовые основы избирательного права и избирательного процесса, порядок формирования и функционирования государственных органов и органов местного самоуправления, особенности государственной и муниципальной службы, принципы конституционного судопроизводства, порядок рассмотрения и принятия законов и нормативных актов субъектов РФ. Для решения ряда профессиональных и учебных задач могут быть использованы инструменты ROSS Intelligence, LexisNexis и CaseText (CoCounsel).

В процессе прохождения производственной практики в профильных учреждениях студенты могут продолжить использовать вышеперечисленные инструменты ИИ для решения профессиональных задач.

Также для оформления отчетной учебной документации они могут использовать известные генеративные нейросети и приложения ChatGPT, YandexGPT, GigaChat, DeepSeek, Genie AI и Legalese Decoder.

Языковой интегрированный курс может строиться по одной из двух моделей: а) включать в себя несколько тематических модулей, представляющих содержание разных профильных дисциплин, или б) включать содержание одной конкретной общепрофессиональной или профильной дисциплины. Модель разработки курса будет определять выбор инструментов ИИ, направленных на решение профессиональных и учебных задач.

Выделяя дидактический и лингводидактический потенциал искусственного интеллекта, необходимо также остановиться на его *ограничениях*. Представленные в данной работе инструменты ИИ находятся на этапе активного развития и не являются совершенными. В этой связи ИИ может иногда допускать фактические ошибки при создании контента. Преподавателям и обучающимся необходимо учитывать этот факт. На современном этапе ИИ не способен в полной мере взять на себя роль преподавателя и должен восприниматься в качестве помощника для решения конкретных задач.

Ещё одним функциональным ограничением некоторых инструментов ИИ является их ориентация на правовые системы определенных иностранных государств (как правило, стран – разработчиков инструментов ИИ). По этой причине обратная связь от ИИ может оказаться некорректной и не соответствовать российской правовой системе. Преподавателям и студентами стоит проверять информацию, предоставленную искусственным интеллектом, на предмет фактических ошибок перед её использованием.

Список источников

1. **Marsh D.** Bilingual education and content and language integrated learning. Paris : International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994.
2. **Сысоев П.В.** Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // *Язык и культура*. 2019. № 48. С. 349–371. doi: 10.17223/19996195/48/22
3. **Салехова Л.Л.** Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008.
4. **Крылов Э.Г.** Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016.
5. **Sysoyev P.V., Zavyalov V.V.** Teaching English as a Foreign Language to Law Students based on Content and Language Integrated Learning Approach // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2019. № 907. P. 237–244. doi: 10.1007/978-3-030-11473-2_26
6. **Завьялов В.В.** Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // *Вестник*

- Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 177. С. 30–38. doi: 10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38
7. **Цимерман Е.А., Алмазова Н.И.** Реализация предметно-языкового интегрированного обучения в иноязычной подготовке магистрантов управленческого профиля // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 88–94.
 8. **Соломатина А.Г.** Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 49–57. doi: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57
 9. **Токмакова Ю.В.** Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24, № 183. С. 35–44. doi: 10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44
 10. **Байдикова Т.В.** Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25, № 184. С. 65–74. doi: 10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74
 11. **Колесников А.А.** Профориентационное обучение как особое направление в интегрированном языковом образовании // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 40–48.
 12. **Поляков О.Г., Белоусов А.С.** Элективный курс на иностранном языке и профессиональная ориентация учащихся старших классов (на примере гуманитарного профиля) // Иностр. языки в школе. 2021. № 5. С. 64–71.
 13. **Сысоев П.В., Белоусов А.С.** Методика профориентационного обучения иностранному языку обучающихся системы среднего профессионального образования // Перспективы науки и образования. 2023. № 2 (62). С. 244–261. doi: 10.32744/pse.2023.2.14
 14. **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
 15. **Крылов Э.Г.** Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе. Ижевск : Изд-во ИжГТУ имени М.Т. Калашникова, 2018. 376 с.
 16. **Сысоев П.В.** Ключевые вопросы реализации предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильным дисциплинам в российских вузах // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 10–19.

References

1. Marsh D. (1994) Bilingual education and content and language integrated learning. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.
2. Sysoyev P.V. (2019) Diskussionnye voprosy vnedreniya predmetno-yazykovogo integrirannogo obucheniya studentov professional'nomu obshcheniyu v Rossii [Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia] // Yazyk i kul'tura. 48. pp. 349–371. doi: 10.17223/19996195/48/22
3. Salekhova L.L. (2008) Didakticheskaya model' bilingval'nogo obucheniya matematike v vysshej pedagogicheskoy shkole [The didactic model of bilingual teaching mathematics in higher pedagogical school]. Abstract of Pedagogics cand. dis. Kazan'.
4. Krylov E.G. (2016) Integrativnoe bilingval'noe obuchenie inostrannomu yazyku i inzhenernym disciplinam v tekhnicheskoy shkole [Integrative bilingual teaching of a foreign

- language and engineering disciplines at a technical university]. Abstract of Pedagogics cand. dis. Ekaterinburg.
5. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. (2019) Teaching English as a Foreign Language to Law Students based on Content and Language Integrated Learning Approach // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 907. pp. 237–244. doi: 10.1007/978-3-030-11473-2_26
 6. Zavyalov V.V. (2018) Osobennosti otbora predmetnoy storony soderzhaniya obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki "Yurisprudentsiya" [Selection features of the subject side of the content of English teaching to students of "Jurisprudence" programme] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 23 (177). pp. 30–38. doi: 10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38.
 7. Tsimerman E.A., Almazova N.I. (2021) Realizatsiya predmetno-yazykovogo integririrovannogo obucheniya v inoyazychnoy podgotovke magistrantov upravlencheskogo profilya [Implementation of subject-language integrated learning in foreign language training of master's students in management] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 5. pp. 88–94.
 8. Solomatina A.G. (2018) Obucheniye inostrannomu yazyku dlya professional'nykh tseley na osnove modeli integririrovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v agrarnom vuze [Teaching a foreign language for professional purposes course on the basis of the model of content and language integrated learning in an agricultural institution] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 23 (173). pp. 49–57. doi: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57
 9. Tokmakova Y.V. (2019) Predmetnoe soderzhanie obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki "Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel'skookhozyajstvennoj produkcii" [Subject content of teaching English language to students of the major "Technology of production and processing of agricultural products"] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 24 (183). pp. 35–44. doi: 10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44
 10. Baydikova T.V. (2020) Predmetnoye soderzhaniye obucheniya inostrannomu yazyku v professional'noy sfere studentov napravleniya podgotovki "Agroinzheneriya" na osnove integririrovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Subject content of teaching English to students of the direction of training "Agroengineering" based on content and language learning] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 25 (184). pp. 65–74. doi: 10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74
 11. Kolesnikov A.A. (2021) Proforiyentatsionnoye obucheniye kak osoboye napravleniye v integririrovannom yazykovom obrazovanii [Career guidance training as a special direction in integrated language education] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 5. pp. 40–48.
 12. Polyakov O.G., Belousov A.S. (2021) Elektivnyy kurs na inostrannom yazyke i professional'naya oriyentatsiya uchashchikhsya starshikh klassov (na primere humanitarnogo profilya) [Elective course in a foreign language and professional orientation of high school students (on the example of humanitarian profile)] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 5. pp. 64–71.
 13. Sysoyev P.V., Belousov A.S. (2023) Metodika proforientacionnogo obucheniya inostrannomu yazyku obuchayushchihhsya sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya [Career-oriented foreign language teaching for secondary vocational education students] // *Perspektivy nauki i obrazovania*. 62 (2). pp. 244–261. doi: 10.32744/pse.2023.2.14
 14. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Evstigneev M.N., Polyakov O.G., Evstigneeva I.A., Sorokin D.O. (2024) Matritsa instrumentov iskusstvennogo intellekta v lingvometodicheskoy podgotovke budushchikh uchiteley 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

15. Krylov E.G. (2018) Integrativnoye bilingval'noye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuzakh [Integrative bilingual teaching of foreign language and engineering disciplines in technical higher education institution]: monografiya. Izhevsk: Izd-vo IzhGTU imeni M.T. Kalashnikova, 376 p.
16. Sysoyev P.V. (2021) Klyuchevyye voprosy realizatsii predmetno-yazykovogo integriruyemogo obucheniya inostrannomu yazyku i profil'nykh distsiplinam v rossiyskikh vuzakh [Key issues of implementation of content and language integrated learning of foreign language and specialized disciplines in Russian universities] // Inostrannyye yazyki v shkole. 5. pp. 10-19.

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

Булочников С.Ю. – научный сотрудник, лаборатория языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: bulochnikov03@mail.ru. ORCID ID: 0009-0001-7619-0643

Сорокин Д.О. – научный сотрудник, лаборатория языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: sorokindanila2002@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7738-7416. Researcher ID: AFF-7904-2022

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Sysoyev P.V., D.Sc. (Education), Professor, Head of Scientific Center of the Russian Academy of Education, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia); Professor, Department of Language Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia). E-mail: psysoyev@yandex.ru. ORCID ID: 0000-0001-7478-7828. Scopus Author ID: 8419258800. Researcher ID: I-6136-2016

Bulochnikov S.Y., Research scholar, Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: bulochnikov03@mail.ru. ORCID ID: 0009-0001-7619-0643

Sorokin D.O., Research scholar, Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: sorokindanila2002@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7738-7416. Researcher ID: AFF-7904-2022

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 22.02.2025; принята к публикации 13.05.2025

Received 22.02.2025; accepted for publication 13.05.2025

Научная статья

УДК 37.022

doi: 10.17223/19996195/70/13

Проектная деятельность на занятиях РКИ как технология формирования социокультурной компетенции

Варвара Михайловна Филиппова¹,

Ирина Анатольевна Лешутина², Эльхан Гейдарович Азимов³

^{1, 2, 3} Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия

¹ vmfilippova@pushkin.institute

² ialeshutina@pushkin.institute

³ egazimov@pushkin.institute

Аннотация. Успешный процесс обучения русскому языку как иностранному предполагает развитие социокультурной компетенции иностранных обучающихся. Являясь одним из компонентов коммуникативной компетенции, социокультурная компетенция, как правило, формируется в комплексе с другими компетенциями и навыками. Одним из эффективных способов формирования социокультурной компетенции при обучении русскому языку как иностранному является метод проектов, направленный на развитие целого ряда навыков и компетенций и способствующий повышению мотивации обучающихся благодаря возможности индивидуализации учебного процесса.

Одна из ключевых характеристик метода – адаптивность, делающая его практически универсальным. В настоящее время гибридное обучение становится все более популярным, так как позволяет учащимся самим выбирать комфортный способ обучения – в среде или вне ее, однако это ставит перед преподавателями ряд задач по улучшению качества такого учебного процесса. Успешным результатом гибридного обучения русскому языку как иностранному является формирование компетенций на одном уровне у онлайн- и офлайн-обучающихся, что представляет собой сложную задачу, связанную не только с технической реализацией процесса обучения, но и с разницей в мотивации учащихся. Использование метода проектов позволяет приблизиться к решению этой задачи, что и определило актуальность данного исследования.

Целью статьи является выявление специфики применения метода проектов для формирования социокультурной компетенции при обучении РКИ в различных условиях. В исследовании обоснована целесообразность применения метода для формирования социокультурной компетенции, расширения общего кругозора учащихся и повышения их мотивации к самостоятельному знакомству с культурой страны изучаемого языка.

Описано применение метода проектов в различных условиях обучения, показавшее его эффективность при проведении занятий в аудитории, дистанционном и гибридном обучении для формирования социокультурной компетенции. Проведенные опросы позволили оценить степень сформированности социокультурной компетенции иностранных стажеров из Вьетнама и Китая до и после применения метода проектов в учебном процессе. Представлена классификация проектных заданий, которые могут быть применены на практике в гибридном, онлайн- и офлайн-обучении.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, метод проектов, гибридное обучение, мотивация

Для цитирования: Филиппова В.М., Лешутина И.А., Азимов Э.Г. Проектная деятельность на занятиях РКИ как технология формирования социокультурной компетенции // Язык и культура. 2025. № 70. С. 261–275. doi: 10.17223/19996195/70/13

Original article

doi: 10.17223/19996195/70/13

Project activity in RFL classes as a technology of the socio-cultural competence formation

Varvara M. Filippova¹, Irina A. Leshutina², Elkhana G. Azimov³

^{1, 2, 3} Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

¹ vmfilippova@pushkin.institute

² ialeshutina@pushkin.institute

³ egazimov@pushkin.institute

Abstract. The successful process of teaching Russian as a foreign language assumes development of the sociocultural competence of foreign students. Most commonly, the sociocultural competence, as a part of the communicative competence, is shaped in conjunction with other competences and skills. One of the effective ways of building sociocultural competence, when teaching Russian as a foreign language, is the project method, aimed at developing a number of skills and competences and encouraging student motivation due to the possibility of individualizing the educational process.

One of the key characteristics of this method is adaptability, making it practically a universal method. Currently, hybrid teaching is becoming increasingly popular, as it allows students to choose a comfortable way of learning (in or outside the learning environment), although this poses a number of tasks for teachers to improve the quality of such an educational process. The successful result of hybrid teaching of Russian as a foreign language is the formation of competences at the same level for both online and offline students, which is a complex task associated not only with the technical implementation of the teaching process, but also with the different motivation of students. The project method allows to get closer to solving this problem, which determined the relevance of this research.

The goal of this article is to identify the specifics of applying the project method for development of the sociocultural competence when teaching Russian as a foreign language under different conditions. This research justifies the applicability of the project method for building sociocultural competence, broadening the minds of students and getting them more motivated to explore the culture of the target language countries on their own.

The article describes application of the project method under various teaching conditions and its effectiveness in classroom teaching, distance teaching and hybrid teaching for development of the sociocultural competence. The surveys made it possible to assess the degree of development of the sociocultural competence of foreign trainees from Vietnam and China before and after applying the project method in the educational process. The article also presents classification of project tasks that can be applied in practice in hybrid, online and offline learning.

Keywords: sociocultural competence, project method, hybrid teaching, motivation

For citation: Filippova V.M., Leshutina I.A., Azimov E.G. Project activity in RFL classes as a technology of the socio-cultural competence formation. *Language and Culture*, 2025, 70, pp. 261-275 doi: 10.17223/19996195/70/13

Введение

Формирование социокультурной компетенции является одной из важнейших задач преподавателя русского языка как иностранного. Успешная коммуникация на иностранном языке не представляется возможной при отсутствии данной компетенции. Под социокультурной компетенцией мы понимаем совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка [1. С. 286].

Социокультурная компетенция входит в коммуникативную, являясь одной из ее компонентов, при этом в само понятие «социокультурная компетенция» входит четыре составляющих:

- 1) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета);
- 2) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры);
- 3) личностное отношение к фактам иноязычной культуры (в том числе способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты в ходе общения);
- 4) владение способами применения языка (правильное употребление социально маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями) [1. С. 287].

Очевидно, что формирование и развитие социокультурной компетенции – комплексный процесс, который не может проходить изолированно. Традиционные способы формирования социокультурной компетенции включают в себя знакомство с литературой и художественной культурой страны изучаемого языка, ее историческими и страноведческими реалиями, а также использование на занятиях аутентичных аудио- и видеозаписей, ресурсов сети Интернет. На наш взгляд, одним из удачных способов формирования и развития данной компетенции является проектная деятельность обучающихся.

Под проектной деятельностью мы понимаем использование метода проектов в учебном процессе. При обучении русскому языку как иностранному используются собственно языковые и междисциплинарные проекты. Первый тип направлен на изучение какого-либо языкового яв-

ления. Второй тип проектов в обучении русскому как иностранному более популярен, так как он предполагает применение языка не просто как цели обучения, а как инструмента для получения, анализа и объединения информации. Проекты, связанные с изучением иностранных языков, часто затрагивают различные смежные дисциплины, в первую очередь связанные с культурой, историей, страноведением, географией или экологией, и выполнение этих проектов невозможно без активного использования языка, который изучается.

Таким образом, использование метода проектов предполагает комплексную работу по развитию целого ряда навыков и компетенций, в число которых входит и социокультурная.

Один из ключевых моментов успешного обучения иностранному языку – наличие внутренней мотивации, один из способов формирования которой – индивидуализация обучения, позволяющая учащимся уделять больше внимания тем темам и аспектам обучения, которые интересуют их в наибольшей степени. Проектная деятельность способствует повышению внутренней мотивации по ряду причин:

1) учащиеся имеют возможность участвовать в определении темы проекта (или даже самостоятельно ее формулировать), выбирая то, что им наиболее интересно;

2) проект является отражением индивидуальности автора, давая ему простор для творчества и возможность выразить собственное видение;

3) процесс обучения в рамках выполнения проекта чаще всего происходит через взаимодействие в группе, где каждый может рассчитывать на поддержку как от преподавателя, так и от остальных участников;

4) внутренняя мотивация учащихся усиливается, когда они видят практическую ценность своего труда и могут оценить собственные достижения, увидев конечный результат своей работы [2].

Среди характеристик метода проектов – возможность адаптировать проектное задание под конкретную аудиторию, уровень владения языком, условия обучения и т.д. Считаем эту особенность метода одной из самых важных в настоящее время при наличии быстро сменяющихся друг друга идей и условий обучения, связанных как с появлением новых методов и приемов, а также ресурсов и технологий обучения, в том числе информационных, так и с вынужденным ответом образовательного процесса на изменения, происходящие в обществе. Пандемия COVID-19, начавшаяся в 2020 г., привела сначала к быстрому развитию дистанционного обучения, а затем – к распространению такого явления, как гибридное обучение. Под данным типом обучения мы понимаем ситуацию, в которой часть обучающихся находится в аудитории с преподавателем, а часть подключается онлайн. Успешная реализация гибридного обучения требует соблюдения постоянного баланса между двумя категориями

обучающихся, что на самом деле практически невозможно, так как онлайн-участники часто менее вовлечены в процесс, не участвуют в обсуждениях и, безусловно, гораздо меньше погружены в языковую среду. Ряд исследователей [3, 4] отмечают, что при гибридном обучении обучающиеся онлайн чувствуют себя «исключенными из класса» из-за дистанции между ними и остальными учащимися, а также из-за невозможности оперативно решать возникающие технические проблемы, так как преподаватель нередко узнает о них с опозданием, уделяя внимание очным обучающимся в момент возникновения проблемы.

Преподаватели, работающие в гибридных группах, отмечают, что обучающиеся дистанционно менее мотивированы, так как находятся вне языковой среды, что особенно влияет на процесс формирования социокультурной компетенции. Наш практический педагогический опыт показал, что метод проектов также может быть адаптирован для гибридного обучения, позволяя «сократить дистанцию» между обучающимися в аудитории и дистанционно.

Актуальность данного исследования определяется тем, что метод проектов в обучении русскому языку как иностранному недостаточно исследован как средство формирования социокультурной компетенции обучающихся в различных условиях обучения.

Материал и методы исследования

В последнее время все большее количество исследователей методики преподавания иностранных языков обращается к комплексным методам обучения, позволяющим развивать у обучающихся универсальные компетенции (умение искать и анализировать информацию, умение работать в команде, умение учиться самостоятельно и т.д.) наряду с коммуникативной компетенцией и ее составляющими. Преподавателями отечественных вузов рассматриваются вопросы, касающиеся организации учебной деятельности при обучении по методу проектов студентов разных специальностей иностранным языкам [5–7], способов повышения мотивации к обучению при помощи метода проектов [8], возможностей развития универсальных компетенций и мягких навыков в процессе обучения [9, 10], организации работы в разноуровневых группах [11].

Несмотря на возросший интерес к проектной деятельности, большая часть авторов сосредоточены на исследовании процесса обучения другим иностранным языкам, и в меньшей степени – русскому как иностранному. Отметим также, что работы, посвященные исследованию формирования социокультурной компетенции с использованием метода проектов на занятиях по иностранному языку, в основном посвящены школьному образованию и сосредоточены на особенностях обучения

школьников, что не всегда позволяет экстраполировать результаты исследований на другие возрастные аудитории [12–14].

По мнению Е.Н. Кубраковой и соавторов, успешное изучение иностранного языка предполагает обсуждение вопросов, выходящих за рамки структуры языка и связанных со значимыми особенностями социальной и культурной жизни, а также спецификой развития соответствующих профессиональных областей в странах изучаемого языка [15. С. 21]. Авторы монографии также полагают, что использование метода проектов на занятиях по английскому языку будет способствовать получению этих знаний. Это подтверждает нашу идею о возможности применения метода для формирования и развития иноязычной социокультурной компетенции.

Л.П. Гадзаова также подчеркивает важность формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку. По мнению автора, опора на культурно приемлемую педагогику способствует созданию устойчивой мотивации студентов в процессе обучения иностранному языку, гибко вписываясь в культуру его носителей, изучаемых произведений [16. С. 164]. Автор указывает, что в преподавании иностранных языков студентам следует создавать доступные варианты, чтобы передать новые знания, избегая однообразия, вызывающего скуку, а наоборот, развивая в них воображение и любопытство. Это обычно приводит к внутреннему, а также внешнему успеху и, таким образом, вызывает стремление изучать иностранный язык, т.е. обеспечивает устойчивую мотивацию, которую нельзя упускать в процессе обучения [16. С. 166].

А.Э. Рахимова в исследовании, посвященном развитию социокультурной компетенции обучающихся с помощью интернет-проектов, отмечает, что без овладения социокультурными знаниями невозможно сформировать коммуникативную компетенцию, так как социокультурные знания необходимы не только как средство общения с представителями иноязычной культуры, но и как средство обогащения духовного мира личности на основе приобретенных знаний о культуре других стран. Автор исследования подчеркивает, что при работе с интернет-проектами наличие у обучающихся высокого уровня мотивации обеспечивает их включенность в активную творческую и исследовательскую деятельность. Обучающиеся, получая доступ к богатым информационным ресурсам сети Интернет и возможность совместной работы над различными проектами с обучающимися других стран – представителями других культур, могут сообща решать любые проблемы со всем миром, что способствует повышению мотивации обучающихся. Такая совместная работа имеет важное значение для развития социокультурной компетенции, без которой становится невозможным диалог культур, в ходе

которого осуществляется решение многих глобальных проблем современности [17].

Таким образом, анализ современных научных работ демонстрирует интерес к изучаемой нами теме, однако в то же время обнаруживает необходимость дальнейшего исследования процесса формирования социокультурной компетенции при обучении русскому языку как иностранному.

Исследование и результаты

В исследовании описан процесс обучения русскому языку стажеров из Китая и Вьетнама с применением метода проектов для развития их социокультурной компетенции в различных условиях обучения. Результаты исследования позволят конкретизировать специфику проектной деятельности для каждого из видов обучения: онлайн, в аудитории, гибридном учебном процессе.

Авторы статьи анализируют ситуацию обучения стажеров филологического профиля, зачисляемых на программы обучения Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина на третьем курсе после двух лет изучения русского языка в вузах своей страны. Предполагается, что все они владеют русским языком на уровне В1, а также обладают знаниями о культуре, в том числе об основных праздниках России, наиболее известных писателях и их произведениях, памятниках и музеях Москвы и Санкт-Петербурга, ключевых произведениях искусства. Однако реальный уровень студентов сильно различается в зависимости от того, в каких вузах своей страны они учились и с каким результатом сдали экзамен (тест 4-го уровня в КНР). Так, в 2023/24 учебном году лишь 10 из 48 вьетнамских учащихся владели русским языком на уровне В1 на момент входного тестирования в начале учебного года. Среди учащихся из КНР таких было 34 из 181.

Наблюдения о «неровности» уровня обучающихся одного курса, поступающих на одну программу, справедливы и для описания знаний о культуре, которыми владеют стажеры на момент начала учебы. Таким образом, в любых условиях обучения большинству преподавателей приходится работать в разноуровневых группах и стремиться не только к развитию, но и к «выравниванию» коммуникативной компетенции и социокультурной компетенции как одной из ее составляющих.

При обучении в языковой среде, характеризующейся гипермотивацией, под которой подразумевается совокупность внутренней и внешней мотиваций, усиленная и стимулируемая объективной реальностью языковой среды, овладение недостающими знаниями о культуре часто происходит естественным образом, так как стажеры взаимодействуют со средой не только на занятиях, но и внеаудиторно, посещая различные

культурные объекты по совету своих преподавателей, одноклассников или старших товарищей. При обучении в условиях отсутствия языковой среды этот процесс происходит гораздо медленнее и только под контролем преподавателя. В процессе онлайн-обучения все стажеры находятся в одинаковых условиях, преподаватель может задействовать обучающихся, обладающих большим количеством знаний о культуре, для заполнения существующих у другой части группы лакун. Наиболее сложной представляется ситуация гибридного обучения, в которой та часть группы, которая учится дистанционно, отстает от обучающихся в аудитории.

Подчеркнем, что это утверждение справедливо и в той ситуации, когда гибридное обучение начинается в группе ближе к концу стажировки (за 2–2,5 месяца до ее окончания) и связано с необходимостью отъезда части студентов на родину для сдачи экзаменов в своих вузах. Опросы, проведенные среди учащихся из КНР в 2021/22 и 2022/23 учебном годах, показали, что учащиеся в среде стажеры в среднем на 25% лучше были знакомы с изучаемыми в рамках учебной программы культурными явлениями. Стажеры, уехавшие на родину в последние месяцы стажировки и обладавшие идентичным с учащимися аудитории уровнем сформированности социокультурной компетенции на момент отъезда, продемонстрировали отставание в среднем на 8% к концу стажировок (во всех описанных выше случаях знания обучающихся проверялись с помощью теста с вопросами открытого и закрытого типа).

Во всех описанных выше условиях обучения в части групп учебный процесс включал в себя метод проектов. В качестве примера приведем проекты, создаваемые обучающимися в рамках изучения модуля программы практического курса русского языка «Социально-культурная сфера общения». Перечислим некоторые из указанных в программе тем: Традиционная художественная культура – величайшее сокровище нации. Искусство объединяет людей. Музыка и живопись – универсальный язык человечества. Театр и кино. Русское изобразительное искусство. Архитектурные памятники России. Музыка в жизни человека и т.д.

1. Проект «Буклет к выставке». Целью данного проекта является создание обучающимися буклетов с информацией об одном из русских художников (выбранном самими студентами), который мог бы использоваться как раздаточный материал на выставке картин избранного художника с последующей презентацией буклета аудитории.

Этапы реализации проекта:

1. Определение художника для дизайна буклета.
2. Сбор информации о выбранном художнике.
3. Разработка буклета.
4. Презентация готового буклета.

2. Проект #изоляция. Основной целью данного проекта является повышение мотивации студентов, оказавшихся изолированными вследствие дистанционного или гибридного обучения и лишенными возможности погружения в языковую среду. В условиях дистанционного обучения и отсутствия прямого контакта с культурой проект дает студентам возможность исследовать мир русской живописи, что способствует восстановлению интереса к изучению языка и показывает свою эффективность для подобных инициатив в рамках стандартного учебного процесса.

Этапы реализации проекта:

1. Выбор произведения русского художника для воссоздания.
2. Работа над копией картины.
3. Демонстрация готовой работы.
4. По желанию участников – публикация работы в социальных сетях с использованием специального хештега.

Поскольку проекты являются эффективным способом закрепления и контроля, до выполнения описанных выше проектных заданий обучающиеся изучали соответствующую лексику, работали с текстами, а также готовили монологические высказывания об известных художниках своей страны. Отметим, что проектная деятельность способствовала также общему расширению кругозора обучающихся: в процессе подготовки монологических высказываний о художниках своей страны, предваряющих работу над проектом, более 55% группы вьетнамских обучающихся посетили национальные музеи для знакомства с творчеством избранных художников (к моменту начала изучения модуля лишь 12% таких студентов посещали музеи, связанные с культурой и искусством).

Проведенные по итогам описанных выше проектных заданий опросы показали, что обучающиеся не только узнали больше о культуре России, но и заинтересовались посещением музеев и галерей, а также отметили развитие механизма компарации культурных явлений благодаря началу формирования навыка насмотренности.

Далее мы рассмотрим некоторые из используемых нами на практике проектных заданий для различных условий обучения, дадим их краткое описание и отметим специфику (при необходимости).

№ п/п	Краткое описание проекта	Обучение онлайн	Обучение в аудитории	Гибридное обучение
1	«Буклет к выставке» (описан выше)	+	+	+
2	Проект #изоляция (описан выше)	+	+	+
3	Проект «Аудиогид»: обучающиеся создают аудиогид на русском языке для какой-либо	+	+	+

№ п/п	Краткое описание проекта	Обучение онлайн	Обучение в аудитории	Гибридное обучение
	достопримечательности/туристического маршрута (по выбору). По желанию аудиогид может быть загружен на сайт izi.travel, где им могут воспользоваться реальные туристы – посетители сайта (в некоторых случаях практическая направленность задания может создать дополнительную мотивацию)			
4	Проект «Идем в музей!»: обучающиеся готовят виртуальную экскурсию по залам какого-либо музея России. В настоящее время существует сложность с посещением некоторых музеев преподавателями совместно с обучающимися (может потребоваться взять экскурсовода или заранее написать официальное письмо дирекции музея с просьбой не препятствовать групповому посещению, в процессе которого преподаватель будет давать комментарии о произведениях искусства), подобный проект является «безопасной» альтернативой	+	<p>+</p> <p>При проведении в аудитории можно воспользоваться проектором, однако лучше обеспечить обучающихся нужными репродукциями для создания «эффекта» реальной экскурсии</p>	+
5	Проект «Сценарий»: данный проект направлен на закрепление знаний о каком-либо прочитанном студентами произведении русской литературы. Обучающиеся в группах готовят и представляют свой сценарий избранного литературного произведения, по желанию они могут изменять место и время действия произведения (например, перенести время действия «Метели» в настоящее время)	+	+	+
6	Проект «Вторая жизнь искусства»: на занятии обучающиеся знакомятся с функционированием произведений искусства в бытовой жизни (одеждой и аксессуарами с изображениями известных картин, украшениями по мотивам произведений искусства и т.д.), после чего им	+	+	+

№ п/п	Краткое описание проекта	Обучение онлайн	Обучение в аудитории	Гибридное обучение
	предлагается в группах придумать свой объект с использованием произведений русского или национального искусства			
7	Проект «Вся жизнь – театр!»: обучающиеся готовят постановку литературного произведения или его фрагмента, работая над всеми аспектами постановки – созданием сценария, режиссурой, подготовкой декораций и костюмов (при необходимости). В нашей педагогической практике в форме такого проекта может проводиться итоговая или промежуточная аттестация по дисциплинам «Домашнее чтение» или «Литература»	–	+	+ Возможно в том случае, если обучающиеся онлайн возьмут на себя роли режиссера, сценариста и т.п. (не актеров), однако подобная реализация чрезвычайно сложна

Представленная таблица демонстрирует, что проектная деятельность универсальна и может использоваться в любых условиях обучения. Считаем, что метод проектов в обучении русскому как иностранному обладает большим потенциалом, повышая мотивацию обучающихся, обеспечивая осуществление межпредметных связей в ходе языкового учебного процесса (и, таким образом, формирование социокультурной компетенции), способствуя повышению уровня индивидуализации и практической направленности обучения.

Заключение

Основополагающей особенностью метода является его универсальность, которая открывает широкие перспективы для его применения в разнообразных учебных дисциплинах, в том числе в преподавании русского языка как иностранного. Под универсальностью понимается способность метода адаптироваться к различным образовательным контекстам и предметам. Метод ориентирован на практическое применение знаний, предоставляет обучающимся ведущую роль в учебном процессе, акцентирует внимание на самостоятельной работе и способствует развитию инициативы и творческих способностей. В совокупности это способствует повышению мотивации у обучающихся. Данное исследование продемонстрировало, что использование межпредметных проектов в процессе обучения русскому языку как иностранному помогает учащимся развивать и формировать социокультурную компетенцию в любых условиях обучения.

Список источников

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Филиппова В.М.* Лингводидактический потенциал метода проектов и его реализация в преподавании РКИ : дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 208 с.: ил.
3. *Raes A.* Exploring Student and Teacher Experiences in Hybrid Learning Environments: Does Presence Matter? // *Postdigital Science and Education*. 2022. № 4 (1). P. 138–159.
4. *Raes A., Vanneste P., Pieters M. et al.* Learning and instruction in the hybrid virtual classroom: An investigation of students' engagement and the effect of quizzes // *Computers and Education*. 2020. P. 143.
5. *Гетманская М.К.* Обучение иностранному языку студентов неязыковых вузов с использованием кросс-культурных проектов // *Казанский педагогический журнал*. 2020. № 3 (140). С. 109–115.
6. *Крутова И.Ю., Царева Л.М., Балова И.С.* Организация самостоятельной работы студентов медицинского вуза в процессе формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции // *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика*. 2021. Т. 10, № 3. С. 76–84.
7. *Шнар Е.В.* Метод проектов в организации аудиторной и самостоятельной работы по дисциплине «иностраный язык» в техническом вузе // *Теория и практика языковой коммуникации = Theory and practice of language communication : материалы XIII Междунар. науч.-метод. конф. Уфа, 2021. С. 217–224.*
8. *Михайлова Г.И.* Проектная технология как способ повышения мотивации при обучении иностранному языку // *Тенденции развития науки и образования*. 2022. № 87-5. С. 118–121.
9. *Раздорская О.В.* Опыт разработки проекта по формированию коллективной креативности студентов // *VII Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности : сб. ст. участников Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Казань, 2022. С. 287–289.*
10. *Закотнова П.В.* Работа над проектом как способ комплексного развития мягких навыков студентов вуза // *Современные наукоемкие технологии*. 2023. № 7. С. 150–154
11. *Анохина Э.Н.* Особенности применения проектной технологии в разноуровневой группе на занятиях русского языка как иностранного // *Актуальные проблемы преподавания естественнонаучных и гуманитарных дисциплин : сб. науч. ст. Смоленск, 2023. С. 5–9.*
12. *Бурлакова И.И.* Практика формирования социокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку // *Язык и текст*. 2018. Т. 5, № 1. С. 109–115.
13. *Томашук Н.В.* Роль социокультурной компетенции в обучении иностранным языкам // *Евразийский научный журнал*. 2019. № 5.
14. *Максимова А.В.* Формирование социокультурной компетенции в обучении английскому языку в общеобразовательной школе // *Естественные и гуманитарные науки в современном мире : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Орел, 2020. С. 495–500.*
15. *Кубракова Е.Н.* Метод проектов и моделирование курса иностранного языка в вузе: теория и практика. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2022. 152 с.
16. *Гадзаова Л.П.* Функциональность образовательного и просветительского контента трио – литературы, музыки и живописи – в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // *Язык и культура*. 2021. № 52. С. 162–174.
17. *Рахимова А.Э.* Развитие социокультурной компетенции обучающихся в условиях Интернет-проектов : дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2007. 187 с.: ил.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. (2009) *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. M.: Izdatel'stvo IKAR. 448 p.
2. Filippova V.M. (2019) *Lingvodidakticheskij potencial metoda proektov i ego realizaciya v prepodavanii RKI* [The linguodidactic potential of the project method and its implementation in teaching RCT]. Pedagogics cand. dis. M.: RUDN. 208 p.
3. Raes A. (2022) Exploring Student and Teacher Experiences in Hybrid Learning Environments: Does Presence Matter? // *Postdigital Science and Education*. 4 (1). pp. 138–159.
4. Raes A., Vanneste P., Pieters M. et. al. (2020) Learning and instruction in the hybrid virtual classroom: An investigation of students' engagement and the effect of quizzes // *Computers and Education*. 143.
5. Getmanskaya M.K. (2020) *Obuchenie inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh vuzov s ispol'zovaniem kross-kul'turnykh proektov* [Teaching a foreign language to students of non-linguistic universities using cross-cultural projects] // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 3 (140). pp. 109–115.
6. Krutova I.Yu., Tsareva L.M., Balova I.S. (2021) *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov medicinskogo vuza v processe formirovaniya professional'noj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii* [Organization of independent work of medical university students in the process of formation of professional foreign language communicative competence] // *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika*. 10 (3). pp. 76–84.
7. Shpar E.V. (2021) *Metod proektov v organizacii auditornoj i samostoyatel'noj raboty po discipline "inostrannyj yazyk" v tekhnicheskom vuze* [The method of projects in the organization of classroom and independent work in the discipline "foreign language" at a technical university] // *Teoriya i praktika yazykovoj kommunikacii. Materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii*. pp. 217–224.
8. Mihajlova G.I. (2022) *Proektnaya tekhnologiya kak sposob povysheniya motivacii pri obuchenii inostrannomu yazyku* [Project technology as a way to increase motivation in teaching a foreign language] // *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 87 (5). pp. 118–121.
9. Razdorskaya O.V. (2022) *Opyt razrabotki proekta po formirovaniyu kollektivnoj kreativnosti studentov* [Experience in developing a project for the formation of collective creativity with students] // *VII Andreevskie chteniya: sovremennye koncepcii i tekhnologii tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti. Sbornik statej uchastnikov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Kazan*. pp. 287–289.
10. Zakotnova P.V. (2023) *Rabota nad proektom kak sposob kompleksnogo razvitiya myagkikh navykov studentov vuza* [Working on a project as a way to comprehensively develop the soft skills of university students] // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. 7. pp. 150–154.
11. Anohina E.N. (2023) *Osobennosti primeneniya proektnoj tekhnologii v raznourovnevoj grupe na zanyatiyah russkogo yazyka kak inostrannogo* [Features of the application of project technology in a multi-level group in the classroom of Russian as a foreign language] // *Aktual'nye problemy prepodavanija estestvennonauchnyh i gumanitarnykh disciplin. sbornik nauchnykh statej*. pp. 5–9.
12. Burlakova I.I. (2018) *Praktika formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii na zanyatiyah po inostrannomu yazyku* [The practice of forming socio-cultural competence in foreign language classes] // *Yazyk i tekst*. 5 (1). pp. 109–115.
13. Tomashuk N.V. (2019) *Rol' sociokul'turnoj kompetencii v obuchenii inostrannym yazykam* [The role of socio-cultural competence in teaching foreign languages] // *Evrazijskij nauchnyj zhurnal*. 5.
14. Maksimova A.V. (2020) *Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii v obuchenii anglijskomu yazyku v obshcheobrazovatel'noj shkole* [Formation of socio-cultural

- competence in teaching English in secondary schools] // *Estestvennye i gumanitarnye nauki v sovremennom mire. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Oryol. pp. 495–500.
15. Kubrakova E.N. (2022) *Metod proektov i modelirovanie kursa inostrannogo yazyka v vuze: teoriya i praktika* [Project method and modeling of a foreign language course at a university: theory and practice] / N.A. Kubrakova, E.N. Zaharova, E.V. Larionova, et al. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta. 152 p.
16. Gadzaova L.P. (2021) *Funktional'nost' obrazovatel'nogo i prosvetitel'skogo kontenta trio – literatury, muzyki i zhivopisi – v obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovogo vuza* [The functionality of the trio's educational and educational content – literature, music and painting – in teaching a foreign language to students of a non-linguistic university] // *Yazyk i kultura*. 52. pp. 162–174.
17. Rahimova A.E. (2007) *Razvitie sociokul'turnoj kompetencii obuchayushchihsya v usloviyah Internet-proektov* [The development of socio-cultural competence of students in the context of Internet projects]. Pedagogics cand. dis. Kazan. gos. un-t im. V.I. Ul'yanova-Lenina. Kazan. 187 p.

Информация об авторах:

Филиппова В.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры стажировки зарубежных специалистов, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия). E-mail: vmfilippova@pushkin.institute, ORCID ID: 0000-0003-1480-1039. Researcher ID: N-3230-2015

Лещутина И.А. – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия). E-mail: ialeshutina@pushkin.institute, ORCID ID: 0000-0002-3432-2994. Researcher ID: ABQ-3874-2022

Азимов Э.Г. – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия). E-mail: egazimov@pushkin.institute ORCID: 0000-0002-3282-9177. Researcher ID: M-9220-2015

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Filippova V.M., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of Internships for Foreign Specialists, Pushkin State Institute of the Russian Language (Moscow, Russia). E-mail: vmfilippova@pushkin.institute, ORCID ID: 0000-0003-1480-1039. Researcher ID: N-3230-2015

Leshutina I.A., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Professor of the Department of Methods of Teaching Russian as a Foreign Language, Pushkin State Institute of the Russian Language (Moscow, Russia). E-mail: ialeshutina@pushkin.institute, ORCID ID: 0000-0002-3432-2994. Researcher ID: ABQ-3874-2022

Azimov E.G., D.Sc. (Education), Professor, Professor of the Department of Methods of Teaching Russian as a Foreign Language, Pushkin State Institute of the Russian Language (Moscow, Russia). E-mail: egazimov@pushkin.institute ORCID: 0000-0002-3282-9177. Researcher ID: M-9220-2015

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 01.06.2024; принята к публикации 13.05.2025

Received 01.06.2024; accepted for publication 13.05.2025

Научный журнал

Язык и культура

№ 70 2025

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 20.05.2025 г.
Формат 70×108¹/₁₆. Печ. л. 17,25. Усл. печ. л. 22,42. Гарнитура
Times. Тираж 50 экз. Заказ № 6358. Цена свободная.

Дата выхода в свет 10.07.2025 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