

Язык и культура

№ 71

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

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

Ответственный секретарь

Милованова Ольга Игоревна, старший преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков, 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).

Гиллести 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).

Макианцева 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

Olga I. Milovanova, Senior Lecturer at the Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, 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>Верхотурова Н.А., Зорина Н.В., Кока А.О.</i> Метабола в поэтике О.Г. Комаровой. Статья 1	8
<i>Ли Тун, Старикова Г.Н.</i> Зоофорные прагмафитонимы и их функциональная нагрузка	32
<i>Туарменская А.В., Туарменский А.В.</i> Создание комического эффекта в англоязычных демотиваторах	52
<i>Тылец В.Г., Краснянская Т.М.</i> Лексикографический анализ особенностей концепта «безопасность» во французском и русском языке	69

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Безукладников К.Э., Магданова М.П., Гитман Е.К.</i> Обучение математическому дискурсу иностранных студентов в условиях учебного мультилингвизма	90
<i>Вострякова Н.А.</i> Расширенный профессионально ориентированный учебный комментарий к русскому художественному тексту как часть спецкурса по РКИ для студентов-архитекторов подготовительного факультета (на материале стихотворения Натальи Кнушевицкой)	116
<i>Коваленко Н.С., Меньшикова А.А.</i> Практики оптимизации универсальных методов, стратегий и подходов в обучении иностранному языку в неязыковом вузе	162
<i>Морозова А.Л., Костюкова Т.А.</i> Трудовые функции специалиста как основа конструирования образовательного трека при обучении английскому языку специальности будущих юристов	189
<i>Оберемко О.Г., Лукьянова Е.А.</i> Проблема использования зарубежных учебников в дополнительном языковом образовании взрослых в современных геополитических условиях	210
<i>Тимкина Ю.Ю., Аликина Е.В.</i> Организация межличностного общения в процессе профессионально ориентированной иноязычной подготовки в вузе: опыт внедрения идей этической феноменологии	227
<i>Шукурова И.В., Чеснокова Н.Е.</i> Развитие научно-исследовательской компетенции студентов при изучении иностранного языка	249
<i>He Shuai, Bezukladnikov V.K., Gabidinova V.R.</i> Three-stage international Chinese language joint training program: pedagogical implications and theoretical contributions	274

CONTENTS

PHILOLOGY

<i>Verkhoturova N.A., Zorina N.V., Koka A.O.</i> Metabole in Olga G. Komarova's poetics. Part 1	8
<i>Li Tong, Starikova G.N.</i> Zoonymic pragmaphytonyms and their functions	32
<i>Tuarmenskaya A.V., Tuarmenskiy A.V.</i> Creating a comic effect in English-language demotivators	52
<i>Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M.</i> Lexicographic analysis of the features of the concept of security in Russian and French	69

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Bezukladnikov K.E., Magdanova M.P., Gitman E.K.</i> Teaching mathematical discourse to international students in the context of educational multilingualism	90
<i>Vostryakova N.A.</i> Extended professionally oriented educational commentary to the Russian fictional text as part of a special course on Russian as a foreign language for architecture students of the preparatory faculty (based on a poem by Natalya Knushevitskaya)	116
<i>Kovalenko N.S., Menshikova A.A.</i> Implementation of universal methods, strategies and approaches in teaching a foreign language at a non linguistic high school	162
<i>Morozova A.L., Kostyukova T.A.</i> The labour functions of a professional as the basis for the ESP educational track designing when teaching future lawyers	189
<i>Oberemko O.G., Lukianova E.A.</i> The problem of using foreign textbooks in extra language education for adults in modern geopolitical situation	210
<i>Timkina Yu.Y., Alikina E.V.</i> Organisation of interpersonal communication in the process of professionally-oriented foreign language training in higher education: experience of introducing the ideas of ethical phenomenology	227
<i>Shukurova I.V., Chesnokova N.E.</i> Development of students' research competence in the process of foreign language learning	249
<i>He Shuai, Bezukladnikov V.K., Gabidinova V.R.</i> Three-stage international Chinese language joint training program: pedagogical implications and theoretical contributions	274

Филология

Научная статья

УДК 821.161.1

doi: 10.17223/19996195/71/1

Метабола в поэтике О.Г. Комаровой. Статья 1

Наталья Александровна Верхотурова¹,

Надежда Владимировна Зорина²,

Анастасия Олеговна Кока³

*^{1, 2, 3} Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия*

¹ natverk@rambler.ru

² nad514@yandex.ru

³ kozlova.nasty2012@yandex.ru

Аннотация. Литературная карта современной русской поэзии имеет четко очерченные и авторитетные центры в Москве и Санкт-Петербурге. Творчество авторов, проживающих за пределами литературных центров, как правило, остается малоизвестным и (или) неисследованным. При этом поэтика и российской литературной периферии нередко отличается самобытностью, цельностью, философскостью и имеет безусловную краеведческую ценность, отражая историю становления и социальную проблематику того или иного региона.

В настоящей статье приведен краткий обзор актуальных исследований поэзии современной российской поэтической периферии – феномена, который авторы обозначают как русский региональный постмодернизм. Рассматриваются яркие представители русского регионального постмодернизма (О. Дозморов, Б. Рыжий, Р. Сидоров, Р. Тягунов и др.) в аспекте сходства и различия их поэтик с поэтикой и философией постмодернизма, а также в аспекте организации лирического пространства. Поэтике перечисленных представителей свойственны характерные для постмодернизма ироничность, высокая цитатность, смешение высокого и низкого и стремление вписать своего лирического героя в гипертекст мировой литературной традиции. Однако поэтика некоторых из них отличается трагизмом и серьезностью тона, что с трудом встраивается в постмодернистский канон.

Организация лирического пространства в поэзии представителей регионального постмодернизма отличается противоречивостью отношений между центром и периферией. Так, периферия может представляться источником духовного обогащения для центра, как у Б. Рыжего, который стремился сделать приметы окружающей действительности частью русской поэтической традиции. Периферия может представляться лирическому герою источником экзистенциальной тоски, вызывающей мысли о центростремительном побеге (Р. Сидоров, М. Чаткин). Лирический герой представителя регионального постмодернизма может возвышаться над оппозицией «центр – периферия», осмысляя ее в философских и логических категориях (Р. Тягунов). Наконец, периферия может существовать вне отношений с центром как самоценный феномен, нуждающийся в очищении и избавлении от стыда всех, кто к нему причастен (Г. Айги, И. Трер).

Далее авторы обращаются к непосредственному предмету исследования – поэтическому наследию томской поэтессы Ольги Григорьевны Комаровой и моделируют лирическое пространство ее сборника «Любовная песнь волчицы» (2007).

Одной из ключевых черт поэтики и идиостиля О.Г. Комаровой является метабола – сложный словесно-поэтический комплекс, призванный, по М.Н. Эпштейну, обновить возможности метафоры через экспликацию так называемого промежуточного понятия, или основы метафорического сходства.

Теоретической основой исследования является представление о метаболе как о принципиально новом тропе, впервые сформулированное М.Н. Эпштейном в его концептуальном манифесте «Что такое метареализм?».

В качестве методологической основы исследования выбран комплексный подход к изучению метабола, представленный в работах А.Е. Масалова – автора первого фундаментального труда, посвященного этому явлению в русской поэзии. Цель комплексного подхода – это объединение литературоведческих и лингвистических методов, поэтому авторами настоящей статьи применялись элементы биографического и мифопоэтического методов, лингвопоэтического, лингвостилистического и корпусного анализа текстов.

На основе проанализированного материала была создана модель организации лирического пространства в лирике О.Г. Комаровой. В лирическом пространстве Комаровой признаки реального мира трансgressируют в область фантастического в том числе посредством метабола. Литературная периферия (город Томск) в лирическом пространстве О.Г. Комаровой является лирическим центром, тогда как реальный центр литературной карты России представлен рассеянными точками-вкраплениями. Тем самым лирическая героиня Комаровой децентрализует русскую литературную карту.

В целом метаболические образы, организующие пространство в лирике О.Г. Комаровой, можно представить с помощью двух моделей: 1) реальное ↔ метабола = трансgressия ↔ фантастическое; 2) периферия ↔ метабола = трансgressия ↔ центр. Единицы метаболической образности могут быть выражены с помощью различных синтаксических отношений, но могут и являться синкретичными, и только тщательная деконструкция символической и смысловой нагрузки поэтической ткани позволяет выявить наличие метабола.

Исследование метаболической образности – это перспективное направление для дальнейших филологических изысканий. Метабола может быть изучена как с точки зрения ее формальной организации и типологии, так и в аспекте ее эстетического функционала в творчестве современных поэтов, принадлежащих к различным литературным направлениям.

Ключевые слова: современная русская поэзия, сибирская поэзия, томская поэзия, О.Г. Комарова, постмодернизм, метабола, метаболическая образность

Для цитирования: Верхотурова Н.А., Зорина Н.В., Кока А.О. Метабола в поэтике О.Г. Комаровой. Статья 1 // Язык и культура. 2025. № 71. С. 8–31. doi: 10.17223/19996195/71/3

Original article

doi: 10.17223/19996195/71/3

Metabole in Olga G. Komarova's poetics. Part 1

Natalia A. Verkhoturova¹, Nadezhda V. Zorina², Anastasia O. Koka³

^{1, 2, 3} National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

¹ natverk@rambler.ru

² nad514@yandex.ru

³ kozlova.nasty2012@yandex.ru

Abstract. The literary map of contemporary Russian poetry is distinctively and unquestionably centered around Moscow and St. Petersburg. The authors born and living

outside the 'literary centers' most commonly remain little-known and/or undiscovered. However, the poetics of the Russian literary periphery is frequently notable for its originality, integrity, and philosophical nature. Additionally, Russian peripheral poetry bears significance for local cultural studies as it reflects the history and social issues of a particular region.

This article provides a brief overview of the current studies on the contemporary Russian peripheral poetry – a phenomenon that the authors designate as Russian regional postmodernism. The authors review a number of prominent figures in Russian regional postmodernism – namely, Oleg Dozmorov, Boris Ryzhy, Ruslan Sidorov, Roman Tyagunov, etc. – in terms of both similarities and differences between their poetics and the poetics and philosophy of postmodernism, as well as the organization of lyrical topos. The poetics of these representatives are characterized by the irony, high quotability, a blend of the high and low, and the desire to fit their lyrical subject into the hypertext of the global literary tradition – features that are quintessential to postmodernism. At the same time, the poetics of some are marked by tragedy and a serious tone, which aligns poorly with the postmodernist canon.

The organization of lyrical topos in the poetry of regional postmodernists is defined by contradictory relations between the center and the periphery. Thus, the periphery can be perceived as a source of spiritual enrichment for the center, as exemplified by Boris Ryzhy, who sought to integrate the features of his surrounding reality into the Russian poetic tradition.

The periphery may appear to the lyrical subject as a source of existential longing, evoking thoughts of abandoning it in favor of the center (Ruslan Sidorov, Mikhail Chatkin).

The lyrical subject of a regional postmodernist can rise above the "center – periphery" opposition, interpreting it in philosophical and logical categories (Roman Tyagunov).

Finally, the periphery can exist independently of its relationship with the center, as a valuable phenomenon in its own right, requiring everyone associated with it to cast aside shame and take pride in being its part (Gennady Aygi, Iosif Trer).

The central focus of this study is the lyrical poetry of Olga G. Komarova, a poetess who currently lives and works in Tomsk, West Siberia. The authors model the lyrical topos of Komarova's poetry collection "Love Song of the She-Wolf" (2007). Komarova's poetics and individual style appear to be rich with metabole – an intricate verbal-poetic complex. According to Mikhail Epstein, metabole is designed to broaden the functions of metaphor through the explication of so-called "intermediate concept", or the metaphorical ground.

The theoretical background of the research is the concept of metabole as a fundamentally new trope, first introduced by M.N. Epstein in the conceptual manifesto "What is Metarealism? "

The methodology of this study is based on the integrated approach to metabole formulated by Alexey Masalov. The latter is the author of the first fundamental work devoted to Russian poetic metabole. The purpose of the integrated approach is to combine literary and linguistic methods, therefore, the authors applied the techniques of biographical method and mythopoetic modeling combined with linguopoetic, stylistic, and corpus analyses.

This approach allowed for designing a model of the lyrical topos in Olga Komarova's poetry where the features of the real world transgress into the realm of the fantastic by means of metabole. The literary periphery – the city of Tomsk in Komarova's case – becomes the center of her lyrical topos, while the "real" center of the Russian literary map is represented by randomly scattered points. Thus, Komarova voluntarily decentralizes the Russian literary map.

As for the metabolic imagery of Komarova's lyrical topos, it can be represented via two models: 1) real ↔ metabole = transgression ↔ fictional/mystical; 2) periphery ↔ metabole = transgression ↔ center.

Units of metabolic imagery can be expressed through various syntactic relationships, but they can also be syncretic. Only a careful deconstruction of the symbolic and semantic weight of the poetic fabric allows for the identification of a metabole.

The study of metabolic imagery is a promising area for further philological research. Metabole can be studied both in terms of its formal organization and typology, as well as its aesthetic function in the works of contemporary poets belonging to various literary movements.

Keywords: contemporary Russian poetry, Siberian poetry, Tomsk poetry, Olga G. Komarova, postmodernism, metabole, metabolic imagery

For citation: Verkhoturova N.A., Zorina N.V., Koka A.O. Metabole in Olga G. Komarova's poetics. Part 1. *Language and Culture*, 2025, 71, pp. 8–31. doi: 10.17223/19996195/71/3

Введение

Настоящая статья – это попытка включить российскую периферию в литературную карту современной русской постмодернистской поэзии. Цель исследования – описать поэтику метабола в творчестве томской поэтессы О.Г. Комаровой и смоделировать пространство, в котором существует ее лирическая героиня и которое конструируется в том числе при помощи метаболической образности и единиц ее выражения.

Постмодернизм – многоуровневая парадигма индивидуального и социального мышления, которая проявляется в различных сторонах человеческой деятельности, включая философию, науку и искусство. Как отмечает Н.А. Ловчинский, среди ключевых характеристик литературного постмодернизма можно перечислить плюрализм взглядов, условность норм, фрагментарность, поиск неочевидных связей (или ризоматику [1. С. 39]), а также высокую цитатность, иронию и жесткую привязанность идеи или цитаты к контексту [2. С. 95]. По мнению исследователя, то, что многие литературные критики склонны говорить о «смерти» постмодернизма и его замене на парадигмы метамодернизма или постпостмодернизма (см., например, пристатейную библиографию в [3]), является несколько поспешным суждением. Постмодернизм жив, пока существует постиндустриальное общество с его множественностью информационных потоков [2. С. 95], дающее предпосылки к существованию причудливой художественной реальности, где задача разделения правды и вымысла отличается высокой сложностью.

Существует множество исследований русской постмодернистской литературы, в том числе поэзии (например, труды И.С. Скоропановой [2], Л.В. Зубовой [4], М.Н. Липовецкого [5]). Вместе с тем большая часть фундаментальных литературоведческих и лингвистических изысканий несколько ограничена в пространственных рамках. Литературная карта русского поэтического постмодернизма (или маршрут, по И.С. Скоропановой [1. С. 145]) имеет два обозначенных центра притяжения – Москву

(Нина Искренко, Тимур Кибиров, Денис Новиков, Дмитрий Пригов, Олег Чухонцев и др.) и Ленинград – Санкт-Петербург (Андрей Битов, Иосиф Бродский и др.). Так, в разделе «Постмодернистские тексты» цитируемого пособия И.С. Скоропановой четко видна география издания этих текстов – преимущественно всё те же Москва и Санкт-Петербург [1. С. 586–592]. Если же автор рождается за пределами центров ремесла (как, например, Тимур Кибиров), он стремится стать их частью: например, в исследовании И.Л. Галинской Кибиров назван «представителем московского концептуализма» [6. С. 59].

В силу этого представляется естественным, но не вполне справедливым, что исследования, посвященные становлению и развитию региональной постмодернистской поэзии в России, практически не публикуются: так, выборка публикаций с портала Cyberleninka за последние 5 лет содержит около 520 результатов по запросу «региональный постмодернизм» в разделе «Языкознание и литературоведение». Эти публикации в основном представляют собой 1) результаты деконструкции прозаических произведений или рок-поэзии; 2) труды, посвященные литературе сопредельных государств России; 3) фундаментальные исследования, в которых ставится вопрос о сложности и даже невозможности категоризации современных российских литературных процессов.

Поэт может не попадать в центр литературного процесса и тем не менее оставаться его полноценной частью, создавая цельные и нетривиальные произведения. Любопытно, что при тенденции к централизованности русского искусства в целом и литературы в частности «запрос» на приоритет провинции над центром сохраняется в российском общественном сознании и проявляется в самых неожиданных аспектах – например, в анархо-примитивистских объединениях, где провозглашается бегство из центра страны на лоно природы [7], или в блогосфере фотографов и трэвел-журналистов, занимающихся поэтическим бытописанием российских регионов, в особенности отдаленных или заброшенных населенных пунктов (проекты «Варандей» [8] или «Неизвестная Россия» [9]).

Среди исследований, посвященных региональному поэтическому постмодернизму (здесь и далее этим термином будем обозначать условную общность современных российских поэтов, которые длительное время жили и занимались творчеством или продолжают это делать за пределами литературных центров), можно назвать прежде всего ряд работ о поэтике Бориса Рыжего, показавшего литературным критикам поэтический Свердловск – Екатеринбург (например, критические статьи О. Славниковой [10] или А. Мельникова [11]). Борис Рыжий хорошо известен своей попыткой вписать приметы российского региона в систему образов русского поэтического канона. В его текстах среди высоких и традиционных романтических образов мелькают Вторчермет (жилой

район Екатеринбурга), Пластполимер (завод там же), ШРМ (Школа рабочей молодежи), лабиринты фабричных дворов, встроенные в мотивы прощания, памяти и тоски.

Менее известен российскому читателю екатеринбуржец Роман Тягунов. В немногочисленных исследованиях, посвященных Тягунову, преобладает биографическое начало (см., например, [12] или [13]). В творчестве Р. Тягунова, как и в поэтике Б. Рыжего, выстраивается постмодернистское пространство провинции, хотя и имеет иной характер – иронического и цитатного осмысления бытовой и экологической катастрофы: *Будь счастлив, что живёшь в глуши! / Пиши кому и что попало, / Но так, чтоб письма не пропали, / Чтob из таёжного подвала / Дошли до глубины души. / Будь счастлив быть наедине / С природой, взятой под охрану: / Обогащай себя ураном / И пой, взлетая над Уралом – / «Напоминают мне оне!»* [14].

Лирический герой соотечественника Б. Рыжего и Р. Тягунова Олег Дозморов, по мнению литературных критиков, «может быть определен через три понятия: память, из которой он состоит, вина, которая им движет, и безнадежность, в экзистенциальном смысле, которая все покрывает в сухом остатке» [15]. В отличие от лирических героев Рыжего и Тягунова – певца фабричных дворов и иронизирующего философа соответственно – герой О. Дозморова в осмыслении провинциальной России достигает трагической ноты: *Я «ГОРЕ ЛАПТЕВЫХ» на карте прочитал / Понятно, что очитка, горе – море, / а всё-таки вот Лаптевы, вот горе, / и я ничем не помогал* [16].

Среди других ярких фигур регионального поэтического постмодернизма можно отметить новокузнецчан Сергея Озерова [17], Руслана Сидорова [18], Михаила Чаткина [19]. Поэтика Сидорова и Чаткина отличается выраженным стремлением к мандельштамовской «тоске по мировой культуре» и желанием вычеркнуть себя из провинциального пространства. Так, на одной из творческих встреч Руслан Сидоров, комментируя свои стихотворения, выпукло обозначал се отсылки к мировой культуре и старался утвердить свою связь и причастность к ним: «Для меня события – это не люди, а книги. Вот я Розанова читал – это было для меня событие» (цитата приводится по видеозаписи «Вечер Руслана Сидорова 23.11.2010» в виртуальном сообществе памяти поэта [20]). Сам же Новокузнецк, как отмечает критик Валерий Немиров, к лирическому герою поворачивается преимущественно своей темной стороной: *Город, построенный на погосте своих строителей* (цит. по: [21]). Сидорову вторит и М. Чаткин, трансформировавший свою поэзию в рок-тексты для инди-проекта «Наитие»: *Города, выросшие из тюрем для политзаключенных, / И через триста лет не меняют своих убеждений, / Во всем остальном мире уже давно разоблаченных* (композиция «Май» [22]).

Диаметрально противоположную оценку пространству периферии дают чувашские поэты-постмодернисты Геннадий Айги и Иосиф Трер. Как отмечает исследователь чувашской поэзии М.В. Кирчанов [23], И. Трер достаточно радикально переосмысляет вопрос о национальном сознании в современной реальности. Поэт формулирует нарратив о светлом будущем «чувашского мира» и визуализирует национальную идентичность, обусловленную, по его мнению, тесной связью народа со своими корнями и недопустимостью чувства этнического стыда: *Есть в нашем народе корни древности, / Может быть, поэтому в крови песня будущего?; Забыв о дедушке и бабушке / Стыдась самих себя / Мы сами себя унижаем* (дословный перевод цит. по: [23. С. 271]).

Как отмечает культуролог М.Ф. Ершов, локальному пространству России свойственна диффузионность противоположных социальных процессов: с одной стороны, в провинции формируются ключевые для центра смыслы, которые впоследствии становятся социальной доминантой, с другой – провинция неизбежно отстает от центра, являясь «ничейной землей» с традиционным укладом жизни [24. С. 17–18]. Это наблюдение вписывается в пунктирную характеристику поэтики регионального постмодернизма, приведенную нами выше.

Таким образом, можно говорить о том, что региональный постмодернизм современной России – это широкое поле для исследований как в аспекте персоналий, так и для осмысления и моделирования его поэтики. Исследования регионального постмодернизма, безусловно, не ограничиваются перечисленным выше, однако выборка трудов, как было отмечено, всё же незначительна по сравнению с аналогичными изысканиями для центра литературной карты.

Методология исследования

Теоретико-методологическая основа настоящего исследования – осмысление метабола в отечественной теории литературы и лингвистике. Понятие метабола введено в научный оборот и в литературный канон М.Н. Эпштейном в конце XX в. В своем манифесте «Что такое метареализм?» Эпштейн ставит вопрос о метареализме как о принципиально новом стилевом направлении в русской литературе, представителями которого были, например, В. Аристов, А. Парщиков, О. Седакова [25]. Метареалисты стремились реализовать запрос позднесоветской интеллигенции на обновление заштампованного соцреалистического подхода. С точки зрения содержания метареализм или выпукло показывал иллюзорность вещей, или, напротив, срывал покровы, демонстрируя философскую, метафизическую глубину окружающего мира. С точки зре-

ния формы представители метареализма «переходили от условного подобия вещей к их реальной взаимопричастности... то есть от метафоры – к метаболе» [25].

М.Н. Эпштейн дает следующее определение метаболе: «Метабола – это образ, не делимый надвое, на прямое и переносное значение, на описанный предмет и привлеченное подобие, это образ двоящейся и вместе с тем единой реальности... Здесь нет “уподобляемого” и “уподобляющего”, реального переднего плана и условно-иллюзорного заднего, нет деления слов на “исходные” и “результатирующие”, значений – на прямые и переносные... Но есть растянутое на весь объем реальности П – превращение, переход, промежуток, в котором уместается все: между тяжестью и нежностью, между морем и дождем, между ночью и небом, между деревом и вихрем» [26. С. 76]. Эпштейн рассматривает приблизительную структуру метабола как обновленной сложной метафоры, опираясь на положения «Общей риторики» Ж. Дюбуа: «Мы можем описать метафорический процесс следующим образом:

$$И > (П) > Р,$$

где И – исходное слово, Р – результирующее слово, а переход от первого ко второму осуществляется через промежуточное понятие П, которое никогда в дискурсе не присутствует... Метабола – это именно выведение в дискурс промежуточного понятия П, которое становится центральным, объединяет удаленные предметные области и создает непрерывный переход между ними. Формула метабола:

$$И \diamond П \diamond Р,$$

где Исходное и Результирующее взаимообращаются через выведенное в текст Промежуточное» [26. С. 76].

Поэт и литературный критик К. Кедров ввел понятие «метаметафора» для схожего явления – тропа, основанного, в отличие от метафоры, не на сравнении, а на отождествлении: «У Парщикова не сравнение, не уподобление. Он и есть все то, о чем пишет. Здесь нет дерева отдельно от земли, земли отдельно от неба, неба отдельно от космоса, космоса отдельно от человека. Это зрение человека вселенной. Это метаметафора» [27].

В дальнейшем исследователи, занимавшиеся феноменом отождествляющего тропа, использовали или термин «метабола» вслед за М.Н. Эпштейном, или термин «метаметафора» вслед за К. Кедровым. Так, О.И. Северская использует термин «метаметафора», считая метаболу усложненной метафорой, которая становится строительным материалом для моделирования, «достраивания» мира. По мысли исследовательницы, такая номинация «представляет итог глубокой и обдуманной

системы «переназывания» – авторского «перевода» семантики непрозрачных наименований, данных в языке» [28]. По мысли О.И. Северской, «на сегодняшний момент представляется возможным говорить скорее о разработке методологии поэтического языка, создающего основу для результативного его сближения с языком науки, нежели о реальной гносеологической мощности создаваемого научно-поэтического аппарата» [28].

В своей публикации «Метафора. Метаметафора. Метабола» Е.В. Степанов демонстрирует процесс становления новой терминологической системы в поэзии XX в. [29]. Он подробно описывает историю происхождения термина «метабола» в отечественной науке. Автор утверждает: «Кедров и Эпштейн точно выразили возникшее явление, сформулировали потребность его зафиксировать и осмыслить. Они развили тезу В.М. Жирмунского о поблекших метафорах, показав, что любая троповая система, если не самообновляется, с течением времени устаревает и тогда проявляет (во многом!) дисфункциональную антиэстетическую и антивыразительную доминанту» [29].

Феномен метабола был изучен и проиллюстрирован на разном материале. Так, метабола была подробно рассмотрена современным филологом и критиком А.Е. Масаловым, который впервые проводит ее комплексное исследование. В своей диссертации «Морфология метабола в поэтическом языке метареализма» исследователь описывает процессы, происходящие в русскоязычной поэзии конца XX – начала XXI в. [30]. Л.И. Белехова анализирует словесный образ-метаболу на материале американской поэзии постмодерна [31].

По мысли А.Е. Масалова, можно говорить о двух путях анализа метабола: лингвистическом анализе и анализе с позиции теоретической и исторической поэтик, т.е. подходе литературоведческом. Наиболее продуктивным исследователю представляется объединение двух этих подходов.

Опираясь на результаты полемики о метаболе/метаметафоре и метареализме в отечественных критике и теории литературы, А.Е. Масалов дает следующее современное определение метабола: «Можно считать, что метабола – это тип контаминирующего тропа, в котором за счет механизма реализации метафоры могут возникать отношения синкретизма, синтеза и тождества разнородных явлений» [30. С. 5].

Аналогичное толкование метабола можно увидеть и в трудах Л.И. Белеховой: «Формирование нового вида СПО (под которым исследователь понимает словесно-поэтический комплекс. – *Авт.*) – метабола – вызвано тенденциями стихотворной речи к конвергенции, которая выражается в концентрации тропов и активизации стилистических фигур в пределах определенного отрезка поэтического текста, и дивер-

генции, проявляющейся в рассредоточении образов по всей ткани поэтического текста, в лишении образа предметно-чувственной конкретности [31. С. 21].

Опираясь на предложенный А.Е. Масаловым комплексный подход к метаболе, в настоящем исследовании авторы использовали как отдельные приемы литературоведческих методов, так и элементы лингвистического анализа. Так, при изучении феномена томской поэтессы Ольги Григорьевны Комаровой мы обратились к биографическому методу, а именно: устанавливали связи жизненного пути автора с его творчеством посредством обращения к биографическим и архивным данным, критическим статьям, а также вели личную переписку с автором (О.Г. Комарова выразила согласие на использование материалов переписки для проведения данного исследования). При деконструкции символизма поэзии Комаровой мы использовали мифопоэтический и культурно-исторический методы, анализируя результаты исследований, посвященных архетипам и символам в русской поэтической традиции, а также краеведческие материалы о Сибири и Томске. Наконец, при описании и характеристике единиц метаболической образности в сборнике «Любовная песнь волчицы» мы задействовали элементы лингвопоэтического, лингвистического и корпусного анализа текстов.

Исследование и результаты

Поэтесса Ольга Григорьевна Комарова родилась в 1957 г. в Ижевске. Поворотным событием ее детства был побег вместе с матерью в Томскую область, которая стала для семьи новым домом. Комарова с юности занималась в литературных объединениях города и в итоге связала свою жизнь с поэтическим творчеством. Критики отмечают высокую техничность ее слога, исповедальность поднимаемых тем и идей, что сближает творчество Комаровой с конфессиональной поэзией, а также высокую цитатность и условность, фантазмагоричность описываемой поэтом реальности, что позволяет отнести ее творчество к поэтике российского регионального постмодернизма [32]. У Комаровой вышло три книги стихотворений: «Вечные странники» (1999), «Любовная песнь волчицы» (2007) и «Ангел в ватнике» (2019). В настоящем исследовании мы анализируем метаболическую образность стихотворений из сборника «Любовная песнь волчицы» [33] и предпринимая попытку моделирования лирического пространства в поэтике О.Г. Комаровой.

Поэтика О.Г. Комаровой. Стихотворение Комаровой «Корни» можно назвать программным. Его название является смыслообразующим. Лирическая героиня, подобно растению, прорастает корнями в окружающий пространственно-предметный мир. Сибирская принадлежность автора ассоциируется с природным ландшафтом Томской области, который

появляется в ее стихах: *капли красные по болотинам, баимачок Венеры, кедры, болото.*

В стихотворении «Корни» поэтесса заявляет и об общебытийной принадлежности. Судя по самоопределению лирической героини, она ощущает себя человеком вселенной (*астронавтка*), оставаясь при этом россиянкой, удмурткой, сибирячкой (*вырастала с сибирскими ханты*), томичкой. Такое мироощущение влияет не только на темы стихотворений, но и на их образный строй. Ощущая себя *египтянкой* и *скандинавкой*, Ольга Комарова виртуозно вплетает в повествование реалии и мифологемы этих культур, формируя систему образов: *Долголицею египтянкой, / Ольголицею скандинавкой / вырастала с сибирскими ханты / я, удмуртка и астронавтка.*

Ольга Комарова демонстрирует панорамность восприятия Томска. Город детства поэтессы предстает как реальное пространство, в которое включены вполне узнаваемые городские объекты. В стихотворении «Московская осень» появляется вокзал Томск-I (*А в Томске – первом, на вокзале / снег по колено*). *Никитка* в одноименном стихотворении – это улица Никитина, на которой еще несколько лет назад находился известный на весь город фотосалон «Улыбка»: *Я по Никитке ползу улиткой / до пятихатки. / Иду в «Улыбку» – на память фотку – / теперь солдатка я.*

В ходе индивидуально-творческого преломления свойств и признаков привычных предметов, явлений и событий жизни Томска создается новый ракурс их видения. В результате художественного освоения действительности возникает образ другого, фантастического Томска. Так, в ряде стихотворений посредством метабола проявляется ряд перевоплощений, которые нельзя объяснить с точки зрения законов логики.

В описании Томска появляются вполне реальные и знакомые городские объекты (*Черемошки* или микрорайон Черемошники – часть Ленинского района Томска, улица Восточная, улица Чкалова), которые соседствуют с объектами вымышленными, мифологическими.

В стихотворении О. Комаровой «Баллада об электрическом транспорте» фантастический образ Томска ассоциируется с различными реалиями / мифологемами. Так, в одном из четверостиший появляется символ *восьмерка*, который интерпретируется автором как «круг жизни»: *Город озвучен трамвайными звонами, / опутан восьмерками железных рельсов, / пронизан насквозь голубыми вагонами, / прописан среди красных вагонов – весь / город трамвайный.* Как пишет сама О.Г. Комарова в послесловии к сборнику «Любовная песнь волчицы», ее «детство и юность прошли в выписывании кругов и восьмерок между Сибирью и европейской частью России» [33. С. 158].

Другой яркий символ, который поэтесса реализует в «Балладе об электрическом транспорте», – трамвай. Представляется, что этот вид

транспорта несет в себе важную для русской культуры XX в. коннотацию. Символ нагружен разными ассоциациями: «Обладающий душой и речью, похожий на передвижной зверинец, на комету или звезду, на дракона и жар-птицу, причастный к природным стихиям, уподобленный планете Земля и ведомый Вагоновожатым – Временем» [34].

В стихотворении О. Комаровой пространство города становится подвластно трамваю – неотъемлемому атрибуту городской жизни. В основе такого метаболического перевоплощения лежит как реальный факт – трамвай существенно сокращает время передвижения, так и факт ирреальный – трамвай становится проводником в другой мир: *Может, я жизнь начинаю с нуля? / Может, за счастьем своим качаюсь?! / За четыре кровных российских рубля / совершаю турне из конца в начало.*

Трамваю подвластно как время, так и пространство. Подобно трамваю Н.С. Гумилёва, этот вид транспорта в стихотворении Комаровой несется в неизвестное будущее. Фантастический полет трамвая сравним с полетом дракона – метаболическим образом, который появляется в последнем четверостишии и выносит лирическую героиню в другое измерение времени и пространства, нарушая все законы земной жизни.

Метаболическая образность в поэтике О.Г. Комаровой. Из определения термина «метабола» следует, что она представляет собой сдвиг сразу в двух областях семантической структуры: референта и смысла (значения) [35. С. 124]. Примером моделирования метабола может служить последнее восьмистишие из стихотворения О. Комаровой «Баллада об электрическом транспорте»: *До Восточной доеду, поверну в обход – / до Драконьего города, / вдоль Черемошек, / по шпалам, / по шпалам.*

Подобный сдвиг в значении выражения *Драконий город* осуществляется за счет отношений синкретизма между членами метабола: Томск реальный ↔ дом с драконами/Драконий город ↔ Томск фантастический. Дом с драконами в глазах лирической героини становится точкой соприкосновения двух миров (Томска реального и Томска фантастического), своего рода порталом из одного в другой. Таким образом, посредством метабола происходит трансгрессия – некий прорыв за установленные пределы, преодоление непреодолимой границы, что влечет за собой гносеологические изменения в восприятии мира. Понятие трансгрессии является одним из ключевых в философии постмодернизма [36].

Благодаря метаболе реальный архитектурный объект Томска – доходный дом учителя Б.А. Быстржицкого, который горожане называют «домом с драконами», – переходит и в разряд объектов вымышленных. Синтез реального (городское строение) и мифического (образ драконов) позволяет автору создать новый объект – Драконий город, который хорошо вписывается в фантастическое пространство Томска.

Подробнее остановимся на образе драконов и на доме с драконами, являющимся ярким примером деревянной архитектуры Томска, т.е. одним из символов Томска, его отличительной чертой. Основными версиями происхождения драконьих голов на доходном доме учителя Б.А. Быстржицкого являются китайская и норвежская.

Согласно первой версии, Томск был основан в год Дракона (1604 г.), и архитектор, будучи знаком с древнекитайской культурой, стремился завершить постройку к 300-летию города, т.е. к 1904 г. – году синего Дракона. Поэтому все декоративные детали дома, включая головы драконов, должны были иметь голубоватый оттенок [37. С. 6].

Согласно второй версии, томский особняк унаследовал отличительные черты народной архитектуры Скандинавских стран, где образы драконов использовали как обереги. Норвежский «стиль драконов», являющийся примером архитектуры северного модерна, распространился в конце XIX – начале XX в. не только в Европе и европейской части России, но и в Сибири. Его особенностью считается изображение стилизованной головы дракона на коньках крыш. Доходный дом учителя Б.А. Быстржицкого, ныне располагающийся по адресу ул. Красноармейская, 68, был построен именно в этот период под влиянием северного модерна – в 1910-х гг. по проекту архитектора В.Ф. Оржешко. Согласно исследованию П.В. Залесовой и соавт. [38], здание отражает мотивы Императорского охотничьего замка кайзера Вильгельма II, которые норвежские архитекторы построили для него в Германии.

Сочетая мифологемы разных культур (древнекитайской и скандинавской), образ драконов является сложным и многослойным сам по себе, но О. Комарова вписывает его в метаболический образ *Драконий город*. Это представляется неслучайным: такая символичность расширяет пространство Томска до пространства мира с непрерывным диалогом культур, в центре которого находятся Томск и Россия, до пространства вселенной. Такой прием прослеживается в нескольких произведениях сборника «Любовная песнь волчицы». Многие из них размещены в части, которая носит название «Русская ментальность». Например, в стихотворении «Корни» в такое путешествие из конкретной, подробно описанной точки пространства Томской области отправляется душа (*выше кедров ее уносит*). Такую особенность творчества О. Комаровой отмечает и критик И.С. Бельшева: «Эти образы (из стихотворений О.К. – Авт.) отражают восходящее и нисходящее движение по хребту поэтического Духа, сканирующего творимое в душе и мире» [39].

В поэтике О. Комаровой путешествие часто сопровождается упоминанием характерных для него реальных средств передвижения (*трамвай*) и сопутствующих деталей (*шталы*). В стихотворении «Луна. Минарет. Муэдзины» таким средством и снова многослойным символом, вво-

дящим метаболический образ, является *корабль*: *Луна. Минарет. Муэдзины. / Знакомые с детства картины, / зовущие плыть на восток. / Корабль души – Заисток.*

Стихотворное четверостишие отсылает нас к томским реалиям / мифологемам. Метафора *корабль души* входит в структуру метаболы, которая образует стилистическую доминанту стихотворения. В этом произведении сближаются разнородные образы, благодаря чему происходит синтез не только разнообразных деталей мира, но и разных порядков опыта.

В пространстве Томска смешиваются не только разные объекты физического мира – *минарет* и *муэдзины*, которые одновременно действительно существуют в Татарской слободе Томска (Белая соборная мечеть), обозначенной в стихотворении О. Комаровой как *Заисток*, но и объекты мира духовного – разные религии (христианство и ислам). Возможно, здесь есть некоторое противопоставление: Томск вместе с лирической героиней стихотворения олицетворяют христианство, но *Заисток* в Томске является отправной точкой в другой мир, где зовут *плыть на восток* и есть даже *корабль души*. Этот корабль связывает два мира – физический и духовный, подчеркивая, возможно, что духовное путешествие важнее или что всякое путешествие в реальном мире начинается с путешествия души. Томская метабола из этого стихотворения расширяет пространство как до России, где сосуществуют разные религии и традиции, так и до мира Россия – Восток. Если не принимать во внимание метаболу, то пространство в стихотворении выстраивается по вертикали, сверху вниз: над городом находится *луна*, ниже *минарет*, потом историческая часть Томска, Татарская слобода – *Заисток*, или Заисточье. Получается, что благодаря такому вертикальному описанию и метаболе пространство в этом произведении расширяется одновременно и вертикально, и горизонтально – во все стороны, подобно образованию Вселенной из точки в результате Большого взрыва. В произведении О. Комаровой эта точка, этот центр – Томск, что характерно для регионального постмодернизма.

Стоит уделить особое внимание слову *муэдзины*, которое О. Комарова использует в первой строке стихотворения. Если *минарет*, согласно данным Национального корпуса русского языка (НКРЯ), имеет IPM (частотность) ~2,38 и потому считается редким, то *муэдзин* с IPM ~ 0,42 – очень редким [40]. Факт его использования в поэтическом тексте отсылает нас не только к реальным архитектурным сооружениям и многоконфессиональности России и Томска в частности, но и к истории мусульманского образования в Западной Сибири (в 1877 г. в Томской губернии было четыре низших магометанских учебных заведения), в том числе безуспешной политике Российской империи по его ликвидации [41]. Таким образом, метафора *корабль души – Заисток* объединяет разное пространство и время. Вероятно, корабль, как устаревшее средство передвижения

по сравнению с ранее упомянутым трамваем, является символом, отсылающим нас к тому времени, когда христиане и мусульмане только начинали соседствовать на одной территории.

Метаболическое сращение образов Томска и Древнего Египта – еще одна отличительная черта лирического мировоззрения и авторского пространства Ольги Комаровой. Стихотворение «Томск египетский» – это сложное с точки зрения образности произведение, в котором переплетаются признаки древнеегипетской мифологии со значимыми приметами города Томска. В нем можно проследить множество образов-примет Томска, которые широкими штрихами визуализируют следующие составляющие городского пространства: 1) рельеф (*подземелья, узенькие улочки, метро* – в Томске нет метрополитена, но многие историки и краеведы отмечают неестественность томского ландшафта и предполагают, что на месте современного Томска некогда стоял древний город Грустина, часть которого находилась под землей [42]); 2) веру и религию томичей (*Белая мечеть, белые храмы*); 3) флору Томской области (*кандыки, голубые ели*); 4) особенности томского лета (*белые ночи* – речь идет о периоде навигационных сумерек, который устанавливается в городе приблизительно с конца мая по середину июля); 5) томский символ образования (*alma mater* – для томичей это латинское словосочетание, означающее в переводе на русский язык «кормящая мать», чаще всего ассоциируется с Томским государственным университетом – одним из старейших учебных заведений за Уралом, которое дает значительную часть рабочих мест жителям города. Такое же название носит университетская газета); 6) гидросистему города (упоминаются как действующие реки – *Томь, Ушайка*, так и хранится память об исчезнувших – *Игуменка*); 7) памятники и улицы Томска (*Чехов, Бакунин, Клюев*); 8) следы политических репрессий в Сибири (*Бакунин, Клюев, Шпет*).

Образы городских реалий/мифологем метаболичны не только потому, что Комарова синтаксически связывает их с чередой древнеегипетских образов с помощью как субъектно-объектных, так и атрибутивных отношений (*крокодилы* замечают следы криминальных *разборок*; бог *Тот* клюет с руки *alma mater*; новая краснокирпичная застройка Томска напоминает поэтессе о фараонах, рождая образ *красных дворцов фараоновых*). Система томских реалий метаболична сама по себе. Например, упоминания анархиста Бакунина или поэта Клюева формируют как локальный денотат (томские улицы носят их имена), так и общекультурный (Бакунин и Клюев как реальные деятели – жертвы репрессий, сосланные в Томск), вновь расширяя пространство Томска до общероссийского.

Что же касается поэтического метаболизма Томска и Древнего Египта, то его можно охарактеризовать как амелиоративно-пейоративный миф Комаровой. Логика этого мифа в том, что, сочетая томские и

египетские реалии / мифологемы, поэтесса одновременно романтически возвышает Томск как город возможностей (*Египтяне бы здесь колесили, / Кабы не холод; Бог Тот / с ибисовой головой / клюет с руки alta mater, / кормящей многих*) и обнажает язвы провинциального сибирского города, проживающего постсоветский кризис: *Кавалькада мерсов (Т), по асфальту днищем / выползающих / на разбой (Т). / Город-гуляка. Его метро (Т), / гаражи (Т), ступеньки(Т) ведут к Нилу (Е). / Содержимое рек (Т) его, / подземелий(Т) его нутро / пахнет трупами (Т, Е). <...> / Жаль, что нет крокодилов(Е) – / санитаров рек (Е) – / они б заматали хвостами зелёными (Е) / следы разборок (Т).* (Литерами «Т» и «Е» обозначены томские и египетские реалии / мифологемы соответственно.)

Комарова, создавая свой фантазийный, фантазмагорический Томск, вновь стирает границу – на этот раз между реальным Томском и мифами Древнего Египта. Так, за глаголом *ведут* заканчивается Томск и начинается Нил – конечная точка комаровского путешествия всегда непредсказуема и ризоматична. Интересно, что ряд томских реалий / мифологем в этом стихотворении можно отнести к общероссийским приметам периода девяностых годов (*мерсы, разбой, трупы, разборки*). Это говорит о том, что поэтесса стирает границу в том числе между Сибирью и Россией и включает свой миф в общероссийское культурное пространство.

Египетская тема прослеживается и в стихотворении «Крылатый лев»: *Крылатый Лев с пирамидой между крыл / в высоком небе перед грозой. Плыл / молочный туман над Чёрной рекой / и облака оставляли тени. Покой / нарушали только раскаты Льва, / рычанье грома. И как права Муза, / застав меня дома / здесь, в Алаево, перед грозой, / этим летящим Львом над головою.*

В приведенном стихотворении появляется фантазмагорический образ крылатого льва, пролетающий в небе над Алаево. Интерпретация стихотворения позволяет прояснить это необычное видение. Метаболическое совмещение двух миров – мира реального и фантастического, где дождевая туча превращается в рычащего льва: *крылатый Лев с пирамидой между крыл / в высоком небе перед грозой*. Метаболическому переосмыслению подвергаются аудиальные образы: *Покой / нарушали только раскаты Льва, / рычанье грома*. На синтаксическом уровне трансгрессия проявляется при помощи замены объектов звучания. Данный метаболический образ можно представить в виде схемы: звуки грома (*раскаты*) ↔ (*туча*) в виде крылатого льва (*с пирамидой между крыл*) ↔ звуки льва (*рычанье*).

Демонстрируя множественность интерпретаций разнородных связей мира, автор возвращает нас в реальное пространство своего дома (*меня дома / здесь, в Алаево, перед грозой*) – деревню Алаево, которая расположена на берегах реки Малая Черная, к западу от реки Томи. Интересно, что в личной беседе с О.Г. Комаровой мы убедились в сакраль-

ности этого места для поэтессы: «Алаево и Чёрная речка для меня абсолютно священные места... Место волшебное, и я сама, переживая Великую и Ужасную любовь, шла, трансформируясь, по тропам этим». Реальный гидроним *Чёрная река* вызывает ассоциации с рекой времени, способной переносить предметы через время и пространство, стирая границы между реальным и фантастическим мирами. Структурная модель метабола выглядит следующим образом: локальный географический объект (*Алаево*) ↔ *крылатый лев* (примета Египта) ↔ Томск фантастический (иномир).

Что касается упомянутого выше расширения пространства Томска до общероссийского, то этот процесс можно проследить и в стихотворении «Леонтию Усову». Поэтесса обращается к одной из центральных примет Томска – карикатурному памятнику Чехову работы Леонтия Усова и Максима Петрова [43]. Памятник достаточно известен не только в России, но и за ее пределами, поскольку образ великого русского писателя визуализирован в виде гротескно-стереотипного интеллигента – непропорциональный, босой, с зонтиком в руках. Подобный образ – это ироническое осмысление Леонтием Усовым нелестных замечаний самого Чехова о Томске, среди которых едкое гоголевское «свинья в ермолке», «азиатское бесправие» и «нетрезвость». Примечательно, что отдельные представители томской общественности не оценили творческое решение Усова и выступали с требованиями «прекратить безобразия и удалить скульптуру». Среди этих представителей был и литературный наставник О. Комаровой – томский писатель и поэт Сергей Заплавный [43]. Сложно сказать, повлияло ли мнение учителя на восприятие памятника самой Комаровой, но в стихотворении считается легкая ирония, которая, впрочем, по законам постмодернистской условности может быть интерпретирована и как серьезный, высокий тон: *И вот, в проходим месте узком, / спиной – к Томи, пенсне – к Востоку, / Стоит босой Леонтий Усов – / величием подобный Блоку.*

Метабола в этом стихотворении представлена единицами, относящимися к двум реальностям – томской, провинциальной, «усовской» (*Томь, Восток, Леонтий Усов*), и столичной, высокой литературной, чеховской (чеховское *пенсне, Блок*). Невозможно установить четкую границу, за которой завершается визуализация образа скульптора Усова и начинается описание карикатурного памятника Чехову. Граница отсутствует, два образа взаимно превращаются друг в друга. В результате неуловимого и тонкого взаимного проникновения один мир становится частью другого и наоборот: скульптор Усов встает на место собственного карикатурного памятника Чехову, а русская классическая литература – упомянутый Блок и читаемый между строк Чехов – так же велика и значима, как и томский скульптор. Это проникновение миров, реализованное за счет метаболической образности, выводит читателя к вопросу о

вечном противостоянии столичного и провинциального, о центростремительном движении русской интеллигенции, гимном которому можно считать широко известное восклицание «В Москву! В Москву!» из пьесы Чехова «Три сестры». О.Г. Комарова сращивает столичное и провинциальное, слегка посмеиваясь над тем и другим (*подобный Блоку* созвучно с *подобный Богу*) и показывая, что всё есть часть единой русской культуры, границ не существует.

Заключение

Метаболическая образность в лирике О.Г. Комаровой позволяет синтезировать природное и человеческое, мифопоэтическое и бытовое, реальное и вымышленное. Созданные поэтессой миры взаимно проникают друг в друга, и эта метаболическая образность позволяет:

1) горизонтально расширить лирическое пространство Томска до пространства России, чтобы показать характерные черты и того, и другого. Томск в этом случае выступает некой моделью типичного российского города, в котором сосуществуют разные конфессии («Луна. Минарет. Муэдзины»), общероссийские приметы определенных исторических периодов (девяностые годы в стихотворении «Томск египетский») и т.д. Эту пространственную модель можно описать схемами: **Томск ↔ Россия, Томск ↔ Центры литературной карты России;**

2) горизонтально расширить пространство Томска до пространства мира: **Томск ↔ Китай / Египет / Скандинавия / мусульманский мир** и др. Это демонстрирует причастность лирической героини к человечеству в целом, принадлежность к разным культурам, стремление их осмыслить и, возможно, синергировать. Томск является наблюдательным пунктом, из которого лирическая героиня смотрит на разные эпохи, пространства, измерения. Примечательно, что в ходе личной беседы с автором мы выяснили, что О.Г. Комарова долгое время работала в Научной библиотеке ТГУ. Это предполагает позицию наблюдателя за разными странами, культурами и периодами развития цивилизации.

Лирическая героиня О.Г. Комаровой ищет себя и свое место в мире. Во время этого поиска в сборнике «Любовная песнь волчицы» поэтесса неоднократно ссылается на яркие образы-приметы Томска, в результате чего Томск предстает перед читателями отправной точкой для любого путешествия – в разные страны и эпохи, которые начинают сливаться с томскими реалиями благодаря использованию метабол. Мотивы трансгрессии как некоего перехода из одного мира в другой подчеркиваются благодаря многозначным символам, сопровождающих путешествие (*трамвай, корабль, шпалы, кавалькады мерсов*).

Вертикаль лирического пространства, которую поэтесса также часто выстраивает, возвышает лирическую героиню над миром (*астронавтка*), что, вероятно, позволяет ей взглянуть на свой земной опыт со стороны.

На основе проанализированного материала мы создали следующую модель организации пространства в произведениях О. Комаровой:

реальное ↔ метаболо = трансгрессия ↔ фантастическое,

где реальные томские локации в определенных точках пространства трансгрессируют в фантастическое, одновременно обозначая оба мира – Томск реальный и Томск фантастический.

Вариантом этой модели является модель

периферия ↔ метаболо = трансгрессия ↔ центр,

где Томск представляет периферию, при этом являясь для лирической героини, наоборот, центром, наблюдательным пунктом, а крупные города России – культурными, литературными, историческими центрами. Периферия представлена реальными образами, хорошо знакомыми и лирической героине, и томичам, что и делает ее реальной. Центр же представлен отдельными точками-вкраплениями в реальный мир, модельными для российской централизованной культуры (которая склонна игнорировать периферию), но при этом равными по значимости для лирической героини О.Г. Комаровой.

Метаболическая образность в творчестве О.Г. Комаровой как яркого представителя регионального постмодернизма является перспективным направлением для дальнейших исследований. Так, представляет интерес аспект формальной организации метаболы в поэтическом тексте. Например, опираясь на поэтические тексты О. Комаровой, можно классифицировать метаболы как синкретические и синтаксически выраженные.

Список источников

1. *Скоропанова И.С.* Русская постмодернистская литература. М. : Флинта : Наука, 2001. 608 с.
2. *Ловчинский Н.А.* Современная русская постмодернистская поэзия: отличительные черты и критерии отбора материала для научного исследования // Вестник ЧелГУ. 2009. № 43. С. 95–97.
3. *Красавченко Т.Н.* Постмодернизм мертв? Дискуссии в англоязычной критике // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 7: Литературоведение: Реферативный журнал. 2018. № 3. С. 207–217.
4. *Зубова Л.В.* Современная русская поэзия в контексте истории языка. М. : Новое литературное обозрение, 2000. 512 с.
5. *Липовецкий М.Н.* Русский постмодернизм. Очерки исторической поэтики. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1997. 317 с.
6. *Галинская И.Л.* Творчество Тимура Кибирова // Вестник культурологии. 2016. № 2 (77). С. 59–61.
7. *Волин В.* Анархисты в России: поиск новых путей // Вестник бури. 2016. URL: <https://vestnikburi.com/anarhistyi-v-rossii-poisk-novyih-putey/> (дата обращения: 04.09.2024).
8. *Субъективный* путеводитель. URL: <https://varandej.livejournal.com/777352.html> (дата обращения: 04.09.2024).

9. **Неизвестная** Россия. URL: https://vk.com/unknown_russia (дата обращения: 04.09.2024).
10. **Славникова О.** Призрак Лермонтова // Октябрь. 2000. № 7. URL: <https://magazines.gorky.media/october/2000/7/prizrak-lermontova.html> (дата обращения: 04.09.2024).
11. **Мельников А.** Введение в географию // Литературная Россия. 2020. № 2020 / 35. URL: <https://litrossia.ru/item/boris-ryzhij-vvedenie-v-geografiju/> (дата обращения: 04.09.2024).
12. **Комадей А.** Сон категории В (о жизни и творчестве Романа Тягунова) // Вещь. 2017. № 2. URL: <https://журнальныймир.рф/content/son-kategorii-v> (дата обращения: 04.09.2024).
13. **Азбука** имени. Роман Тягунов в воспоминаниях / сост. Н.В. Колтышева. Екатеринбург : Кабинетный учёный, 2017. 238 с.
14. **Тягунов Р.** «Будь счастлив, что живешь в глуши!..» // Prosodia. Стихотворение дня. URL: <https://prosodia.ru/catalog/stikhotvorenie-dnya/roman-tyagunov-pishi-komu-i-chto-roralo/> (дата обращения: 04.09.2024).
15. **Санникова Н.** Думать о поэте // Урал. 2012. № 12. URL: <https://magazines.gorky.media/ural/2012/12/dumat-o-poete.html> (дата обращения: 04.09.2024).
16. **Дозморов О.** Дура-надежда // Знамя. 2024. № 1. URL: <https://znamlit.ru/publication.php?id=8894> (дата обращения: 04.09.2024).
17. **Озеров Сергей** // Журнальный мир. URL: <https://журнальныймир.рф/avtor/ozеров-sergey> (дата обращения: 05.09.2024).
18. **Сидоров Руслан Геннадьевич** // Библиотека им. Н.В. Гоголя г. Новокузнецка. URL: <https://libnvkz.ru/chitateliam/o-novokuznetske/imya-v-istorii/sidorov> (дата обращения: 05.09.2024).
19. **Группа «Найтие»**. URL: <https://vk.com/naitiemusic> (дата обращения: 05.09.2024).
20. **Группа** памяти поэта. Руслан Сидоров. URL: <https://vk.com/club133444331> (дата обращения: 05.09.2024).
21. **Немиров В.** Стих вопиющего в Сибири // Кузнецкий рабочий. 2007. № 5. URL: https://vk.com/club133444331?w=wall-133444331_520 (дата обращения: 05.09.2024).
22. **Найтие**. Май // Сервис «Яндекс Музыка». URL: <https://music.yandex.ru/album/29157501/track/111326685> (дата обращения: 05.09.2024).
23. **Кирчанов М.В.** «Чăваш тĕнчи» как «изобретенная традиция» в поэтическом воображении чувашского модернизма и постмодернизма // Новый филологический вестник. 2022. №3 (62). С. 262–278.
24. **Ершов М.В.** Социокультурная эволюция образов очеловеченного пространства: общетеоретические и конкретно-исторические аспекты. Ханты-Мансийск : Печатный мир, 2014. 276 с.
25. **Эпштейн М.Н.** Что такое метареализм? URL: <http://modernpoetry.ru/main/mihail-epshteyn-katalog-novyh-poezii/> (дата обращения: 23.12.2024).
26. **Эпштейн М.Н.** Что такое метабола? // Стилистика и поэтика. Тезисы всесоюзной научной конференции. Вып. 2. М. : Институт русского языка АН СССР, 1989. С. 75–80.
27. **Кедров К.** Метаметафора Алексея Парщикова. URL: [https://m.wikisource.org/wiki/Метаметафора_Алексея_Парщикова_\(Кедров\)](https://m.wikisource.org/wiki/Метаметафора_Алексея_Парщикова_(Кедров)) (дата обращения: 21.12.2024).
28. **Северская О.И.** О «синтезе поэзии, философии и науки» в современном авангарде // Митин журнал. 1989. № 25. URL: <https://kolonna.mitin.com/archive/mj25/severskaja.shtml> (дата обращения: 23.12.2024).
29. **Степанов Е.В.** Метафора. Метаметафора. Метабола // Дети Ра. 2011. № 2011. URL: <https://magazines.gorky.media/ra/2011/9/metafora-metametafora-metabola.html> (дата обращения: 05.09.2024).
30. **Масалов А.Е.** Морфология метабола в поэтическом языке метареализма : дис. ... канд. филол. наук. 2022. 290 с.

31. **Белехова Л.И.** Концептуальная амальгама в словесном образе-метаболе (на материале американской поэзии постмодерна) // Вестник Киевского национального лингвистического университета. Серия: Филология. 2011. Т. 14, № 1. С. 18–25.
32. **Яскевич И.** К юбилею томского поэта Ольги Комаровой // Томский литературный калейдоскоп. 2022. URL: <http://kaleidoscope.library.tomsk.ru/books/4itel/news2999/> (дата обращения: 05.09.2024).
33. **Комарова О.Г.** Любовная песнь волчицы. Томск : Красное знамя, 2007. 158 с. URL: <https://www.elib.tomsk.ru/purl/1-17033/> (дата обращения: 05.09.2024).
34. **Бельская Л.Л.** Как «заблудившийся трамвай» превратился в «трамвай-убийцу» // Николай Гумилев. Электронное собрание сочинений. URL: <https://gumilev.ru/about/219> (дата обращения: 05.09.2024).
35. **Масалов А.Е.** Семиотика метабола. Статья 1: семантика // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 1 (82). С. 122–126.
36. **Батай Ж.** Трансгрессия // Ж. Батай. История эротизма. М. : Логос, 2007. С. 69–95.
37. **Поляков Е., Рачковский П.** Дом с драконами: история и мифы // Сибирская старина. 1999. № 16 (21). С. 6–8. URL: <https://elib.tomsk.ru/purl/1-1216/> (дата обращения: 11.12.2024).
38. **Залесова П.В., Манонина Т.Н., Васина Н.В.** «Стиль драконов» в архитектуре России начала XX в. // Вестник ТГАСУ. 2020. № 4. С. 73–82.
39. **Бельшиева И.С.** Пещера Платона и Бог Ра Ольги Комаровой // Томский литературный калейдоскоп. 2024. URL: <http://kaleidoscope.library.tomsk.ru/books/4itel/news3539/> (дата обращения: 10.12.2024).
40. **Национальный корпус русского языка.** URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 03.07.2024).
41. **Дашковский П.К., Шеринёва Е.А.** Мусульманское образование в Западной Сибири в XIX–начале XX вв. // Известия АлтГУ. 2011. № 4-1. С. 68–71.
42. **Гладченко А.** История и легенды Томских подземелий // Туристский информационный центр Томска. URL: <https://tic-tomsk.ru/новости/история-и-легенды-томских-подземелий/> (дата обращения: 10.12.2024).
43. **Памятник** Чехову // Товики: томская вики. URL: https://towiki.ru/view/Памятник_Чехову (дата обращения: 10.12.2024).

References

1. Skoropanova I.S. (2001) Russkaya postmodernistskaya literature [Russian postmodernist literature]. M. : Flinta: Nauka. 608 p.
2. Lovchinskij N.A. (2009) Sovremennaya russkaya postmodernistskaya poeziya: otlichitel'nye cherty i kriterii otbora materiala dlya nauchnogo issledovaniya [Contemporary Russian postmodernist poetry: Distinguishing features and selection criteria for research projects] // Vestnik ChelGU. 43. pp. 95–97.
3. Krasavchenko T.N. (2018) Postmodernizm mertv? Diskussii v angloyazychnoj kritike [Is postmodernism dead? The discussions in English-speaking criticism] // Social'nye i humanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Ser. 7. Literaturovedenie: Referativnyj zhurnal. 3. pp. 207–217.
4. Zubova L.V. (2000) Sovremennaya russkaya poeziya v kontekste istorii yazyka [Contemporary Russian poetry in terms of the language history]. M. : Novoe literaturnoe obozrenie. 512 p.
5. Lipoveckij M.N. (1997) Russkij postmodernizm. Oчерки istoricheskoy poetiki [Russian postmodernism. Essays on historical poetics]. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural. gos. ped. un-ta. 317 p.
6. Galinskaya I.L. (2016) Tvorchestvo Timura Kibirova [Timur Kibirov's poetry] // Vestnik kul'turologii. 2 (77). pp. 59–61.

7. Volin V. (2016) Anarhisty v Rossii: poisk novyh putej [Anarchists in Russia: Searching for the new paths] // Vestnik buri. URL: <https://vestnikburi.com/anarhistyi-v-rossii-poisk-novyih-putej/> (Accessed: 04.09.2024).
8. Sub'ektivnyj putevoditel' [Subjective tour guide]. URL: <https://varandej.livejournal.com/777352.html> (Accessed: 04.09.2024).
9. Neizvestnaya Rossiya [Unknown Russia]. URL: https://vk.com/unknown_russia (Accessed: 04.09.2024).
10. Slavnikova O. (2000) Prizrak Lermontova [Lermontov's Ghost] // Oktyabr'. 7. URL: <https://magazines.gorky.media/october/2000/7/prizrak-lermontova.html> (Accessed: 04.09.2024).
11. Mel'nikov A. (2020) Vvedenie v geografiju [Introduction to geography] // Literaturnaya Rossiya. 35. URL: <https://litrossia.ru/item/boris-ryzhij-vvedenie-v-geografiju/> (Accessed: 04.09.2024).
12. Komadej A. (2017) Son kategorii V (o zhizni i tvorchestve Romana Tyagunova) [V Category Dream: Life and Works of Roman Tyagunov] // Veshch'. 2. URL: <https://zhurnal'nyjmir.rf/content/son-kategorii-v> (Accessed: 04.09.2024).
13. Azbuka imeni. Roman Tyagunov v vospominaniyah [The alphabet of a name. Remembering Roman Tyagunov] (2017) / Ed. N.V. Koltysheva. Ekaterinburg : Kabinetnyj uchyonij. 238 p.
14. Tyagunov R. (1987) Bud' schastliv, chto zhivesh' v glushi! [Be Happy Living in the Outskirts] // Prosodia. Stihotvorenie dnya. URL: <https://prosodia.ru/catalog/stihotvorenien-dnya/roman-tyagunov-pishi-komu-i-chto-popalo/> (Accessed: 04.09.2024).
15. Sannikova N. (2012) Dumat' o poete [Thinking about the poet] // Ural. 12. URL: <https://magazines.gorky.media/ural/2012/12/dumat-o-poete.html> (Accessed 04.09.2024).
16. Dozmorov O. (2024) Dura-nadezhda [Foolish Hope] // Znamya. 1. URL: <https://znamlit.ru/publication.php?id=8894> (Accessed: 04.09.2024).
17. Ozerov Sergej [Ozerov Sergei] // Zhurnal'nyj mir. URL: <https://zhurnal'nyjmir.rf/avtor/ozerov-sergey> (Accessed: 05.09.2024).
18. Sidorov Ruslan Gennad'evich [Sidorov Ruslan Gennadievich] // Biblioteka im. N.V. Gogolya g. Novokuznecka. URL: <https://libnvkz.ru/chitateljam/о-novokuznetske/imya-v-istorii/sidorov> (Accessed: 05.09.2024).
19. Gruppa "Naitie" [Naitie band]. URL: <https://vk.com/naitiemusic> (Accessed: 05.09.2024).
20. Gruppa pamyati poeta. Ruslan Sidorov [In memory of the poet Ruslan Sidorov]. URL: <https://vk.com/club133444331> (Accessed: 05.09.2024).
21. Nemirov V. (2007) Stih vopiyushchego v Sibiri [The screaming verse from Siberia] // Kuznetskij rabochij. 5. URL: https://vk.com/club133444331?w=wall-133444331_520 (Accessed: 05.09.2024).
22. Naitie. Maj [Naitie band. May] (2021) // Yandex Music. URL: <https://music.yandex.ru/album/29157501/track/111326685> (Accessed: 05.09.2024).
23. Kirchanov M.V. (2022) "Chăvash tēnchi" kak "izobretnaya tradiciya" v poeticheskom voobrazhenii chuvashskogo modernizma i postmodernizma ["Chăvash tēnchi" as an invented tradition in the poetic imaginary of the Chuvash modernism and postmodernism] // Novyj filologicheskij vestnik. 3 (62). pp. 262–278.
24. Ershov M.V. (2014) Sociokul'turnaya evolyuciya obrazov ochelovechennogo prostranstva: obshcheteoreticheskie i konkretno-istoricheskie aspekty [Sociocultural evolution of the public space imagery: theoretical background and historical aspects]. Hanty-Mansijsk : Pechatnyj mir. 276 p.
25. Epstein M.N. (1986) Chto takoe metarealizm? [What is metarealism?] URL: <http://modernpoetry.ru/main/mihail-epshteyn-katalog-novyh-poezii> (Accessed: 23.12.2024).
26. Epstein M.N. (1989) Chto takoe metabola? [What is metabole?] // Stilistika i poetika. Tezisy vsesoyuznoj nauchnoj konferencii. Vyp. 2. M. : Institut russkogo yazyka AN SSSR. pp. 75–80.

27. Kedrov K. (1984) Metametafora Aleksey'a Parshchikova [Alexey's Parshchikov's metametaphor]. URL: [https://m.wikisource.org/wiki/Метаметафора_Алексея_Парщикова_\(Кедров\)](https://m.wikisource.org/wiki/Метаметафора_Алексея_Парщикова_(Кедров)) (Accessed: 21.12.2024).
28. Severskaya O.I. (1989) О "sinteze poezii, filosofii i nauki" v sovremennom avangarde [On the 'synthesis of poetry, philosophy, and science in contemporary avant-garde'] // Mitin zhurnal. 25. URL: <https://kolonna.mitin.com/archive/mj25/severskaja.shtml> (Accessed: 23.12.2024).
29. Stepanov E.V. (2011) Metafora. Metametafora. Metabola [Metaphor. Metametaphor. Metabole] // Deti Ra. URL: <https://magazines.gorky.media/ra/2011/9/metafora-metametafora-metabola.html> (Accessed: 05.09.2024).
30. Masalov A.E. (2022) Morfologiya metaboly v poeticheskom yazyke metarealizma [The morphology of metaboly in the poetic language of metarealism]. Philology cand. dis. 290 p.
31. Belekhova L.I. (2011) Konceptual'naya amal'gama v slovesnom obraze-metabole (na materiale amerikanskoy poezii postmoderna) [The conceptual amalgam of a verbal metabolic image in American postmodernist poetry] // Vestnik Kievskogo nacional'nogo lingvisticheskogo universiteta. Ser. Filologiya. 14 (1). pp. 18–25.
32. Yaskevich I. (2022) K yubileyu tomskogo poeta Ol'gi Komarovo [On the anniversary of Tomsk poetess Olga Komarova] // Tomsnij literaturnyj kalejdoskop. 2022. URL: <http://kaleidoscope.library.tomsk.ru/books/4itatel/news2999/> (Accessed: 05.09.2024).
33. Komarova O.G. (2007) Lyubovnaya pesn' volchitsy [Love Song of the She-Wolf]. Tomsk: Krasnoe znamy. 158 p. URL: <https://www.elib.tomsk.ru/purl/1-17033/> (Accessed: 05.09.2024).
34. Bel'skaya L.L. (1998) Kak "zabludivshijsya tramvaj" prevratilsya v "tramvaj-ubijcu" [The wandering tram turning into the killing tram] // Nikolaj Gumilev. Elektronnoe sobranie sochinenij. URL: <https://gumilev.ru/about/219> (Accessed: 05.09.2024).
35. Masalov A.E. (2019) Semiotika metaboly. Stat'ya 1: semantika [The semiotics of metabole. Part 1: Semantics] // Uchenye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 1 (82). pp. 122–126.
36. Bataj Zh. (2007) Transgressiya [Transgression] // Zh. Bataj. Istoriya erotizma. M.: Logos. pp. 69–95.
37. Polyakov E., Rachkovskij P. (1999) Dom s drakonami: istoriya i mify [The house with dragons: History and myths] // Sibirskaya starina. 16 (21). pp. 6–8. URL: <https://elib.tomsk.ru/purl/1-1216/> (Accessed: 11.12.2024).
38. Zalesova P.V., Manonina T.N., Vasina N.V. (2020) "Stil' drakonov" v arhitekture Rossii nachala XX v. ["Dragon style" in Russian architecture of the early 20th century] // Vestnik TGSU. 4. pp. 73–82.
39. Belysheva I.S. (2024) Peshchera Platona i Bog Ra Ol'gi Komarovo [Plato's Cave and God Ra by Olga Komarova] // Tomsnij literaturnyj kalejdoskop. URL: <http://kaleidoscope.library.tomsk.ru/books/4itatel/news3539/> (Accessed: 10.12.2024).
40. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [National corpus of the Russian language]. URL: <https://ruscorpora.ru> (Accessed: 03.07.2024).
41. Dashkovskij P.K., Shershnyova E.A. (2011) Musul'manskoe obrazovanie v Zapadnoj Sibiri v XIX – nachale XX vv. [Muslim education in West Siberia in 19th and early 20th centuries] // Izvestiya AltGU. 4-1. pp. 68–71.
42. Gladchenko A. Istoriya i legendy Tomskih podzemelij [The history and legends of Tomsk underground] // Turistskij informacionnyj centr Tomska. URL: <https://tic-tomsk.ru/новости/история-и-легенды-томских-подземелий/> (Accessed: 10.12.2024).
43. Pamyatnik Chekhovu [Chekhov's Monument] // Toviki: tomskaya viki. URL: https://towiki.ru/view/Памятник_Чехову (Accessed: 10.12.2024).

Информация об авторах:

Верхотурова Н.А. – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: natverk@rambler.ru

Зорина Н.В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: nad514@yandex.ru

Кока А.О. – преподаватель кафедры английского языка в сфере научной коммуникации, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: kozlova.nasty2012@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Verkhoturova N.A., Ph.D. (Philology), Associate Professor of the Department of English Philology, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: natverk@rambler.ru

Zorina N.V., Ph.D. (Philology), Associate Professor of the Department of English Philology, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: nad514@yandex.ru

Koka A.O., Lecturer of the Department of English in Science Communication, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: kozlova.nasty2012@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 06.03.2025; принята к публикации 28.07.2025

Received 06.03.2025; accepted for publication 28.07.2025

Научная статья

УДК 81.37

doi: 10.17223/19996195/71/2

Зоофорные прагмафитонимы и их функциональная нагрузка

Ли Тун¹, Галина Николаевна Старикова²

^{1, 2} Национальный исследовательский Томский государственный университет,

Томск, Россия

¹ tongli2020@yandex.ru

² gstarikova@yandex.ru

Аннотация. Цель статьи – определение функциональной нагрузки томатной селекционной номенклатуры, содержащей в своем составе зоолексику (*Дельфин*, *Сибирский медведь*, *Утиный нос*, *Сердце зверя*). В исследовании использованы авторские термины *прагмафитоним*, который понимается как фитоним прагматического типа, обозначающий имена собственные для сортов, гибридов растений – результатов селекционной работы в агрофере, и *томатоним* – как один из его типов. Подобные проприативы не только характеризуют объект номинации как товар, но и отражают цель нейминга – способствовать его продвижению на рынке, что дает основание отнести их к коммерческим (рекламным) именам.

Основной источник материала исследования – Государственный реестр сортов и гибридов сельскохозяйственных растений, допущенных к использованию в 1943–2024 гг. (3 715 онимов, см. gossortrf.ru), дополненный результатами свободного поиска названий томатов на различных садово-огородных семенных сайтах и форумах России (2 525 имен), всего – 6 240. В их числе выделено 545 зоотоматонимов, что составляет более 9% от выявленных сортовых названий помидоров. Онимы этого типа представлены шестью группами, наибольшими по составу из которых являются три, включающие: 1) нарицательные названия животных (Амурский тигр, Бизон желтый, Кабан, Розовый фламинго, Лисичка красная) – 317/59%; 2) их традиционные имена собственные (Патрикеевна, Мишка Косолапый, Пегас, Барбос, Бурёнка, Тигрис) – 41/8%; 3) названия частей тела животных (Сердце кенгуру, Лисичкин хвостик, Коготь медведя, Зубы дракона) – 149/28%.

Всего в образовании зоофорных томатонимов участвуют 140 названий животных и 24 соматизма. Наиболее востребованным в номинации сортов и гибридов томатов является образ *быка* (*бычка*): *Бабушка быка*, *Бычок розовый*, *Бычий глаз*, *Бычье сердце*, *Бычья сила*, всего – 55. К этой группе «бычьих» названий примыкают имена, производные от семантически близких слов *бугай*, *вол*, *буйвол*, *бизон*, *буффало*, *зубр*, *телец*, *як*, увеличивая ее до 82 онимов. Далее по частотности зоообразов идут: *медведь* (*Черный медведь*, *Медвежонок*, *Медвежий след*, *Топтыгин*, всего – 28), *тигр* (*Балканский тигр*, *Темный тигр*, *Тигровый коктейль*, всего – 22), *лиса* (*Глаз лисы*, *Лисичкина тайна*, *Патрикеевна*) и *кабан* (*Кабаняка*, *Кабан красно-коричневый*), оба по 13 названий. Самый частотный соматизм – *сердце*, он входит в состав 56 названий этой группы: *Медвежье сердце*, *Лебединое сердце*, *Сердце борова*, *Сердце зубра*, *Сердце красного дракона*, *Старинное бычье сердце из Минусинска* и др.). Второе по популярности – слово *гребень/гребешок*: *Гребень огненный охра*, *Золотой гребешок*, всего – 25. Далее по частотности идут *лапа/лапка* (*Лапа кенгуру*, *Любимые лапки*, *Медвежья лапа*, всего – 15), *ухо/уши*

(Заячьи уши, Ушки кабанчика, Ослиные уши красные, всего – 12), глаз/око (Вороний глаз, Кошачий глаз, Глаз дракона, Загорское воловьё око – всего 10), нос/носик (Воловьё уши с носиком, Лискин нос, Утиный нос, всего – 8).

Данная овощная культура отличается определенным разнообразием признаков, часть из которых (высота куста, форма листа, урожайность, засухоустойчивость, холодостойкость, устойчивость к заболеваниям) характеризует собственно растение, часть – его плоды (размер, форма, цвет/расцветка, вкус, назначение, лёжка, транспортабельность и др.). Анализ показал, что зоофорные названия могут выражать различные характеристики культиваров, но преимущественно – визуально наблюдаемые признаки плодов, причем наиболее регулярно выражаемые – это их размер и форма. Первый выражается через зоонимы (названия больших животных – для обозначения крупноплодных помидоров, маленьких – мелкоплодных), вторая – посредством соматической лексики. Лишь незначительную часть зоотоматонимов можно назвать неинформативными (условно-символическим) онимами. Такие названия выполняют прежде всего свою прямую функцию – номинативную (номинативно-дифференцирующую).

Сравнение проприативов с нарицательной филолексикой показало существенно более широкий список зоообразов при меньшем наборе выражаемых такими названиями признаков в случае с онимами, а также доказало различие в доминирующих образах в группах: у томатонимов это *бык*, а у апеллативов – *змея* / *змея*. Первичный анализ названий в аспекте происхождения выявил наличие подобной группы в разных языках (Mammoth German gold, Huevo Toro Del Rio Guadarrama, Cuor di bue, Italian Stallion), что не отрицает национальной специфики в составе животных образов, привлекаемых к номинации. Так, среди русских названий не встретилось ни одного «змеиног» онима, характерного для иностранного нейминга: Cobra / Кобра (Франция), Snakebite / Укус змеи (Австралия – США), Black mamba / Черная мамба, Spud Viper / Картофельная гадюка, Red Viper / Красная гадюка, Funky Viper / Танцующая гадюка (США).

Исследование позволяет сделать вывод, что в зоофорных названиях проявляется взаимодействие растительного кода традиционной культуры с ее животным кодом, поэтому метафорический перенос следует отнести к числу важнейших механизмов номинации в селекционной номенклатуре.

Ключевые слова: ономотология, прагмафитонимы, зоофорные имена, томатонимы, семантика, функциональная нагрузка

Для цитирования: Ли Тун, Старикова Г.Н. Зоофорные прагмафитонимы и их функциональная нагрузка // Язык и культура. 2025. № 71. С. 32–51. doi: 10.17223/19996195/71/2

Original article

doi: 10.17223/19996195/71/2

Zoonymic pragmaphytonyms and their functions

Li Tong¹, Galina N. Starikova²

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

¹ tongli2020@yandex.ru

² gstarikova@yandex.ru

Abstract. The purpose of the article is to determine the the semantic functions of tomato breeding nomenclature containing zoolexics (Del'fin/Dolphin, Sibirskij medved'

/ Siberian bear, Utinyj nos / Duck nose, Animal heart). The study uses the author's terms pragmaphytonym, which is understood as a pragmatic type of phytonym, denoting proper names for varieties, plant hybrids – the results of breeding work in the agricultural sphere, and tomatonym – as one of its types. Such properties not only characterize the object of the nomination as a product, but also reflect the purpose of naming – to promote it on the market, which gives reason to classify them as commercial (advertising) names.

The main source of the research material is the State Register of Varieties and hybrids of agricultural plants approved for use in 1943–2024 (3,715 names, see gossortrf.ru), supplemented by the results of a free search for tomato names on various horticultural seed websites and forums in Russia (2,525 names), a total of 6,240. Among them, 545 zootomatonyms were identified, which is more than 9% of the identified varietal names of tomatoes. Onyms of this type are represented by six groups, the largest of which are 3, including: 1) common names of animals (Amurskij tigr / Amur tiger, Zheltyj bizon / Yellow Bison, Kaban / Wild Boar, Rozovyj flamingo / Pink flamingo, Krasnaya lisichka / Red Fox) – 317 / 59%; 2) their traditional proper names (Patrikeevna, Mishka Kosolapyj, Pegasus, Barbos, Burenka, Tigris) – 41 / 8%; 3) names of animal body parts (Serdce kenguru / Kangaroo heart, Lisichkin hvostik / Fox tail, Kogot' medvedya / Bear's Claw, Zuby drakona / Dragon Teeth) – 149 / 28%.

In total, 140 animal names and 24 somatisms are involved in the formation of zoophoric tomatonyms. The most sought-after image in the nomination of tomato varieties and hybrids is the *bull* image: Babushka byka / Bull's Grandmother, Bychok rozovyj / Pink Bull, Bychij glaz / Bull's Eye, Bych'e serdce / Bull's Heart, Bych'ya sila / Bull's Strength, 55 in total. This group of "bull" names includes names derived from semantically similar words *bugai*, *ox*, *buffalo*, *buffalo*, *bison*, *taurus*, *yak*, increasing it to 82 onyms. Next in frequency of animal forms are: *bear* (Chernyj medved' / Black bear, Medvezhonok / Little Bear, Medvezhij sled / Bear trail, Toptygin, total – 28), *tiger* (Balkanskij tigr / Balkan tiger, Temnyj tigr / Dark tiger, Tigrovij koktej' / Tiger cocktail, total – 22), *fox* (Glaz lisy / Fox's Eye, Lisichkina tajna / Fox's secret, Patrikeevna) and *wild boar* (Kabanyaka / Huge Boar, Kaban krasno-korichnevij / Red-brown wild boar), both have 13 onyms. The most frequent somatism is the *heart*, it is part of 56 names of this group: Medvezh'e serdce / Bear's heart, Lebyazh'e serdce / Swan's heart, Serdce borova / Hog's heart, Serdce zubra / Bison's heart, Serdce krasnogo drakona / Red dragon's heart, Starinnoe bych'e serdce iz Minusinska / Ancient bull's heart from Minusinsk, etc.). The second most popular is the word *comb*: Greben' ognennyj ohra / Fiery ocher comb, Zolotoj grebeshok / Golden comb, total – 25. Next in frequency are *paw* (Lapa kenguru / Kangaroo paw, Lyubimye lapki / Favorite paws, total – 15), *ear* (Zayach'i ushi / Rabbit ears, Ushki kabanchika / Boar ears, Oslinye ushi krasnye / Donkey ears red, total – 12), *eye* (Voronij glaz / Crow's eye, Koshachij glaz / Cat's eye, Glaz drakona / Dragon's Eye, Zagorskoe volov'e oko / Zagorsky cow's eye – total 10), *nose* (Volov'i ushi s nosikom / Cow ears with a nose, Liskin nos / Fox's nose, 8 in total).

This vegetable crop has a certain variety of characteristics, some of which (bush height, leaf shape, yield, drought resistance, cold resistance, disease resistance) characterize the plant itself, some – its vegetables (size, shape, color / coloring, taste, purpose, shelf life, transportability, etc.). The analysis showed that Zoophoric names can express various characteristics of cultivars, but mainly visually observable signs of fruits, with their size and shape being the most regularly expressed. The first is expressed through zoonyms (the names of large animals are used to denote large-fruited tomatoes, small ones are small-fruited), the second is through somatic vocabulary. Only a small part of zootomatonyms can be called uninformative (conditionally symbolic) ones. Such names primarily perform their direct function – nominative (nominative-differentiating).

A comparison of the propriatives with the common phyto-lexicon showed a significantly wider list of zooforms with a smaller set of features expressed by such names in the case of onyms, and also proved the difference in the dominant images in the groups: for tomatonyms it is a bull, and for appellatives it is a snake / snake. The initial analysis of the names in terms of origin revealed the presence of a similar group in different languages (Mammoth German gold, Huevo Toro Del Rio Guadarrama, Cuor di bue, Italian Stallion), which does not negate the national specificity of the animal images involved in the nomination. So, among the Russian names, there was not a single "snake" onym characteristic of foreign naming: Cobra (France), Snakebite (Australia – USA), Black mamba, Spud Viper, Red Viper, Funky Viper (USA).

The study allows us to conclude that zoophoric names show the interaction of the plant code of a traditional culture with its animal code, therefore metaphorical transfer should be attributed to one of the most important nomination mechanisms in the breeding nomenclature.

Keywords: onomatology, pragmaphytonyms, zoonymic names, tomatonyms, semantic functions

For citation: Li Tong, Starikova G.N. Zoonymic pragmaphytonyms and their functions. *Language and Culture*, 2025, 71, pp. 32–51. doi: 10.17223/19996195/71/3

Введение

Растения занимают значимое место в жизни всех народов с первых этапов истории человечества, о чем говорит раннее (индоевропейское) происхождение определенной части фитолексики: *берёза, боб, дерево, дуб, ель, ольха, репа* и др. В подобных названиях отразилось восприятие людьми окружающего мира, сущностных признаков номинируемых объектов (*береза* < и.е. *bherəg– ‘белый, блестящий’, *ель* < и.е. *edh– ‘острый, колючий’) [1. Т. 1. С. 85, 283], осознание связей между ними через уподобление (*репей* < и.е. *rēp- : *rār- ‘тычинка, кол, столб’) [1. Т. 2. С. 111]. Доктор биологических наук Б.Н. Головкин, автор научно-популярной монографии «О чем говорят названия растений», посвятивший наименованиям сопоставительного типа отдельную главу, указывает, что сравнение с эталонными предметами и признаками относится к ведущим механизмам присвоения имени растениям (*конский хвост, клоповник, водяная сосёнка, мыльнянка*) [2. С. 82–94]. В частности, он отмечает особое значение для флоры сопоставление ее с миром животных, что свойственно всем культурам: «Кошачья лапка – так называют его по-русски. Cat’s foot – кошачья лапа – звучит оно по-английски. Тот же перевод имеет французское pied de chat и немецкое Katzenpfötchen. Соцветия этого растения действительно похожи на подушечки кошачьих лап: белые, пушистые, мягкие» [2. С. 93].

Подобный тип номинации характерен как для общенародных (*зверобой, заячья капуста, верблюжья колючка*) и областных (*лисохвостка, куричья слепота, собачья ножка*) названий, так и для научных (*волчник*

обыкновенный, горечник олений, ива козья), в чем исследователи усматривают взаимодействие растительного кода традиционной культуры с ее зоокодом [3; 4. С. 77]. По мнению С.Ю. Дубровиной, «с помощью введения кода зоонимного мира в код растительный осуществляется коммуникативная потребность человека в передаче информации об окружающей действительности и, что не менее важно, оценивание ее, выражение своих убеждений в том, что является ценным или бесполезным» [5. С. 19]. Так, для данной группы названий в славянских языках В.Б. Колосова выделяет 17 мотивировочных признаков, актуализирующих связь этих двух природных миров. В частности, растения могут служить пищей, лекарством, ядом для животных, наименования указывают на их общее место обитания/произрастания, сходство в цвете, форме отдельных органов и др. [4]. Доказано, что в числе 20 наиболее востребованных в фитономинации зоообразов самое значительное место занимает *змея/змея* – более 90 наименований [5. С. 12]. В этой же работе утверждается, что выражение различных характеристик растений связано с названиями разных животных: например, образы коня и вола служат для обозначения рослых, а воробья – мелких растений, коровы – преимущественно лекарственных, волка – ядовитых, кукушки – для обозначения пятнистости цветов и/или листьев, ворона и голубя – цвета ягод и т.д. [5. С. 11–15]. Данное обстоятельство не противоречит тому факту, что с большинством наименований представителей фауны в силу их многопризнаковости связано выражение разнообразных характеристик растений. Например, «медвежьи» названия характеризуют последних по росту (крупные), наличию колючек (сходство с когтями) и волосяного покрова (сравнение с шерстью), с широкими листьями, похожими на лапу, небольшими цветками и опушенными, закругленными листьями (в форме уха), с темными ягодами (цвета шкуры животного) и т.д. [3. С. 286]. В целом же отзоонимные названия призваны подчеркнуть «неполноценность» обозначаемых ими реалий для человека – их второсортность, бесполезность, несъедобность или даже ядовитость [5. С. 5].

Высокая исследовательская ценность данной темы вполне очевидно требует ее расширения – за счет разработки новых аспектов описания анализируемого материала, чему может служить вовлечение в сферу лингвистического изучения селекционной номенклатуры – названий сортов и гибридов различных растений. И хотя внимание ученых было привлечено к ним уже около полувека назад [6–8], данная область ономотологии лишь в последние 2–3 года пополнилась небольшим количеством статей самого общего, обзорного [9–11], или сугубо частного содержания [12–14].

Методология исследования

Объект научного интереса данной работы – селекционная томатная номенклатура, в образовании которой использованы разные разряды зоолексики, впервые привлекаемая к анализу в таком большом объеме. Предмет изучения ограничен выявлением информации, выражаемой этими именами собственными (ИС). Обращение к проприальным номинативным средствам обеспечивает настоящему исследованию не только научную новизну, но и актуальность, обусловленную особым вниманием современной науки к периферийной зоне национального ономастического поля, в которую входят так называемые товарные знаки, иначе: прагматонимы/прагмонимы (от греч. *πρᾶγμα* ‘вещь, предмет; дело, действие’ [15. С. 113]), к которым относится и сортовая номенклатура.

Так как работа выполнена в рамках ономатологии (ономастики), а оба ведущих для неё термина (*зооним*, *фитоним*) многозначны, для корректности описания используется введенное Н.В. Подольской научное понятие *зоофорные имена*, т.е. названия, производные от наименований животных (*Щучье озеро*, *Лисий остров*, прозвище *Конь*) [6. С. 60], а также вводится термин *прагмафитоним*. Он понимается как фитоним прагматического типа, обозначающий ИС для сортов, гибридов растений – результатов селекционной работы в агросфере, профессиональной и любительской. Одним из его типов предстает *томатоним*: ИС для помидоров – овоща из семейства паслёновых, в родовом названии которого отражена как раз связь с миром животных, поскольку *Lycopersicon* в переводе с древнегреческого языка означает ‘волчий персик’. По мнению специалистов, это дает основание предположить, что данное название в давние времена было перенесено на томаты с какого-то несъедобного растения [2. С. 58].

Основной источник материала исследования – Государственный реестр сортов и гибридов сельскохозяйственных растений, допущенных к использованию (1943–2024 гг., 3 715 онимов) (gossortrf.ru), просмотренный приемом сплошной выборки, дополненный результатами свободного поиска названий томатов на различных садово-огородных семенных сайтах России (ncsemena.ru, otomate.ru, tomatland.ru и многие др.) (еще около 2 500 ИС). Для обозначения сортов и гибридов в работе используется термин биологии *культивар* – от англ. *cultivated varieties* ‘культивируемые разновидности’, сокращенно *cv* [2. С. 95]. Как показал выявленный список томатонимов, в названиях *cv* встречаются различные зоонимы, представляющие многие классы животных: млекопитающие, дикие (*архар*, *бизон*, *волк*, *гризли*, *динго*, *обезьяна*, *пантера*; *афалина*, *кит*, *тюлень*, *нерпа*), в том числе вымершие (*мамонт*, *тарпан*, *тур*), и домашние (*баран*, *коза*, *кот*, *лошадь*, *осел*), птицы (*голубь*, *кондор*, *ласточка*, *лебедь*, *страус*) и рыбы (*гурами*, *золотая рыбка*, *малёк*,

северяга, стерлядь), пресмыкающиеся (черепаха, хамелеон) и земноводные (лягушка), а также жуки, насекомые и их личинки (божья коровка, гусеница, кузнечик, светлячок) и некоторые др. Всего в образовании зоофорных томатонимов участвуют 140 названий животных и 24 соматизма, обозначающие их части тела. При подсчете такие однокорневые единицы, как медведь – медведица – медвежонок, лис – лисичка, тюлень – тюленька, а также пингвин – королевский пингвин, фламинго – розовый фламинго, считались за название одного животного, тогда как разнокорневые (свинья – боров, лошадь – битюг – жеребец, курочка – клуша – квочка – наседка и др.) – за разные названия. Этот же принцип действовал при подсчете соматизмов: ухо – ушки, но глаз – око, вымя – мешочек, яйца – сумка.

Таким образом, к исследованию были привлечены онимы, включающие:

а) нарицательную лексику, обозначающую представителей мира фауны – реальных (*Амурский тигр, Бизон желтый, Бычок, Кабан, Розовый фламинго, Сверчок, Стерлядь, Лисичка красная*) и мифологических (*Гигантский монстр, Слонопотам, Лошарик* (гибрид лошади и шарика), *Жар-птица, Птица счастья*), всего – 317 имен;

б) небольшую группу, называющую совокупности животных (33 поросёнка, *Стадо бегемотов, Тройка*), всего – 5;

в) ИС таких животных (*Патрикеевна, Топтыгин, Пегас, Барбос, Бурёнка, Тигрис*), всего – 41;

г) названия частей тела животных (*Сердце кенгуру, Лисичкин хвостик, Задница обезьяны, Зубы дракона, Лебяжий пух*), в том числе без указания на конкретное животное (*Красный клык, Великолепный рог, Яйцо из Пхукета, Любимые лапки, Алый гребень, Могучее вымя*), всего – 149;

д) названия различных феноменов (качеств, объектов, явлений), принадлежащих, свойственных животным или имеющих к ним отношение (*Бычья сила, Гусиный ручей, Буффалостейк, Гнездо голубки, Лисичкина тайна, Смех кукабарры, Тигровое ожерелье*), всего – 25;

е) восемь названий из серии «Томатный гороскоп» (*Созвездие скорпион, Созвездие рыбы, Большая медведица*), поскольку большинство из них имеют параллельные названия *Овен, Телец* и т.д.

Из этого перечня следует, что термин *зоофорное имя* употребляется в работе в расширительном значении и обозначает ИС, несущее определенный животный образ. Всего к исследованию привлечено 545 названий этого типа, что составляет около 9% от общего списка собранных томатонимов (более 6 тысяч).

Семантико-функциональный анализ прагмафитонимов сопровождается количественно-статистическими подсчетами.

Исследование и результаты

Типовой текст, представляющий томатный культивар в Госреестре или на семенных сайтах, включает описание признаков как самих растений, так и их плодов. Например, о *Дынюшке* сообщается: «Раннеспелый (95–98 дней) индетерминантный гибрид для всех видов теплиц и выращивания в открытом грунте с подвязкой. Плоды сердцевидной формы, оранжево-малиновой окраски, мясистые, массой 350–500 г (отдельные до 700 г), сладкие *со вкусом дыни*. Урожайность до 25 кг/м²» [tomatoved.ru]. А это характеристика *Гребешков розовых*: «Высокорослый, среднеспелый сорт отечественной селекции. Куст крепкий, лист тёмно-зелёный, кисти простые (4–6 шт.). Плоды крупные, интересной формы сердца – удлинённые, широкие, *гребневидные*, слегка ребристые, все разные: на одном кусту нет одинаковых по форме. Цвет яркий – *насыщенно розовый* с глянцем. Средний вес – 250–400 г и выше <...> Достойный сорт и по урожайности, и по вкусу помидоров!» [lovetomat.ru]. Аналогичные примеры доказывают, что большинство названий являются информативными, причем это чаще сведения не о габитусе растения (лат. *hábitus* ‘внешность, наружность, вид, облик, образ’), а о его плодах: в первом случае наименованием отмечается вкус помидоров, во втором – их форма и цвет.

Какую же информацию могут нести зоофорные томатонимы?

Материал показал, что для данной группы сообщение о внешних признаках растений тоже не является типичным. Наиболее заметная подгруппа в малочисленной габитусной группе названий отражает способность растений к выращиванию в виде томатного ветвистого дерева как многолетней культуры, что передается через образ спрута (осьминога): *Спрут*, *Спрут золотой*, *Спрут черри малиновый*. Например, о гибриде *Спрут сливка* говорится: «За 2 года вырастают до 6 м, может занимать площадь до 50 м²» [pomidoroff.ru]. Несколько прагафитонимов сообщают о компактной форме куста – это, например, сказано о *Клуше*: «Среднеранний низкорослый сорт для открытого грунта <...> Интересная особенность сорта – урожай спрятан под листьями в глубине куста» [sibsad-nsk.ru]; «у куста форма, весьма напоминающая клушу, когда она укрыла своими крыльями цыпляток, но вытянула шею и высматривает врага» [7dach.ru]. Похожая характеристика у сортов *Суперклуша*, *Клуша золотая*, *Квочка*, *Курочка-несушка*, *Наседка*. Подобные названия могут указывать на низкорослость (*Малёк*) или необычную высокорослость куста (*Жирав*), форму кисти (*Когти сибирского тигра*): «Кисти, действительно, похожи на когти, сложные» [lovetomat.ru]. Так, о засухоустойчивости говорят названия со словом *верблюд* (*Розовый* / *Красный* / *Шафрановый* / *Золотой верблюд*), а также *Орел пустыни*, где эту информацию выражает несогласованное определение. На холодостойкость указывают

прагмафитонимы, в составе которых присутствуют названия животных, обитающих в морозных регионах: *Снегирек, Снегири, Медведь, Мишка на севере, Топтыжка, Пингвин, Розовый пингвин, Морж*. В случае с *Наседкой* – это, возможно, указание на комфортную теплоту под курицей.

Редкость названий габитусного типа подчеркивает и тот факт, что они часто одновременно выражают информацию и о плодах растения – например, о их яйцевидной форме (*Курочка-несушка, Курочка Ряба*). Похожая ситуация и со следующим ИС: «У него вытянутые плоды, напоминающие формой яйцо. Около 300–400 г, листья на плодоножке длинные, вытянутые и забавно загнуты вверх, овальной яйцевидной формы (собственно, откуда и название сорта – *Гусиное Яйцо*)» [semena.ru]. Названия *Ранняя птишка, Жаворонок* указывают не только на сроки развития растения, но и на ультраскороспелость помидоров. Таким свойством, как опушенность (*Пушистая голубая сойка, Мохнатый шмель*), также отличаются и кусты, и плоды томатов: «Листья необычной малахитово-зеленой окраски, с опушением. Плоды <...> с красивым заметным опушением (как у плода персика), которое не ощущается при употреблении в пищу» [sadoria.ru]. Сверхкрупноплодность томатов предполагает и сверхкрепкое растение: «В его облике есть какая-то дикая, первобытная мощь и сила. И упрямство у него поистине буйволиное. Всё лето непрерывные дожди, хмурое низкое небо, слякотные холодные ночи... А он как ни в чём не бывало пришёл к финишу сезона, под завязку нагруженный очень крупными, килограммовыми плодами, красивыми и сочными» (о гибриде *Красный буйвол*) [agro-tm.ru].

Из описания культиваров следует, что к числу особо значимых признаков плодов томата относятся их размер, форма, цвет, вкус, лёжкость и некоторые др. Анализ показал, что основная функция привлечённых к анализу прагмафитонимов первой и третьей групп – это обозначение размера плода. При этом надо отметить, что классификации томатов по массе могут различаться достаточно серьезно на разных сайтах названиями и весом: черри (вишневые) (8–30 / 15–25 г); коктейльные (30–60 г); мелкоплодные (кистевые) (60–120 / 90–100 г); среднеплодные (стандартные) (120–150 / 110–220 г); крупноплодные (150 г и выше / 200–400 г) / очень крупные (гиганты) (более 400 г) [tomatoved.ru; ogorod.ru и др.]. Возможно деление томатов по данному параметру всего на три группы: мелкоплодные (до 100 г), среднеплодные (100–300 г) и крупноплодные (от 300 г) [semenastore.ru], что и выражают зоофорные прагмафитонимы, ориентированные на обозначение «крайних» членов этой триады.

Поскольку большинство животных, птиц, рыб, представленных в зоофорных названиях, являются крупными представителями в своем классе, их имена даются крупноплодным сортам и гибридам. Например, о сорте *Золотой бык* пишут: «Смело можно назвать гигантом, т.к.

обычно их вес на открытом грунте составляет 700–800 г, а в условиях теплицы 1 кг – 1,2 кг» [sadovnik-expert.ru]. Так, «тяжеловесов» представляют названия:

– парнокопытных (*Бегемот розовый, Белый зубр, Большой полосатый кабан, Бугай, Буй тур, Бурёнка, Буффало гигант, Золотой бык, Король Бегемот, Красный буйвол, Лось, Овен, Сахарный бизон, Телец, Шафрановый верблюд, Яки*);

– хоботных (*Гигант-мамонт, Малиновый слон, Мамонт черный, Слонопотам, Черный слон*);

– непарнокопытных (*Алый мустанг, Бешеная лошадь, Битюг, Буцефал, Зебра желтая большая, Зебра хипповая, Итальянский жеребец*);

– собакообразных хищников (*Бурый медведь, Большая медведица Гризли, Маша и медведь, Минусинский медведь, Мишка косоплечий, Потапыч, Сибирский медведь*);

– кошачьих (*Багира, Кот Бегемот, Кот Тимофей, Котофейч, Лев, Минусинский лев, Пантера, Пума, Сибирская пантера, Ягуар, Йошкин кот*);

– волчьих (псовых) (*Алабай, Бульдог, Красный волк, Красный лис, Сенбернар, Фиолетовый пес*);

– морских животных (*Акула, Малиновый тюлень, Нерпа, Розовый кит, Золотой дельфин, Тюленька оранжевая*);

– крупных птиц (*Беркут, Грифон, Жирная курица буффало, Кондор, Коршун огромный, Красный петух, Орел пустыни, Сибирский бройлер, Страус, Ясный сокол*).

Интересно отметить, что формы с суффиксами субъективной оценки названий таких животных и их детенышей, как правило, тоже обозначают крупноплодные сорта: *Бычок розовый, Кабанчик, Кабаняка, Слоник, Ананасный поросенок, Медвежонок, Мамонтенок* и др.

Размер мини-плодов выражается названиями:

– мелких представителей фауны (*Божья коровка, Фиолетовый Шмель, Колибри, Мопс, Белка, Хамелеон, Чибис*), причем многие из таких названий содержат уменьшительно-ласкательные суффиксы (*Воробушек, Гусеничка, Попугайчик, Светлячок, Синичка* (см.: «Светлячок – плод мелкий, плоскоокруглый, гладкий, плотный. Окраска незрелого плода светло-зеленая, зрелого – красная. Масса плода 20–26 г» [gossortrf.ru]):

– словами с приметами «детскости»: *Котя* (детское название кота), *Лошарик* (герой мультфильма), *Тотошка* (собачка, питомец Элли из сказки Александра Волкова «Волшебник Изумрудного города»);

– сложными словами с элементом черри-: *Черрипашики, Черризобра*.

Как уже отмечалось, сложно выделить отдельные объединения зоофорных названий для обозначения разных групп плодов среднего размера (стандарных, мелкоплодных, кистевых, коктейльных). Чаще

здесь используются наименования птиц (*Гамаюн, Горlinkка, Дикий гусь, Журавлик, Королек, Малиновка, Сорока-краснобока, Сокол, Фазан, Халиф-аист*), рыб (*Амур, Малиновка нерка, Севрюга, Стерлядь*), но не только (*Афалина, Архар, Барбос, Лабрадор, Лисичка, Львенок, Сенбернар, Серебристая лиса*), в том числе, хотя и изредка, из разряда крупных (*Снежный барс, Морж, Мишка на севере, Ласковый Миша, Топтыжка*). В любом случае, в основном в прагмафитонимах этого типа используются зоонимы, обозначающие животных, которых можно отнести к средним размерам в своих классах.

Таким образом, можно констатировать, что в искусственной номинации естественным образом установилось правило, основанное на принципе уподобления (названия больших животных – для обозначения крупноплодных помидоров, маленьких – мелкоплодных), что соответствует способу выражения размера растений в группе апеллятивных названий [5. С. 20]. При всей регулярности его воплощения, в селекционной номенклатуре наблюдаются и отдельные нарушения данного соответствия, что обусловлено рядом причин. Во-первых, за наименованием одного и того же представителя мира фауны могут стоять разные культивары. Например, сорт *Какаду* (а также *Какаду розовый, Какаду шоколадный*) выводился агрофирмой «Гавриш» как среднеплодный цилиндрической (перцевидной) формы с плотными стенками для фарширования, а гибрид *Какаду* – фирмой «Сады Алтая» как округлый крупноплодный, преимущественно салатного назначения; индетерминантный поздний гибрид *Тортила* для закрытого грунта был выведен в Москве еще в советское время, а одноименный среднеранний сорт для промышленного выращивания – в Казахстане в недавние годы. Или: гибрид *Колибри* для теплиц (фирма «Clause», Франция) – это сливки в 160–170 г, а сорт *Колибри* от «Агроуспеха» – черри в 15–20 г для выращивания на балконе или лоджии. Субъективность устанавливаемой селекционерами весовой шкалы ведет к относительности этого параметра, что объясняет появление размерных определений в прагмафитонимах: *Гигантский монстр, Гигант-мамонт, Буффало гигант, Коришун огромный красный, Большой полосатый кабан, Зебра желтая большая, Карликовый черный тигр чероки, Грязная маленькая курица, Птичка-невеличка, Суперклуша*, и др., в том числе в переносном значении: *Королевский пингвин, Король Бегемот, Царевна-лягушка, Халиф-аист, Журная курица буффало*. К тому же материал выявляет еще и более явные нелогичности: так, вес томатов *Кузнецик* возможен до 400 г, а *Кэмел* – 80–90, *Мавританская зебра* – 65–85, но это те исключения, которые подтверждают общее правило нейминга.

Во-вторых, подобные несоответствия возникают в тех случаях, когда названия ориентированы на выражение не размера, а других признаков плода: формы (*Морской конёк, Бараны, Дельфин*), цвета (*Кузнецик,*

Лисичка, Патрикеевна), расцветки (*Жар-птица, Хамелеон, Балканский тигр*), причем последняя характеристика выражается наиболее регулярно. Так, в номенклатуре отмечается полосатость томатов – названиями со словами *зебра* (*Зеленая зебра, Зебра чёрная, Зебра хипповая, Малиновая зебра*); *тигр* (*Тигр золотой, Амурский тигр, Тигровые, Сибирский тигр розовый, Тигренок*), а также именами *Тигрис, Шерхан*; *имель* (*Утренний имель, Мохнатый имель, Фиолетовый Шмель*), *кабан* (*Кабан чёрно-коричневый, Кабан белый мохнатый, Кабан розовый мохнатый*). Пятнистость и рябость обозначается или непосредственно словами с корнем *ряб-* (*Курочка Ряба, Рябчик*), или через название пятнистых животных (*Пума, Росомаха*) и птиц (*Вторая кукушка*). Сказанное легко подтверждается рекламными текстами в представлении культиваров, например: «Плоды сердцевидно-вытянутые, иногда загнутые в одну сторону, отчего, видимо, и получили своё название» (*Бараны*) [tomatpomidor.com]; «Плоды с желтыми полосками на красном фоне» (*Жар-птица*) [svoisemena.ru]; «Зрелые плоды привлекают внимание изумительным переплетением тонких зеленых, бронзовых, красных и оранжево-коричневых полос» (*Дикий тигр*) [ailita.ru]; «Их форма напоминает удлинённый овал» (*Королевский пингвин*) [tomatpomidor.ru] и др. Очевидно, что томат *Японский краб* получил название за ребристость плодов, напоминающую конечности ракообразного, *Морской конёк* – за вид груши с длинной тонкой шеей, что очень похоже на эту лучепёрую рыбу, *Афалина* – за удлинённый носик, как у дельфина, хотя этот признак чаще отмечается в «птичьих» названиях: *Дикий гусь, Птичка-невеличка, Синица монахини, Утконос, Утенок, Цыпочка*, включая *Бодрый птичий крик*.

Заключая разговор о названиях первой и третьей групп, следует подчеркнуть, что их основная функция – это выражение размера, все остальные признаки ими передаются существенно реже, так как наиболее последовательно они выражаются определениями при них: *Дозаренный петух* (с гребнем), *Лось копченый* (для вяления), *Зеленый Котя*, *Золотая антилопа*, *Оранжевый орангутан(г)*, *Солнечный зайчик*, *Черный кот* (цвет), *Розовая черепаха* (цвет и форма), *Сахарный спрут* (вкус), *Сибирский медведь* (устойчивость к заболеваниям) и др.

Второй по численности является группа названий с соматизмами, которая обозначает преимущественно форму плодов: *Бараний бок*, *Бычье сердце*, *Кошачий глаз*, *Рог овна*, *Клык дракона*, *Ослиные уши золотые*, *Зуб кабана*, *Козье вымечко*, *Копыто кабана*, *Медвежья лапа*, *Лапа кенгуру*, *Лисий хвост*, *Лисьи ушки*, *Лискин нос*, *Орлиный клюв*, *Павлинье перо*, *Козий мешок*, *Коготь медведя*, *Золотые яйца* и др. См.: «Томаты характеризуются вытянутой формой, внешне напоминающей вид клыка, благодаря которой сорт получил необычное название» (*Красный клык*) [arlya-n.ru]; «Форма цилиндрическая, удлинённая, есть заостренный кончик, отчасти напоминает ухо, с чем и связано название сорта» (*Волосьи*

уши) [fermilon.ru]; «У томата со сказочным названием *Зубы дракона* на самом деле необыкновенные плоды. По форме настоящие драконьи зубки, большие и заостренные» [gerka.online]; «Ну да, внешне напоминает филейную часть павиана. Но, согласитесь, выглядит намного эстетичнее» (*Задница обезьяны*) [Dzen.ru; Между нами, дачницами]; «они чуть вытянутые и похожи на перо, что и соответствует названию» (*Дедушкино петушиное перышко*) [timeseeds.ru] и др.

Грушевидная, в виде перевернутого сердца, удлинённых цилиндров с носиком, яйцевидная – это характеристика формы томатов, в названии которых присутствуют наименования органов репродуктивной системы животных: *Козье вымечко*, *Козий мешок*, *Баранья сумка*, *Бычьи яйца*, *Яйца кота*. См.: «Плоды от сливовидно-сердцевидных, до огромных сдвоенных сердец, массой более кг, мясистые с плотной мякотью» (*Козье вымя*) [green-ogorod.ru]; «Яйцевидные цвета слоновой кости (*Слоновьи яйца*) [ogorodik64.ru]; «Плоды красные, формы пухлого сердца, часто сдвоенные, некоторые формы бочонков, массой 600–800 г, нередко достигают массы 1 кг!» (*Козья сумка*) [1000-tomato.ru]; «Плоды имеют неровную цилиндрическую форму, напоминающую красный перец <...> до 20 см в длину и весом до 200 г» (*Коровье вымя*) [vk.com; Растишки от Иришки].

Самый частотный соматизм – *сердце*, он входит в состав 56 названий этой группы: *Воловье сердце*, *Медвежье сердце*, *Лебединое сердце*, *Сердце борова*, *Сердце быка из Айдахо*, *Сердце зубра*, *Сердце буйвола*, *Сердце красного дракона*, *Сладкое говяжье сердце*, *Старинное бычье сердце из Минусинска* и др.). Доказательством выражения ими формы томатов служат комментарии: «Плоды крупные, сердцевидные (на одном кусту могут быть и “толстощёкие”, и изящные вытянутые сердца)» (*Бычье сердце Гришино*) [lovetomat.ru]. Второе по популярности – слово *гребень* (*гребешок*): *Гребень огненный охра*, *Гребешки желтые*, *Золотой гребешок*, *Угольный гребень с клубничной головой*, всего – 25, см.: «Плоды красивые биколоры, необычной гребневидной формы» (*Медовый гребень*) [sadost.ru]; «розового цвета, сердцевидной формы, слаборебристые, неровные, напоминающие гребень» (*Литовский хохлатый / гребень розовый*) [topsemena.by]. Далее по частотности идут соматизмы *лапа* (*Лапа кенгуру*, *Любимые лапки*, *Медвежья лапа*, всего – 15), *ухо* (*Воловье ухо* – *Краева*, *Заячьи уши*, *Ушки кабанчика*, *Ослиные уши красные*, всего – 12), *глаз/око* (*Вороний глаз*, *Глаз динго*, *Кошачий глаз*, *Глаз дракона*, *Загорское воловье око*, всего – 10), *нос* (*носик*) (*Воловьё уши с носиком*, *Лискин нос*, *Утиный нос*, *Большое сердце с носиком от Борисовны*, всего – 8).

Малые по объёму вторая, пятая и шестая группы названий, содержащие в большинстве своем слова с количественной семантикой, позволяют выявить выражение разных характеристик (мощность растения,

устойчивость к заболеваниям), в том числе стабильные урожаи при колебаниях погоды, плодovitость томатов, что характеризует и растения, и их плоды. Например: «Тысяча чертей, такого не бывает!» – первое впечатление о гибриде. Гибрид ценится за крупноплодность (до 600 г), высокую урожайность, крепкий иммунитет к сложным погодным условиям» (1000 *чертей*) [ncsemena.ru]; «Сорт с красивыми тяжеловесными плодами яйцевидно-перцевидной формы. Хорошо приспособлен к условиям Сибири и Дальнего Востока. Растение мощное» (*Бычья сила*) [ncsemena.ru]; «Высокоурожайный сорт среднего срока созревания, обладает комплексной устойчивостью к болезням и неблагоприятным климатическим условиям» (*Стадо бегемотов*) [semenaisad.ru]; «Честолюбивый, целеустремленный трудоголик – вот сущность КОЗЕРОГА <...> красивый урожайный сорт (*Козерог / Созвездие Козерога*) [onsad.ru] и др.

Материал показал, что прагмафитонимы разных групп могут обозначать общие признаки мотивации, в том числе такой достаточно редкий, как высокую урожайность, отмеченный выше. Среди них имена не только последних трех групп (например, *Могучее вымя* называется «огородным кормильцем», который «благодаря своей урожайности накормит всю семью» [tomatipomidori.ru]), но и первой. Так, особую плодovitость характеризуют ИС, образованные от некоторых названий самцов типа *Буцефал*, *Сивка-бурка* и др.: *Конь-огонь* («Самый первый вступает в плодоношение и непрерывно плодоносит <...> до осенних холодов» [ncsemena.ru]); *Алый мустанг* («необычайно длинные сигаровидные плоды длиной 20–25 см с носиком» [tomatipomidori.ru]), *Итальянский жеребец* («Урожайность сорта просто великолепна, видимо и название поэтому, вяжет как жеребец! Просто КОНЬ-ОГОНЬ!!!!!!» [tcollection.ru]). Предварительный анализ других названий дает основания заключить, что с идеей плодovitости связаны онимы тех культиваров, где форма плода напоминает детородный орган самцов (*Мужское достоинство*, *Женская радость*, *Жиголо* и др.).

Выполнение общей функции названиями разных групп обусловлено тем, что многие прагмафитонимы несут не единственную информацию о культиварах. Напр., *Дикий тигр* – это указание на расцветку и размер плода, *Супер рог* – форму и размер, *Сердце абрикосовой зебры* – форму и расцветку, *Пингвин* – форму и холодостойкость, гибрид *Тортила* – форму (плоско-округлая) и медленное дозаривание (лёжкость), *Ранняя птишка* – размер и срок созревания, *Павлинье перо* – форму, размер и расцветку и т.д. Так, последовательно с формой выражается размер плода – например, практически все сердцевидные помидоры относятся к крупноплодным биф-томатам («Плоды малиновые, очень красивые вытянутые сердца <...> средней массой 300 гр.» [domashniypomidor.ru] – о *Сердце теленка*), а овальная форма «глаза-

стых» томатов указывает на мелкоплодность: *Бычий глаз* – черри, *Кошачий глаз* – коктейльный, *Глаз дракона* – стандартного веса. Соответственно, *Гусиное яйцо* – крупноплодный сорт, а *Перепелиное яйцо* – черри. При отсутствии колористического определителя при зоофорных наименованиях со словом *сердце* это всегда еще и обозначение красного (малинового, алого, розового) цвета плода (*Сердце льва*, *Орлиное сердце*). Указание в селекционной номенклатуре на части тела животных, обладающих ярким отличительным окрасом, передает в этой группе и эту характеристику: *Глаз тигра* – цвета охры (желто-коричневый с зеленоватыми полосками), *Гребешки* – красный, *Павлинье перо* – «трехцветные плоды-загляденье, вытянуто-сливовидные» [ncsemena.ru], *Лапа кенгуру* – медно-коричневого цвета, *Перепелиное яйцо* – «зеленовато-желтые с малахитовыми штрихами, напоминают пёстроокрашенные перепелиные яйца» [semena.ru].

Заключение

Зоофорные названия, характерные для народной (*дятельник*, *журавлиха*, *жабья трава*) и научной номенклатуры (*змееголовник поникающий*, *гречиха птичья*, *лисохвост луговой*), занимают также заметное место в составе селекционных наименований, что доказано на примере томатонимов. Более того, состав использованных в искусственном нейминге мотивирующих зооназваний существенно шире, тематически он намного разнообразнее, чем в случае с естественной номинацией. Данное обстоятельство можно объяснить значительными масштабами селекционной работы в современном мире, усилением ее интеграции и унификации как следствия общей глобализации разных сфер жизни, требующими закрепления результатов деятельности по выведению новых сортов и гибридов в виде особых, неповторяющихся, наименований культиваров.

Служа в первую очередь коммерческим целям (выделять сорт/гибрид на фоне ему подобных, способствуя его продвижению на рынке), эти названия через уподобление и сравнение устанавливают многообразные связи и отношения между различными объектами и явлениями действительности (например, томаты *Инжир красный*, *Желтый мрамор*, *Лампочка*, *Черная сосулька* и др.), в чем проявляется взаимодействие растительного кода традиционной культуры с другими ее кодами, осмысляемое номинаторами в образной форме. Таким образом, сопоставление мира флоры с миром фауны есть частное проявление одного из самых ярких механизмов номинации в языке, а метафорический перенос можно отнести к числу важнейших средств имяобразования в селекционной номенклатуре.

В образовании прагмафитонимов этого типа участвуют разные разряды зоолексиксы, ведущими из которых являются названия живот-

ных и частей их тела – 59 и 28% от общего числа подобных ИС соответственно. Наиболее востребованным в номинации сортов и гибридов томатов является образ *быка* (*бычка*): *Бабушка быка*, *Бычок розовый*, *Золотой бык*, *Бык Сак*, всего 13 в первой группе. Прилагательное *бычий* также показало максимальную валентность при образовании названий в форме сочетаний со связью согласования (*Бычий глаз*, *Б. лоб*, *Б. мед*, *Б. сердце*, *Б. кровь*, *Б. сила*, *Б. яйца*, всего – 42). Привлечение в эту группу других «бычьих» названий, производных от семантически близких слов *бугай*, *вол*, *буйвол*, *бизон*, *буффало*, *зубр*, *телец*, *як*, увеличивает ее до 82 онимов. Далее по критерию частотности зоообразов идут: медведь (*Черный медведь*, *Медвежонок*, *Медвежий след*, *Топтыгин*, всего – 28), тигр (*Балканский тигр*, *Темный тигр*, *Тигровый коктейль*, всего – 22), лиса (*Глаз лисы*, *Лисичкина тайна*, *Патрикеевна*) и кабан (*Кабаняка*, *Кабан красно-коричневый*), оба по 13 названий. По 1 разу встретились *акула*, *белка*, *зубр*, наименования рыб (*Стерлядь*, *Севрюга*), многих птиц (*Королек*, *Скворец*, *Стриж*, *Чибис*), пород собак (*Алабай*, *Мопс*) и некоторые др.

Данная овощная культура отличается определенным разнообразием признаков, часть из которых (высота куста, форма листа, урожайность, засухоустойчивость, холодостойкость, устойчивость к заболеваниям) характеризует собственно растение, часть – его плоды (размер, форма, цвет/расцветка, вкус, назначение, лёжка, транспортабельность). Несомненно, большей дифференцирующей способностью обладает визуально наблюдаемая группа признаков, чем объясняется существенно меньшее количество прагмафитонимов, отражающих общие свойства культиваров, по сравнению с числом ИС, которые несут информацию о их плодах. Наиболее регулярно выражаемые зоофорными наименованиями признаки этого овоща – размер и форма, первая выражается через названия животных, вторая – посредством соматической лексики.

По сравнению с нарицательными названиями зоофорного типа набор признаков, выражаемых томатонимами, существенно меньше, по понятным причинам среди них нет принципиально значимого для первой группы указания на вредность, второсортность этого овоща для человека. При высоком назывном потенциале зоофорных ИС в агрономинге, который проявляется в их способности обозначать разнообразные характеристики культиваров, незначительная их часть, как и в случае с апеллативами, все же может быть отнесена к неинформативным (условно-символическим) онимам, не передающим явно признаков растений или их плодов (*Дракон*, *Павлин*, *Скворец*). Такие названия выполняют прежде всего свою прямую функцию – номинативную (номинативно-дифференцирующую).

Зоофорные названия не являются уникальностью русского языка, они широко представлены в имяобразовании других народов. Достаточно сказать, что около 10% проанализированных наименований являются переводами с английского (*Mammoth German gold* – *Мамонт немецкий золотой*), испанского (*Huevo Toro Del Rio Guadarrama* – *Яйца быка с реки Гуаддараме*) и других языков или, возможно, созданы по их образцу. Например, большинство сортов и гибридов со словом *зебра* в названии выведены в США, *Зебра желтая* – в Польше, а *Зебра* и *Черная полосатая зебра* позиционируются как российские гибриды. Предварительно также можно указать, что среди русских ИС не встретилось ни одного «змеино-го» онима, характерного для иностранного нейминга: *Cobra* / *Кобра* (Франция), *Snakebite* / *Укус змеи* (Австралия – США), *Black mamba* / *Черная мамба*, *Spud Viper* / *Картофельная гадюка*, *Red Viper* / *Красная гадюка*, *Funky Viper* / *Танцующая гадюка* (США). Более полное представление о национальной специфике томатных зооназваний может дать привлечение более широкого материала других языков, что может составить перспективу для дальнейших лингвистических исследований.

Список источников

1. **Черных П.Я.** Историко-этимологический словарь современного русского языка : В 2 т. 3-е изд., стер. М. : Рус. яз., 1999. Т. 1. 624 с.; Т. 2. 560 с.
2. **Головкин Б.Н.** О чем говорят названия растений. М. : Агропромиздат, 1986. 160 с.
3. **Колосова В.Б.** «Медвежь» растения в восточнославянских языках // Лексический атлас русских народных говоров (Материалы и исследования) 2013. СПб. : Нестор-История, 2013. С. 286–299.
4. **Колосова В.Б.** Мотивация славянских названий растений, образованных от зоонимов // Традиционная культура. 2014. № 3. С. 77–84.
5. **Дубровина С.Ю.** Русская ботаническая терминология в этнолингвистическом освещении (на материале названий растений, образованных от названий животных и птиц) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1991. 23 с.
6. **Иванова Р. Я.** Названия сортов винограда в современном русском языке (к проблеме номинации) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пенза, 1973. 26 с.
7. **Комарова З.И.** О некоторых закономерностях «искусственной номинации» (на материале номенклатурных названий сортов картофеля) // Вопросы ономастики. 1979. № 13. С. 116–121.
8. **Копочева В.В.** Соотношение искусственной и естественной номинации (на материале названий растений) : дис. ... канд. филол. наук. Томск, 1985. 254 с.
9. **Евтугова Н.Н., Новикова Е.В.** Лингвопрагматические и этнокультурные особенности аграрного нейминга (на примере названий сортов огурцов) // Коммуникативные исследования. 2023. Т. 10, № 2. С. 223–238. doi: 10.24147/2413-6182.2023.10(2).223-238.
10. **Евтугова Н.Н., Новикова Е.В.** Этнокультурная специфика аграрного нейминга (на примере названий сортов томатов и огурцов) // Профессиональная коммуникация в полиязычном пространстве: междисциплинарный подход : сб. науч. тр. по материалам I Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию кафедры иностранных и русского языков РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева. М., 2023. С. 17–22.

11. **Данькова Т.Н.** Номенклатурные наименования сортов растений в современном русском языке // Теория и практика инновационных технологий в АПК : материалы национальной научно-практич. конф., Воронеж, 14–29 марта 2022 г. Ч. III. Воронеж : ВГАУ, 2022. С. 118–123.
12. **Шкуроний О.И., Иванов М.В., Мехно М.И.** Русская ампелографическая терминология: состав и происхождение // Российская цивилизация в эпоху глобальной эволюции: обеспечение безопасности и поиск путей решения проблем в условиях меняющегося миропорядка : сб. ст. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, преподавателей, Армавир, 25–26 ноября 2022 г. Армавир : Редакция газеты «Армавирский собеседник» (Армавирская типография), 2023. С. 298–300.
13. **Шкуроний О.И., Иванов М.В., Земляной С.В.** Ампелографическая терминология в просторечном и профессиональном языке // Российская цивилизация в эпоху глобальной эволюции: обеспечение безопасности и поиск путей решения проблем в условиях меняющегося миропорядка : сб. ст. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф. студ., аспирантов, преподавателей, Армавир, 25–26 ноября 2022 г. Армавир : Редакция газеты «Армавирский собеседник» (Армавирская типография), 2023. С. 300–302.
14. **Шкуроний О.И., Иванов М.В., Сливеко И.В.** Структура ампелографических наименований // Российская цивилизация в эпоху глобальной эволюции: обеспечение безопасности и поиск путей решения проблем в условиях меняющегося миропорядка : сб. ст. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, преподавателей, Армавир, 25–26 ноября 2022 г. Армавир : Редакция газеты «Армавирский собеседник» (Армавирская типография), 2023. С. 302–304.
15. **Подольская Н.В.** Словарь русской ономастической терминологии / отв. ред. А.В. Суперанская. М. : Наука, 1978. 199 с.

References

1. Chernykh P.Ya. (1999) *Istoriko-etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka* [Historical and etymological dictionary of modern Russian language]. V 2 t. 3-e izd., stereotip. M. : Rus. yaz. 560 p.
2. Golovkin B.N. (1986) *O chem govoryat nazvaniya rastenij* [What do the names of plants mean]. M. : Agropromizdat. 160 p.
3. Kolosova V.B. (2013) 'Medvezh'i' rasteniya v vostochnoslavjanskix jazykax [Bear plants in East Slavic languages] // *Leksicheskij atlas russkix narodnyx govorov* (Materialy i issledovaniya). SPb. : Nestor-Istoriya. pp. 286–299.
4. Kolosova V.B. (2014) *Motivaciya slavyanskix nazvanij rastenij, obrazovannyx ot zoonimov* [Motivations of Slavonic Plant Names, Derived from Zoonyms] // *Tradicionnaya kul'tura*. 3. pp. 77–84.
5. Dubrovina S.Yu. (1991) *Russkaya botanicheskaya terminologiya v etnolingvističeskom osvешchenii* (na materiale nazvanij rastenij, obrazovannyx ot nazvanij zhivotnyx i ptic) [Russian botanical terminology in ethnolinguistic coverage (based on the names of plants derived from the names of animals and birds)]. Abstract of Philology cand. diss. M. 23 p.
6. Ivanova R.Ya. (1973) *Nazvaniya sortov vinograda v sovremennom russkom jazyke* (k probleme nominacii) [Names of grape varieties in modern Russian (on the problem of nomination)]. Abstract of Philology cand. diss. Penza. 26 p.
7. Komarova Z.I. (1979) *O nekotoryx zakonomernostyax 'iskusstvennoj nominacii'* (na materiale nomenklaturnyx nazvanij sortov kartofelya) [On some patterns of 'artificial nomination' (based on the nomenclature names of potato species)] // *Voprosy onomastiki*. 13. pp. 116–121.
8. Kopocheva V.V. (1985) *Sootnoshenie iskusstvennoj i estestvennoj nominacii* (na materiale nazvanij rastenij) [Correlation of artificial and natural nomination (based on plant names)]. Philology cand. diss. Tomsk. 254 p.

9. Evtugova N.N., Novikova E.V. (2023) Lingvopragmaticheskie i etnokul'turnye osobennosti agrarnogo nejminga (na primere nazvanij sortov ogurcov) [Linguopragmatic and ethnocultural features of agricultural naming (using the names of cucumber varieties as an example)] // Kommunikativnye issledovaniya. Vol. 10 (2). pp. 223–238. doi: 10.24147/2413-6182.2023.10(2).
10. Evtugova N.N., Novikova E.V. (2023) Etnokul'turnaya specifika agrarnogo nejminga (na primere nazvanij sortov tomatov i ogurcov) [The ethnocultural specifics of agricultural naming (on the example of names of varieties of tomatoes and cucumbers)] // Professional'naya kommunikaciya v poliyazychnom prostranstve: mezhdisciplinarnyj podhod. Sb. nauch. trudov po mat-alam I Mezhdunar. nauchno-praktich. konf., posvyashchennoj 100-letiyu kafedry inostrannyh i russkogo yazykov RGAU-MSHA im. K.A. Timiryazeva. M. pp. 17–22.
11. Dan'kova T.N. (2022) Nomenklaturnye naimenovaniya sortov rastenij v sovremennom russkom yazyke [Nomenclature names of plant varieties in modern russian] // Teoriya i praktika innovacionnyh tekhnologij v APK: Materialy nacional'noj nauchno-praktich. konf., Voronezh, 14–29 marta 2022 goda. Ch. III. Voronezh: VGU. pp. 118–123.
12. Shkuropij O.I., Ivanov M.V., Mekhno M.I. (2023) Russkaya ampelograficheskaya terminologiya: sostav i proiskhozhdenie [Russian ampelographic terminology: composition and origin] // Rossijskaya civilizaciya v epohu global'noj evolyucii: obespechenie bezopasnosti i poisk putej resheniya problem v usloviyah menyayushchegosya miroporyadka : Sb. statej po mat-alam II Mezhdunar. nauchno-praktich. konf. studentov, aspirantov, prepodavatelej, Armavir, 25–26 noyabrya 2022 g. Armavir: OOO Redakciya gazety 'Armavirskij sobesednik' (Armavirskaya tipografiya). pp. 298–300.
13. Shkuropij O.I., Ivanov M.V., Zemlyanov S.V. (2023) Ampelograficheskaya terminologiya v prostorechnom i professional'nom yazyke [Ampelographic terminology in the vernacular and professional language] // Rossijskaya civilizaciya v epohu global'noj evolyucii: obespechenie bezopasnosti i poisk putej resheniya problem v usloviyah menyayushchegosya miroporyadka : Sb. statej po mat-alam II Mezhdunar. nauchno-praktich. konf. studentov, aspirantov, prepodavatelej, Armavir, 25–26 noyabrya 2022 g. Armavir: OOO Redakciya gazety 'Armavirskij sobesednik' (Armavirskaya tipografiya). pp. 300–302.
14. Shkuropij O.I., Ivanov M.V., Slivko I.V. (2023) Struktura ampelograficheskikh naimenovanij [The structure of ampelographic names] // Rossijskaya civilizaciya v epohu global'noj evolyucii: obespechenie bezopasnosti i poisk putej resheniya problem v usloviyah menyayushchegosya miroporyadka : Sb. statej po mat-alam II Mezhdunar. nauchno-praktich. konf. studentov, aspirantov, prepodavatelej, Armavir, 25–26 noyabrya 2022 g. Armavir: OOO Redakciya gazety 'Armavirskij sobesednik' (Armavirskaya tipografiya). pp. 302–304.
15. Podol'skaya N.V. (1978) Slovar' russkoj onomasticheskoy terminologii [Dictionary of Russian Onomastic Terminology] / otv. red. A.V. Superanskaya; AN SSSR, In-t yazykoznanija. M. : Nauka. 199 p.

Информация об авторах:

Старикова Г.Н. – доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: gstarikova@yandex.ru

Ли Тун – аспирант кафедры русского языка Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: tongli2020@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Starikova G.N., Associate Professor, Ph.D. (Philology), Associate Professor of the Russian Language Department, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gstarikova@yandex.ru

Tong Li, Postgraduate Student, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: tongli2020@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.03.2025; принята к публикации 28.07.2025

Received 27.03.2025; accepted for publication 28.07.2025

Научная статья
УДК 811.111'42
doi: 10.17223/19996195/71/3

Создание комического эффекта в англоязычных демотиваторах

**Анжела Валерьевна Туарменская¹,
Алексей Владимирович Туарменский²**

¹ *Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Рязань, Россия*

² *Рязанский государственный медицинский университет*

им. И.П. Павлова, Рязань, Россия

¹ *a.tuarmenskaya@gmail.com*

² *tuarmenskii.aleksei@gmail.com*

Аннотация. Рассматривается создание комизма в демотивационных постерах на английском языке. Установлено, что поскольку демотиватор является креолизованным текстом, состоящим из вербального и визуального компонентов, возникновение комического эффекта в нем обусловлено соотношением его частей. Выявлены три группы демотиваторов в зависимости от роли вербального и визуального компонентов в создании комического эффекта.

К первой группе относятся демотиваторы с автосемантическими отношениями между частями постера. Комический эффект в них создается на основе относительно автономной вербальной составляющей с помощью богатого арсенала имеющихся в языке средств выразительности. Систематизированы и описаны фонетические, лексические и синтаксические средства создания комического эффекта. Показано, что их роль в создании комизма неодинакова. Одних фонетических приемов, например рифмы, в данном случае недостаточно, и они всегда сопровождают лексические или синтаксические стилистические средства. На лексическом уровне наиболее распространенными приемами создания комического эффекта являются метафора, каламбур, пословицы, сравнение и ирония. На синтаксическом уровне к наиболее частотным стилистическим средствам относятся антитеза, повтор, параллелизм и хиазм. Тексты демотиваторов могут характеризоваться взаимодействием фонетических, лексических и синтаксических выразительных средств. Визуальный компонент в демотиваторах первой группы иллюстрирует вербальную часть и не принимает участие в создании комического эффекта.

Вторую группу составляют демотиваторы с синсемантическими отношениями между компонентами. Текстовая часть в них не является независимой от изобразительной, поэтому для возникновения комического эффекта вербальная и визуальная составляющие одинаково важны. В вербальном компоненте присутствуют стилистические средства, создающие предпосылки для возникновения комического эффекта. Однако весь комизм описываемой демотиватором ситуации становится понятен только благодаря наличию определенной визуальной составляющей. Она не просто иллюстрирует вербальную часть, а существенно необходима для правильного понимания реализуемого в демотиваторе коммуникативного замысла.

Третья группа включает в себя демотивационные постеры с синсемантическими отношениями. Текстовый компонент в них ориентирован на изображение или отсылает к нему. В вербальной части не используются какие-либо стилистические средства. Первостепенное значение в создании комического эффекта имеет облигаторный визуальный компонент демотиватора. Данная группа представлена двумя видами. В первом из них текст демотиватора не обладает смысловой самостоятельностью вне соотнесения с визуальным компонентом. Во втором виде вербальная составляющая не может быть правильно истолкована без соотнесения с визуальным компонентом.

Делается вывод о том, что комический эффект, оказываемый креолизированным текстом демотиватора, следует изучать с учетом роли его компонентов, находящихся в тесном единстве и взаимодействии. Исследование особенностей демотивационных постеров как специфического жанра интернет-коммуникации позволяет пролить свет на актуальную для современной лингвистики проблему воздействия поликодовых текстов на адресата.

Ключевые слова: демотивационный постер, вербальный и визуальный компоненты, автосемантические отношения, синсемантические отношения, комический эффект, стилистические средства выразительности, креолизированный текст интернет-коммуникации

Для цитирования: Туарменская А.В., Туарменский А.В. Создание комического эффекта в англоязычных демотиваторах // Язык и культура. 2025. № 71. С. 52–68. doi: 10.17223/19996195/71/3

Original article

doi: 10.17223/19996195/71/3

Creating a comic effect in English-language demotivators

Anzhela V. Tuarmenskaya¹, Aleksey V. Tuarmenskiy²

¹ Ryazan State University named for S.A. Yesenin, Ryazan, Russian Federation

² I.P. Pavlov Ryazan State Medical University, Ryazan, Russian Federation

¹ a.tuarmenskaya@gmail.com

² tuarmenskiialeksei@gmail.com

Abstract. The article considers creating comicality in English demotivational posters. It has been established that since the demotivator is a creolized text consisting of verbal and visual components, the comic effect it produces depends on the relationship between its parts. Three groups of demotivators have been identified regarding the role of verbal and visual components in creating a comic effect.

The first group includes demotivators with autosemantic relations between the parts of the poster. The comic effect in them is created on the basis of a relatively autonomous verbal component with the help of a rich arsenal of expressive means available in the language. Phonetic, lexical and syntactic means of creating a comic effect have been systematized and described. It has been shown that their role in creating comicality is not the same. Phonetic devices only, such as rhyme, are insufficient in this case, and they always accompany lexical or syntactic stylistic devices. At the lexical level the most common devices for creating a comic effect are metaphor, pun, proverbs, comparison and irony. At the syntactic level the most frequent stylistic devices include antithesis, repetition, parallelism and chiasmus. Demotivator texts can be characterized by

the interaction of phonetic, lexical and syntactic expressive means. The visual component in the first group of demotivators illustrates the verbal part and is not involved in creating a comic effect.

The second group consists of demotivators with synsemantic relationships between the components. The verbal part in them is not independent from the visual part, so both components are equally important for the comic effect. The verbal component contains certain stylistic means. However, the comic nature of the situation described by the demotivator becomes clear only due to the visual component. It does not simply illustrate the verbal part, but is essential for the correct understanding of the communicative idea implemented in the demotivator.

The third group includes demotivational posters with synsemantic relationships. The verbal component in them is oriented towards the image or refers to it. The verbal part contains no stylistic means. The obligatory visual component of the demotivator is of primary importance in creating a comic effect. This group is represented by two types. In the first of them, the text of the demotivator is devoid of semantic independence without correlation with the visual component. In the second type, the verbal component cannot be correctly interpreted without correlation with the image.

It is concluded that the comic effect of a creolized text, such as demotivator, should be described considering the role of its components, which are in close unity and interaction. The study of the features of demotivational posters as a specific genre of Internet communication allows us to shed light on the relevant for modern linguistics problem of the polycode texts impact on the addressee.

Key words: demotivational poster, verbal and visual components, autosemantic relationships, synsemantic relationships, comic effect, stylistic means of expression, creolized text of Internet communication

For citation: Tuarmenskaya A.V., Tuarmenskiy A.V. Creating a comic effect in English-language demotivators. *Language and Culture*, 2025, 71, pp. 52–68. doi: 10.17223/19996195/71/3

Введение

Роль информационных технологий и Интернета в жизни современного общества трудно переоценить. Одним из наиболее популярных жанров в сети Интернет является демотивационный постер, или демотиватор. Его истоки восходят к концу XX в., когда в США стали использовать мотивационные плакаты для того, чтобы стимулировать заинтересованность работников и повысить производительность труда. Однако мотиваторы в большинстве своем были такими банальными и неинтересными, что вскоре их стали пародировать. Так появились демотивационные постеры. Со временем их тематика расширилась, а благодаря Интернету они стали широко распространенными.

Демотиватор имеет четкую композицию и состоит из трех элементов: изображения в черной рамке, напечатанного крупным шрифтом слогана и пояснения к нему более мелким шрифтом. Вербальный и невербальный компоненты являются единым целым, что позволяет отнести демотиватор к разряду смешанных текстов, в которых для передачи информации задействуются как лингвистические, так и экстралингвистические составляющие.

Поликодовые тексты, содержащие в себе вербальный и визуальный код [1. С. 45], привлекают внимание лингвистов не случайно. Присущая современной культуре тесная взаимосвязь вербальных и невербальных компонентов массовой коммуникации требует всестороннего изучения и осмысления. Следовательно, интерес учёных к различным сетевым жанрам вполне объясним.

В зарубежной лингвистике особое внимание уделяется интернет-мемам. Они рассматриваются как особая группа обладающих общими характеристиками содержания и формы цифровых единиц, которые создаются и распространяются пользователями через Интернет [2. Р. 14]. Описываются история возникновения различных видов мемов, их структурные и языковые характеристики [3. Р. 120–134]. Анализируются свойства мемов с позиций когнитивной лингвистики [4]. Ряд работ посвящен изучению их социолингвистического потенциала [5, 6]. А исследование взаимосвязи текстового и визуального компонентов позволяет пролить свет на то, как образуется присущий мемам юмор [7].

В отечественном языкознании изучение поликодовых сетевых жанров не ограничивается интернет-мемами [8, 9]. Широкое освещение получили лингвистические и экстралингвистические особенности демотиваторов. Они рассматриваются как самостоятельный электронный и специфический речевой жанр, имеющий собственные коммуникативно-прагматические характеристики [10], как полимодальные тексты, базирующиеся на разного типа взаимодействиях вербального и визуального компонентов [11], как новый тип креолизованного текста, специфика которого заключается в том, что он состоит из двух негомогенных частей [12, 13], как вид сетевого творчества языковой личности [14] и как креативная форма современной коммуникации, опирающаяся на нетривиальные языковые средства, приемы и модели, объединенные общим широким понятием «языковая игра» [15]. Особое внимание уделяется синтезу вербального и визуального компонентов, на основе которого возникает новый субъективно окрашенный смысл [11]. Установлено, что текст демотиватора может функционировать как автономный структурный элемент, и в этом случае изображение лишь иллюстрирует вербальную составляющую. Однако обычно развертывание смысла фразы происходит с опорой на изображение, которое является контекстуальным фоном, позволяющим судить о коммуникативном замысле, реализуемом в демотиваторе [16]. В связи с этим стало возможным выделить два типа отношений между вербальной и визуальной частями демотиватора. При автосемантических отношениях изобразительный компонент не является обязательным для правильного понимания вербального компонента. А синсемантические отношения характеризуются тем, что вербальная часть не может быть правильно понята без изобразительного компонента

[17. С. 15]. Достаточно широкий спектр работ посвящен функциональному и прагматическому потенциалу демотиваторов [14, 18], их жанровым признакам и медийным свойствам [19], а также лингво- и социокультурным характеристикам [20]. Отмечено, что демотиватор может служить ценным источником для изучения процессов формирования представлений об этнонациональной идентичности [21].

Важным аспектом изучения демотивационных постеров является свойственная им ироническая модальность, которая трактуется как конструктивная и смысловая основа демотиватора [19].

Необходимо отметить, что в отечественной традиции сложилась точка зрения, согласно которой комическое отличается от смешного своей социально-критической направленностью [22]. Сущность комического заключается в том, что оно выступает как художественное средство стимуляции необходимого эффекта неожиданности и катализатора противопоставления эстетических идеалов осмеиваемому явлению [23. С. 6].

В связи с этим вполне справедливым представляется утверждение, что далеко не всем демотиваторам характерно общественно значимое смешное. Так, выделяют демотиваторы развлекательного характера, представляющие собой стилизованные шутки [24. С. 127]. Однако ученые однозначно сходятся во мнении, что комическая составляющая присуща практически всем типам демотиваторов [15, 25].

Особый интерес представляют приемы, благодаря которым создается комический эффект в демотиваторах. Несмотря на существующий опыт описания стилистических средств создания комического в креолизованных текстах интернет-дискурса [26, 27], данный вопрос остается недостаточно изученным. Важность проблемы и необходимость ее дальнейшего изучения определяют актуальность проведенного нами исследования.

Объектом работы послужили демотиваторы как вид креолизованного текста, фактура которого состоит из двух разнородных частей: вербальной и невербальной.

Предметом исследования стал комический потенциал демотивационных постеров на английском языке.

Цель работы – изучить роль вербальной и невербальной составляющих англоязычных демотиваторов в создании комического эффекта.

Задачи исследования предполагают описание разных групп демотиваторов, выделенных на основе того, какая часть – вербальная или визуальная – превалирует в создании эффекта комизма.

Методология исследования

Материалом исследования послужили англоязычные демотиваторы, а источником материала стали интернет-сайты. Наиболее известным из них является сайт американской компании Despair, Inc. Она внесла большой вклад в развитие и популяризацию демотивационных

постеров. Компания производит плакаты и сувениры, высмеивающие мотивационную идеологическую обработку, распространенную в корпоративной среде. Один из слоганов Despair, Inc.: “Motivational products don’t work. But our demotivator products don’t work even better” [28] – «Мотивационные постеры не работают. А наши демотивационные плакаты не будут работать еще лучше». Интересно отметить, что компания посетителям своего веб-сайта дает возможность создания собственных демотиваторов. Также большое количество демотиваторов представлено на сайте Reddit, сочетающего черты социальной сети и форума [29].

В ходе исследования было изучено более 250 демотивационных постеров на английском языке. Все они соответствуют определенному формату, являясь плакатами черного цвета с изображением в рамке, под которым размещается слоган, а ниже его – пояснение, набранное более мелким шрифтом. Тематика, затронутая демотиваторами, довольно разнообразна. Достаточно условно можно выделить три типа демотиваторов. Так, значительная часть из них традиционно связана со сферой бизнеса, с корпоративностью и командной работой (MEETINGS, COLLABORATION, TEAMWORK и т.д.). Другую большую группу представляют постеры, ориентированные на ценности, свойственные социальной рекламе. Они критически указывают на несоответствие реальной жизни идеалам. Часто такие демотиваторы раскрывают отношение к экологии, здоровому образу жизни, незащищенным слоям общества и т.п. (NATURE, EXERCISE, CHARITY). Третий тип характеризуется некоей философской направленностью, воспроизводя очевидные или известные суждения, передавая житейскую мудрость (LEGACY, VIRTUE, PRIORITIES и др.). Более подробное описание тематических групп демотиваторов выходит за рамки данного исследования.

В работе применялись общие и частные методы познания как теоретического, так и эмпирического уровней. В основе исследования лежат общенаучные индуктивно-дедуктивный метод и метод классификации явлений, позволивший выделить три группы демотиваторов. Благодаря приему количественных подсчетов было определено число демотивационных постеров в каждой группе, а также выявлена частотность употребления различных стилистических средств. Частные описательный метод и метод лингвостилистического анализа позволили выявить и интерпретировать использование языковых средств для формирования комического эффекта в демотиваторах. Комплексное использование указанных методов дает возможность наиболее полно исследовать проблему создания комизма в указанных креолизованных текстах.

Исследование и результаты

В ходе исследования были выявлены три группы демотиваторов в зависимости от роли вербального и визуального компонентов в создании комического эффекта.

Первая группа демотиваторов

К первой группе (191 демотиватор, что составляет 74% от всех изученных единиц) принадлежат демотивационные постеры, в которых эффект комизма возникает на основе вербальной составляющей. Это демотиваторы, характеризующиеся автосемантическими отношениями между компонентами: вербальная часть в них сравнительно автономна, а визуальная часть иллюстрирует вербальную, являясь факультативным элементом.

В данной группе демотиваторов комический эффект создается благодаря стилистическим средствам, которые принято делить на фонетические, лексические и синтаксические [30]. Рассмотрим подробнее, как различные стилистические средства могут придавать комизм ситуации, представленной в демотиваторе.

Фонетические стилистические средства используются в изученных англоязычных демотиваторах крайне редко (5 демотиваторов – немногим менее 2% от общего количества). Проведенное исследование показывает, что сами по себе фонетические средства комический эффект не создают. Он возникает только при сопровождении ими лексических или синтаксических средств.

В качестве примера рассмотрим механизм создания комического эффекта в демотиваторе DREAMS: *Keep your eyes on the stars and your feet on the ground and you'll never see the drunk driver that takes you out.* В данном демотиваторе рифмуются два слова: *ground* и *out*. Безусловно, рифма как фонетическое средство важна для эвфонии, и она делает вербальную составляющую демотиватора приятной для слуха и произнесения. Однако созвучия в окончаниях двух слов явно недостаточно для создания комического эффекта. Для этой цели задействовано несколько лексических стилистических средств. Сначала приводятся слова Т. Рузвельта: *Keep your eyes on the stars and your feet on the ground* [31]. Используемая в цитате метафора позволяет образно и лаконично передать основную идею: Мечтайте, оставаясь при этом реалистами. Далее происходит буквализация метафоры, т.е. осмысление метафорического выражения в прямом, а не в переносном значении [32. С. 67]. Кроме того, для «расшифровки» значения демотиватора необходимо знать семантику рифмующегося со словом *ground* фразового глагола *take out*: to destroy sth or kill sb; to put sth / sb out of action [33. Р. 1218]. Фонетическое средство – рифма – обуславливает выбор подходящей по смыслу лексической единицы и усиливает эффект эмоционального воздействия демотиватора, делая его более благозвучным. Но комический эффект создается здесь главным образом противопоставлением прямого и переносного значений общеизвестного исторического высказывания, цитируемого в демотиваторе. «Когда метафорическое выражение (в особенности

известная, бытовая метафора) берется в прямом смысле и в дальнейшем приобретает очертания реального, внеобразного предмета, – возникает новое осмысление этого выражения» [34. С. 157]. В данном случае оно имеет явный комический оттенок. Значение рассматриваемого демотиватора можно «декодировать» следующим образом: если, перемещаясь по земле, пешеход смотрит на звезды и «витает в облаках», он не заметит автомобиль с пьяным водителем, который может его сбить. Визуальная составляющая демотиватора (дорога под звездным небом) не участвует в создании комического эффекта, а лишь иллюстрирует его вербальный компонент. Если для мотиватора прекрасно подошли бы слова «Мечтать не вредно, вредно – не мечтать», то у демотиватора другой посыл: «Мечтать вредно, а иногда и опасно». На то он и ДЕмотиватор.

В 98 демотиваторах (38% от всех изученных единиц) комический эффект создается с помощью лексических стилистических средств. Чаще всего встречаются демотиваторы с метафорой (21 единица). При чем следует отметить, что метафорический перенос обычно сопровождается другими выразительными средствами, что позволяет усилить комический эффект. Так, демотиватор *AMBITION: chewing up dreams, digesting hope and crapping out apathy one sixteen-hour day after another* открывает «пищеварительная» метафора, которая своим неожиданным сравнением не может не вызвать улыбку: пережевывание мечтаний, переваривание надежды и извержение афедром апатии. Метафорический образ дополняется антиклимаксом «мечты – надежда – апатия», который противопоставляет устремление и радостное ожидание равнодушию и безучастности. Слова «один 16-часовой рабочий день за другим», предполагающие сверхурочный труд и постоянное перенапряжение сил, являются «последним штрихом». Демотиватор честно предупреждает о тщетности предпринимаемых амбициозных усилий.

Вторым по частотности лексическим стилистическим средством в изученных демотиваторах является каламбур (19 единиц). Как правило, он основан на омонимии в разных ее проявлениях. В демотиваторе *MEDIA: What Lies Behind Us and What Lies Before Us are Tiny Matters Compared to What Lies Right to Our Faces* комический эффект возникает благодаря тому, что слова «лежать, находиться» и «лгать», являясь полными омонимами, пишутся и произносятся одинаково. Игра слов не может не вызвать грустную улыбку при мысли о том, какой мелочью порой является происходящее вокруг нас по сравнению с масштабностью откровенной лжи, которую СМИ обрушивают на нас.

В демотиваторе *STUDYING: Notice how they conveniently put “DYING” at the end of this word* обыгрывается одинаковое написание одного слова с частью другого слова. Демотиватор метко подмечает, что в конце лексемы *studying* содержится слово *dying* (одинаковое по написа-

нию, но не по произношению). Комический эффект достигается благодаря тому, что каламбур выявляет общее в двух разных явлениях: учеба со всей своей изнурительной зубрежкой – смерти подобна.

Продолжая тему обучения, обратимся к демотиватору EDUCATION: *You can lead a horse to knowledge but you can't make him think*. Это один из 17 рассмотренных нами демотиваторов, действующих пословицы для создания комического эффекта. В данном случае наблюдается перефразирование хорошо известной пословицы *You can lead a horse to water but you can't make him drink*. Изменены всего два слова: *water* на *knowledge* и *drink* на *think* (которые, кстати, рифмуются). Сопоставление значения устойчивого выражения с вновь создаваемым смыслом создает мощный комический эффект. Демотиватор постулирует истину, неизменно подтверждаемую всем богатством педагогического опыта: можно подвести к источнику знаний, но нельзя заставить думать.

Сравнение также обладает потенциалом для создания комического эффекта (почти 10 единиц). В демотиваторе SANITY: *Minds Are Like Parachutes. Just Because You've Lost Yours Doesn't Mean You Can Borrow Mine* он возникает как результат необычного, яркого сопоставления благоразумия с парашютом. Ассоциативность человеческого мышления позволяет тонко подметить сходство разных явлений: как и парашют, потерянный здравый смысл ни у кого нельзя взять взаймы. Впрочем, и свою голову никому не приставишь.

Невозможно представить, что ирония не причастна к комизму. Действительно, в некоторых демотиваторах (чуть менее 10) комический эффект возникает при употреблении слов в значении, противоположном их основному значению. Например, в демотиваторе HATERS: *Thanks for All Your Well-Intended Criticism. If I'm Not Perfect by Now, It's Definitely Not Your Fault* слова *thanks* и *well-intended* контекстуально обретают значение, противоположное их буквальному смыслу. Ирония помогает передать шуточное отношение ко всем «благожелателям».

Метафора, каламбур, пословицы, сравнение и ирония – лишь некоторые средства, создающие комический эффект на лексическом уровне. В ходе исследования были выявлены и другие лексические выразительные средства, такие как гипербола, мейозис, аллюзия, парадокс и т.д. Объем статьи не позволяет описать подробно все многообразие возможностей создания комического эффекта лексическими средствами.

Демотиваторы, в которых используются синтаксические стилистические средства, составляют 34 % изученных единиц (88 демотиваторов). Очень распространенным средством является антитеза (33 демотиватора). Контраст может быть выражен с помощью антонимов, как, например, в демотиваторе CORRUPTION: *I Either Want Less Corruption or More Opportunity to Participate in It*. Комический эффект строится на противопоставлении «меньше коррупции» – «больше возможности

участвовать в ней». Демотиватор высмеивает цинизм ситуации, когда ревностный противник продажности должностных лиц и сам не против воспользоваться служебным положением в личных целях, если только предоставится такая возможность.

Контраст может быть также выражен словами, которые приобретают противоположное значение лишь в данном контексте. Демотиватор TEACHING: *Helping mold today's bright young stars into tomorrow's janitors, maids and call-center reps* противопоставляет сегодняшних ярких юных звезд завтрашним дворникам, горничным и представителям центров обработки звонков. Комизм строится на несоответствии между ожиданиями и реальностью. Обучение детей с учетом индивидуальных особенностей и дарований не гарантирует их дальнейшее успешное трудоустройство в конкурентной среде суровой действительности.

Достаточно часто встречается такое синтаксическое средство, как параллелизм (15 единиц). Так, демотиватор MOUNTAINEERING: *It's always further than it looks, taller than it looks, and harder than it looks* содержит параллельную конструкцию. В довольно шуточной форме постер демотивирует тех, кто собрался заняться альпинизмом, наводя на мысль о возможных трудностях, опасностях и рисках.

Заслуживает внимания и обратный параллелизм – хиазм (3 единицы). Примером употребления этого стилистического средства может послужить демотиватор INTERNET: *Where idiots are experts and experts are idiots*. Комизм заключается в том, что одно выдается за другое, и наоборот. На просторах Интернета люди некомпетентные часто слывут знатоками, а те, от кого ожидаешь экспертного мнения, порой поражают своим идиотизмом.

Повтор зафиксирован в 14 единицах. Как правило, он используется в купе с другим лексическим или синтаксическим средством. Рассмотрим демотиватор REFLECTION: *Remembering your last failure doesn't mean you've experienced your last failure*. Комический эффект возникает не только благодаря основанному на полисемии каламбуру. Повтор выражения *last failure* также не случаен: в одном из них слово *last* означает «прошлый», а в другом – «последний». В постере чувствуется насмешливая издевка: прошлая неудача – вовсе не последняя.

В ходе исследования были выявлены и другие виды синтаксических стилистических средств, например, перечисление, обособление и т.д. Важно отметить, что в большинстве демотиваторов с синтаксическим средством оно используется не одно, а во взаимодействии с другими – синтаксическими или лексическими – выразительными средствами. Например, в демотиваторе RELATIONSHIPS (*Sure, there are plenty of other fish in the sea. But you're not anywhere near the sea. You're in the desert. Alone.*) комический эффект создается комплексом средств: повтором (*sea*), антитезой (*sea – desert*), обособлением (*Alone*); кроме

того, очевидно наличие метафорических переносов «люди – рыбы», «социум – море», «отношения между людьми с ожидаемым, но так и не полученным откликом – пустыня».

Вторая группа демотиваторов

Ко второй группе (56 демотиваторов – 22% от всех изученных единиц) относятся английские демотиваторы, в которых вербальный и визуальный компоненты одинаково важны для создания комического эффекта. Демотиваторам этой группы присущи синсемантические отношения между частями, когда вербальный компонент не может существовать в отрыве от визуального. Так же, как в предыдущей группе демотиваторов, вербальная составляющая здесь включает в себя какое-либо средство выразительности. Однако весь комизм ситуации становится понятен только благодаря определенной визуальной составляющей, которая, в отличие от демотиваторов первой группы, не просто иллюстрирует слова постера, а существенно необходима для образования комического эффекта. Рассмотрим в качестве примеров некоторые демотивационные постеры данной группы.

В вербальной части демотиватора *DISTINCTION: Looking Sharp is Easy When You Haven't Done Any Work* используется многозначное устойчивое выражение, образованное путем метафорического переноса: *look sharp* – be alert, be lively, look nice [33. Р. 1082]. Быть бодрым, энергичным и хорошо выглядеть не сложно, если не перетруждаться. Эта вполне очевидная истина не воспринимается как комическая. Для того, чтобы понять, как она соотносится с понятием *DISTINCTION* «различие, отличие» и что делает данный демотиватор смешным, необходим визуальный компонент. На нем изображены несколько карандашей, один из которых остро заточен и заметно отличается от остальных – с тупыми грифелями. У этого карандаша грифель остался острым, потому что он не «работал», как другие труженики-карандаши. Таким образом, мы наблюдаем игру слов. Визуальный компонент демотиватора показывает ситуацию, в которой выражение *look sharp* воспринимается в буквальном смысле. А в вербальном компоненте это устойчивое словосочетание используется в переносном смысле. Именно на противопоставлении двух указанных смыслов и строится комический эффект, оказываемый данным демотиватором.

В демотиваторе *BAD LUCK: Right time, wrong place* используются антитеза и асиндетон. Однако для создания комического эффекта этого недостаточно. Важную роль играет визуальная часть демотиватора. На картинке представлен случай, когда время выбрано правильно: проведение для любителей острых ощущений фестиваля бычьих бегов – энсьерро. А неправильное место – не в качестве зрителя, а в качестве бегуна-

неудачника, которого вот-вот растопчет разъяренный бык – лишний повод для кого-то из сторонних наблюдателей улыбнуться. Демотиватор в шуточной форме напоминает, что выбор правильного времени и места жизненно необходим.

Третья группа демотиваторов

В третьей группе демотивационных постеров (10 единиц – 4%) первостепенное значение в создании комического эффекта принадлежит визуальному компоненту. Это демотиваторы с синсемантическими отношениями между компонентами. Однако в отличие от предыдущей группы демотиваторов в вербальной составляющей таких постеров не используются средства выразительности, которые могли бы служить основой для комизма.

В качестве примера рассмотрим демотиватор SOLUTIONS: *This is What Happens When Problem Solvers Get Paid by the Hour*. Хотя вербальный компонент демотиватора и имеет определенное значение, он жестко соотнесен с изобразительным компонентом указательным местоимением, дающим отсылку к ситуации, изображенной на визуальной части. Комический эффект возникает не в результате действия какого-либо стилистического средства выразительности, а именно благодаря представленной картинке, которая уподобляет решение проблем работниками с почасовой оплатой машине Голдберга. Это устройство известно тем, что выполняет очень простое действие чрезвычайно сложным образом. Длинная последовательность взаимодействий по принципу домино прекрасно подходит для иронического обозначения излишне сложной системы. Демотиватор высмеивает неэффективную организацию рабочего процесса. Действительно, зачем торопиться, если платят не за результат, а за потраченное на выполнение определенных задач время.

Еще одним примером демотиваторов данной группы является постер ENGLISH: *I told you to learn it*. Вербальный компонент имеет определенное значение, но в нем не содержатся стилистические средства, создающие комический эффект. Его возникновение, а также правильное истолкование передаваемого демотиватором замысла совершенно невозможно в отрыве от визуального компонента. Картинка представляет озадаченного юношу явно не англосаксонского происхождения, который начал чистить зубы и в недоумении смотрит на тюбик. Предполагается, что это должна быть зубная паста. На самом деле на тюбике по-английски написано название ректального крема для лечения геморроя. Непривычный вкус ввел юношу в замешательство. Зритель не может не улыбнуться от такой комичной ситуации. А благодаря удачно подобранному сочетанию вербального и невербального компонентов

демотиватор в данном случае, пожалуй, выступает в роли мотиватора – учите английский!

Заключение

Демотивационные постеры являются сложным феноменом интернет-коммуникации. Они выполняют довольно значимую для общения в сети социально-критическую функцию благодаря присущей им комической составляющей. Демотиваторы позволяют взглянуть на, казалось бы, привычные вещи и явления по-новому, а присущий им юмор выявляет проблемы, указывает на возможные пути их решения или, по крайней мере, помогает более спокойно отнестись к их неизбежности.

Основу для реализации комического эффекта создает взаимодействие вербального и визуального компонентов демотиваторов. В ходе проведенного исследования были выявлены три группы демотивационных постеров в зависимости от роли вербальной и визуальной составляющих в создании эффекта комизма. Какой именно компонент демотиватора будет иметь первостепенное значение в этом процессе обусловлено характером взаимоотношений между ними. К первой группе относятся демотиваторы с автосемантическими отношениями между частями постера, где эффект комизма создается за счет фонетических, лексических и синтаксических средств вербальной составляющей. Вторую группу составляют демотиваторы с синсемантическими отношениями, в которых комический эффект возникает благодаря как стилистическим средствам в вербальной части, так и визуальной составляющей, необходимой для правильного понимания реализуемого в демотиваторе коммуникативного замысла. Третья группа включает в себя демотивационные постеры с синсемантическими отношениями, где первостепенное значение в создании комического эффекта имеет визуальный компонент, а вербальная составляющая, не содержащая стилистических средств, либо не обладает смысловой самостоятельностью, либо не может быть правильно истолкована без соотнесения с изображением.

Исследование роли вербальных и невербальных средств в создании эффекта комизма англоязычными демотиваторами позволяет сделать вывод о том, что при изучении воздействия креолизованных текстов на получателя следует рассматривать его составляющие в тесном единстве и взаимодействии.

Перспективы исследования демотивационного постера как самостоятельного сетевого жанра с характерными особенностями видятся в более детальном его изучении с учетом социальной и культурной составляющей, а также интеракции адресанта и целевой аудитории. Таким образом, демотиватор предоставляет обширные возможности не только для лингвистического изучения, но и для междисциплинарных исследований.

Список источников

1. **Некрасова Е.Д.** К вопросу о восприятии полимодальных текстов // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 378. С. 45–48.
2. **Shifman L.** Memes in Digital Culture. Cambridge, MA : MIT Press, 2014. 200 p. doi: 10.1080/01972243.2016.1130504
3. **Davison P.** The Language of Internet Memes // The Social Media Reader. N. Y. : New York University Press, 2012. P. 120–134. doi: 10.18574/nyu/9780814763025.003.0013
4. **Diedrichsen E.** Cognitive Mechanisms and Emergent Grammatical Features in Internet Memes // Linguistics Beyond and Within (LingBaW). 2018. № 4 (1). P. 22–37. doi: <https://doi.org/10.31743/lingbaw.5663>
5. **Holm C.H.** What Do You Meme? The Sociolinguistic Potential of Internet Memes // Leviathan: Interdisciplinary Journal in English. 2021. № 7. P 1–20. doi: 10.7146/lev.v0i7.125340
6. **Kostadinovska-Stojchevska B., Shalevska E.** Internet Memes and Their Socio-linguistic Features // English Language and Linguistics. 2018. № 2 (4). P. 158–168. doi: 10.5281/zenodo.1460989
7. **Vásquez C., Aslan E.** “Cats Be Outside, How about Meow”: Multimodal Humor and Creativity in an Internet Meme // Journal of Pragmatics. 2021. Vol. 171. P. 101–117. doi: 10.1016/j.pragma.2020.10.006.
8. **Изгаршьева А.В.** Интернет-мем как медиатекст: лингвистический аспект // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2020. № 5. С. 86–101. doi: 10.18384/2310-712X-2020-5-86-101
9. **Фомин А.Г., Габитов Ш.Р.** Мем как вирус интернет-коммуникации // Язык и культура. 2023. № 61. С. 63–85. doi: 10.17223/19996195/61/5
10. **Бугаева И.В.** Демотиваторы как новый жанр в интернет-коммуникации: жанровые признаки, функции, структура, стилистика // Style: International Scientific and Scholarly Journal for Linguistics and Literary Stylistics. 2011. № 10. С. 147–158.
11. **Бабина Л.В.** Об особенностях демотиватора как полимодального текста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 2 (20). С. 28–33.
12. **Воронина О.А., Чнь Сыхань.** Демотиватор как новый тип креолизованных текстов (специфика компонентов) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 10 (3). С. 76–79.
13. **Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф.** Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М. : Ин-т языкознания РАН, 1990. С. 180–186.
14. **Лутовинова О.В.** Демотиватор как вид сетевого творчества // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. Языкознание. 2016. Т. 15, № 3. С. 28–36. doi: 10.15688/jvolsu2.2016.3.3
15. **Еремкина В.Н.** Демотиватор как популярный вид Интернет-творчества // Гуманитарные исследования. 2019. № 4 (72). С. 37–42.
16. **Топорова О.В.** Языковая игра в структуре демотиваторов // Челябинский гуманитарий. 2013. № 2 (23). С. 41–43.
17. **Анисимова Е.Е.** Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). М. : Академия, 2003. 128 с.
18. **Рабкина Н.В., Каменева В.А.** Функциональный и прагматический потенциал демотиваторов как визуально-вербальной формы современной Интернет-коммуникации // Политическая лингвистика. 2013. № 1 (43). С. 144–151.
19. **Сурикова Т.И.** Демотиватор в медиадискурсе: границы и свойства жанра // Медиа-лингвистика. 2020. № 7 (1). С. 29–50. doi: 10.21638/spbu22.2020.103
20. **Микитенко Н.Ю., Кузультинова Н.-Г.С., Шкурская Е.А.** Отражение времени в демотивационных постерах рунета // Вестник Калмыцкого университета. 2021. № 2 (50). С. 36–46.

21. **Иссерс О.С.** Дискурсивная самоидентификация россиян в игровых жанрах Рунета (на материале демотиваторов) // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2022. № 79. С. 59–83. doi: 10.17223/19986645/79/4
22. **Сычов А.А.** Природа смеха, или Философия комического. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2003. 174 с.
23. **Борев Ю.Б.** Комическое. М. : Искусство, 1970. 272 с.
24. **Голиков А.С., Калашиникова А.А.** Демотиваторы в Интернет-коммуникации: генезис, смысл, типология // Вестник Харьковского государственного университета. 2010. Вып. 16. С. 124–130.
25. **Таймур М.П.** Демотиватор как современный мультимодальный инструмент быстрого реагирования // Наука без границ: англистика в XXI веке : материалы Междунар. науч. конф. / под ред. Е.Е. Голубковой. М. : Московский государственный лингвистический университет, 2021. С. 119–123.
26. **Бабина Л.В.** Приемы создания комического смысла демотиватора // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2014. № 16. С. 284–288.
27. **Гладкая Н.В.** Стилистические средства создания комического в креолизованных текстах интернет-дискурса // Русский язык в поликультурном мире : сб. науч. ст. III Междунар. симп. : В 2 т. Т. 1 / под ред. Е.Я. Титаренко. Симферополь : Ариал, 2019. С. 159–165.
28. **Despair** : website. URL: <https://despair.com/collections/demotivators> (Accessed: 07.05.2024).
29. **Reddit** : website. URL: <https://www.reddit.com/r/Demotivators> (Accessed: 09.05.2024).
30. **Гальперин И.Р.** Очерки по стилистике английского языка. М. : ЛИБРОКОМ, 2016. 376 с.
31. **Quote Investigator** : website. URL: <https://quoteinvestigator.com/2018/12/21/eyes-stars/> (Accessed: 17.06.2024).
32. **Вольская Н.Н., Малыгина Л.Е.** Комический эффект и способы его создания // Русская речь. 2016. № 3. С. 67–69.
33. **Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD).** Oxford : Oxford University Press, 1998. 1428 p.
34. **Квятковский А.П.** Поэтический словарь. М. : Советская энциклопедия, 1966. 376 с.

References

1. Nekrasova E.D. (2014) K voprosu o vospriyatii polimodal'nyh tekstov [On the issue of perception of polymodal texts] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 378. pp. 45–48.
2. Shifman L. (2014) Memes in Digital Culture. Cambridge: MA, MIT Press. 200 p. doi: 10.1080/01972243.2016.1130504
3. Davison P. (2012) The Language of Internet Memes // The Social Media Reader. New York: New York University Press. p. 120–134. doi: 10.18574/nyu/9780814763025.003.0013
4. Diedrichsen E. (2018) Cognitive Mechanisms and Emergent Grammatical Features in Internet Memes // Linguistics Beyond and Within (LingBaW). 4 (1). pp. 22–37. doi: 10.31743/lingbaw.5663
5. Holm C.H. (2021) What Do You Meme? The Sociolinguistic Potential of Internet Memes // Leviathan: Interdisciplinary Journal in English. 7. pp. 1–20. doi: 10.7146/lev.v0i7.125340
6. Kostadinovska-Stojchevska B., Shalevska E. (2018) Internet Memes and Their Sociolinguistic Features // English Language and Linguistics. 2 (4). pp. 158–168. doi: 10.5281/zenodo.1460989.
7. Vázquez C., Aslan E. (2021) “Cats Be Outside, How about Meow”: Multimodal Humor and Creativity in an Internet Meme // Journal of Pragmatics. Vol. 171. pp. 101–117. doi: 10.1016/j.pragma.2020.10.006.

8. Izgarsheva A.V. (2020) Internet-mem kak mediatekst: lingvisticheskiy aspekt [Internet meme as a media text: linguistic aspect] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya Lingvistika. 5. pp. 86–101. doi: 10.18384/2310-712X-2020-5-86-101
9. Fomin A.G., Gabitov Sh.R. (2023) Mem kak virus internet-kommunikatsii [Meme as a virus of internet communication] // Yazyk i kul'tura. 61. pp. 63–85. doi: 10.17223/19996195/61/5
10. Bugaeva I.V. (2011) Demotivatory kak novyy zhanr v internet-kommunikatsii: zhanrovye priznaki, funktsii, struktura, stilistika [Demotivators as a new genre in Internet communication: genre features, functions, structure, stylistics] // Style: International Scientific and Scholarly Journal for Linguistics and Literary Stylistics. 10. pp. 147–158.
11. Babina L.V. (2013) Ob osobennostyakh demotivatora kak polimodal'nogo teksta [On the features of the demotivator as a polymodal text] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2 (20). pp. 28–33.
12. Voronina O.A., Chen' S. (2014) Demotivator kak novyy tip kreolizovannykh tekstov (spetsifika komponentov) [Demotivator as a new type of creolized texts (specificity of components)] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 10 (3). pp. 76–79.
13. Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. (1990) Kreolizovannyye teksty i ih kommunikativnaya funktsiya [Creolized texts and their communicative function] // Optimizatsiya rechevogo vozdeystviya. M.: Institut Yazykoznaniiya. pp. 180–186.
14. Lutovinova O.V. (2016) Demotivator kak vid setevogo tvorchestva [Demotivator as a type of network creativity] // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Yazykoznanie. Vol. 15 (3). pp. 28–36. doi: 10.15688/jvolsu2.2016.3.3
15. Eremkina V.N. (2019) Demotivator kak populyarnyy vid Internet-tvorchestva [Demotivator as a popular type of Internet creativity] // Gumanitarnyye issledovaniya. 4 (72). pp. 37–42.
16. Toporova O.V. (2013) Yazykovaya igra v strukture demotivatorov [The language game in the structure of demotivators] // Chelyabinskii gumanitariy. 2 (23). pp. 41–43.
17. Anisimova E.E. (2003) Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikatsiya (na materiale kreolizovannykh tekstov) [Text linguistics and intercultural communication (based on the material of creolized texts)]. M.: Akademiya. 128 p.
18. Rabkina N.V., Kameneva V.A. (2013) Funktsional'nyy i pragmaticheskiy potentsial demotivatorov kak vizual'no-verbal'noy formy sovremennoy Internet-kommunikatsii [Functional and pragmatic potential of demotivators as a visual-verbal form of modern Internet communication]. Politicheskaya lingvistika. 1 (43). pp. 144–151.
19. Surikova T.I. (2020) Demotivator v mediadiskurse: granitsy i svoystva zhanra [Demotivator in media discourse: the boundaries and properties of the genre]. Medialingvistika. 7 (1). pp. 29–50. doi: 10.21638/spbu22.2020.103
20. Mikitenko N.Yu., Kugul'tinova N.G.S., Shkurskaya E.A. (2021) Otrazhenie vremeni v demotivatsionnykh posterakh runeta [Reflection of time in Runet demotivation posters] // Vestnik Kalmyckogo universiteta. 2 (50). pp. 36–46.
21. Issers O.S. (2022) Diskursivnaya samoidentifikatsiya rossiyan v igrovyykh zhanrah Runeta (na materiale demotivatorov) [Discursive self-identification of Russians in the game genres of the Runet (based on the material of demotivators)] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. 79. pp. 59–83. doi: 10.17223/19986645/79/4
22. Sychev A.A. (2003) Priroda smeha, ili Filosofiya komicheskogo [The nature of laughter, or the Philosophy of the Comic]. Saransk: Mordovskiy Universitet. 174 p.
23. Borev Yu.B. (1970) Komicheskoe [Comic]. M.: Iskusstvo. 272 p.
24. Golikov A.S., Kalashnikova A.A. (2010) Demotivatory v Internet-kommunikatsii: genezis, smysl, tipologiya [Demotivators in Internet communication: genesis, meaning, typology] // Vestnik Har'kovskogo gosudarstvennogo universiteta. 16. pp. 124–130.
25. Taymur M.P. (2021) Demotivator kak sovremennyy mul'timodal'nyy instrument bystrogo reagirovaniya [Demotivator as a modern multimodal rapid response tool] // Nauka bez

- granits: anglistika v XXI veke. Materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferencii. M.: Izd-vo MGLU. pp. 119–123.
26. Babina L.V. (2014) Priemy sozdaniya komicheskogo smysla demotivatora [Techniques for creating a comic sense of a demotivator] // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 16. pp. 284–288.
27. Gladkaya N.V. (2019) Stilisticheskie sredstva sozdaniya komicheskogo v kreolizovannyh tekstah internet-diskursa [Stylistic means of creating comic in creolized texts of Internet discourse] // Russkiy yazyk v polikul'turnom mire. Sbornik nauch. statey III Mezhdunarodnogo simpoziuma. Vol. 2. Simferopol: Arial. pp. 159–165.
28. Despair. URL: <https://despair.com/collections/demotivators> (Accessed: 07.05.2024).
29. Reddit. URL: <https://www.reddit.com/r/Demotivators> (Accessed: 09.05.2024).
30. Gal'perin I.R. (2016) Ocherki po stilistike angliyskogo yazyka [Essays on the style of the English language]. M.: LIBROKOM. 376 p.
31. Quote Investigator. URL: <https://quoteinvestigator.com/2018/12/21/eyes-stars/> (Accessed: 17.06.2024).
32. Vol'skaya N.N., Malygina L.E. (2016) Komicheskii effekt i sposoby ego sozdaniya [Comic effect and ways of its creation] // Russkaya rech'. 3. pp. 67–69.
33. Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD) (1998). Oxford: Oxford University Press. 1428 p.
34. Kvyatkovskiy A.P. (1966) Poeticheskii slovar' [Poetic dictionary]. M.: Sovetskaya Entsiklopediya. 376 p.

Информация об авторах:

Туарменская А.В. – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романо-германских языков и методики их преподавания, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина (Рязань, Россия). E-mail: a.tuarmenskaya@gmail.com

Туарменский А.В. – преподаватель кафедры иностранных языков с курсом русского языка, Рязанский государственный медицинский университет им. И.П. Павлова (Рязань, Россия). E-mail: tuarmenskiialeksei@gmail.com

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Tuarmenskaya A.V., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Languages and Their Teaching Methodology, Ryazan State University named for S.A. Yesenin (Ryazan, Russia). E-mail: a.tuarmenskaya@gmail.com

Tuarmenskiy A.V., Lecturer of the Department of Foreign Languages with a Russian Language Course, I.P. Pavlov Ryazan State Medical University (Ryazan, Russia). E-mail: tuarmenskiialeksei@gmail.com

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.03.2025; принята к публикации 28.07.2025

Received 26.03.2025; accepted for publication 28.07.2025

Научная статья
УДК 811.133.1:161.1
doi: 10.17223/19996195/71/4

Лексикографический анализ особенностей концепта «безопасность» во французском и русском языке

Валерий Геннадьевич Тылец¹, Татьяна Максимовна Краснянская²

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

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

Аннотация. Любой язык представляет собой знаково-символическую систему, включающую совокупность информационных данных, образных форм и ценностных смыслов. Языковые элементы образуют уникальную языковую картину мира носителей конкретной культуры. Важным элементом национальной языковой картины мира выступает означивание витальных для человека показателей жизнедеятельности, в первую очередь, состояния его безопасности. Приоритетность состояния безопасности нашла свое социокультурное воплощение в традициях, обычаях, нравах, нормах, законах, жизненных устоях, языке. Высокая социокультурная значимость и многоаспектность феноменологии безопасности, отражающейся в языковой картине мира человека, наделяют концепт безопасности потенциалом разработки, в том числе методами языкознания. Недостаток научной информации по лексикологической характеристике концепта безопасности в сочетании с ее теоретической и практической ценностью способствовал постановке проблемы данного исследования в виде вопроса об обладании данным концепта какими-либо лексикологическими особенностями во французском и русском языке.

Цель исследования состоит в лексикографическом описании концепта безопасности во французском и русском языке на основе сравнения с его представлением в других языках. В исследовании ставился и решался ряд задач: 1) проведение поликультурного лексикографического анализа концепта «безопасность»; 2) реализация лексикографического анализа концепта «безопасность» в русском языке; 3) осуществление лексикографического анализа концепта «безопасность» во французском языке. Поликультурный лексикографический анализ показал, что категория безопасности органично входит в языковую картину мира разных народов, подтверждая универсальность востребованности соответствующего явления. При достаточно высокой схожести синонимических рядов соответствующего термина в некоторых культурах, можно заметить различия в контекстах его использования. Это требует более детального изучения данного термина с учетом национального контекста его становления, в нашем исследовании – на материале французского и русского языков. Лексикографический анализ концепта «безопасность» показал, что в русском языке слово имеет, вероятно, церковное, древнерусское, старославянское происхождение, датируемое концом XIV в. Этимологический анализ устанавливает его близость с используемым по сей день словом «спасение». Появление термина в словаре отмечается в XVIII в. До недавнего времени соответствующий термин не имел широкого использования, в отличие

от его антонима «опасность». Термин «безопасность» не получил широкого распространения в паремическом фонде русского языка. Термин «безопасность» в общих словарях трактуется достаточно узко как отсутствие опасности, его детализация происходит в специализированных словарях за счет конкретизации характера опасности, которая отсутствует в конкретной сфере (экономической, технической, политической и т.д.). В современном русском языке безопасность функционирует в качестве существительного, прилагательного, наречия, глагола и дееспричастия. Наиболее близкими к нему терминами являются «опасность» и «спасение». Развитие этого термина предполагается за счет обобщения его интерпретационной базы на материале разных сфер использования. В современном французском языке категория безопасности выражается терминами *sécurité*, *sûreté* и *insécurité*. Первенство приписывается термину *sûreté*, относимое к началу XII в. Появление термина *sécurité* датируется началом XIII в., а его активное использование – началом XVII в. Активное словообразование отмечается в XX в. На сегодняшний день для обозначения категории безопасности французы активно используют базовые термины – *sécurité*, *sûreté* и *insécurité*, а также производные от *sécurité* существительное (*sécurisation*), глагол (*sécuriser*) и прилагательные (*sécuritaire*, *sécurisant*). Интерпретационная база рассматриваемых терминов охватывает особенности ситуаций и условий, вызывающим соответствующее состояние, а также характеристику и состояние субъекта. Они не получили широкого использования во французском паремическом фонде. Развитие терминов происходит на основе детализации слова *insécurité* и дифференциации терминов *sécurité* и *sûreté*. Вероятно, дальнейшее совершенствование интерпретации терминов на основе усиления их связи с конкретными сферами использования.

Сравнение результатов лексикографического изучения термина безопасности в русской и французской языковой культуре позволило сделать ряд выводов. В русской языковой культуре для обозначения состояний безопасности используются термины «безопасность», «опасность» и «спасать», имеющие древнеславянское, древнерусское, церковное происхождение; во французской языковой культуре используются термины *sécurité*, *sûreté* и *insécurité*, вошедшие в нее на основе заимствования из латинского языка. Утверждение в русской культуре термина «безопасность», во французском языке – *sécurité* произошло в текущем столетии, что не позволило им получить широкое представление в национальных паремических фондах. В русской и французской языковых культурах обнаруживается оппозиция словообразования базового термина и его антонима: термин «безопасность» по этому основанию вторичен по отношению к термину «опасность», термин *insécurité* – к термину *sécurité*. В русском словарном фонде сохраняется упрощенная трактовка термина безопасности как состояния защищенности в условиях отсутствия угроз, во французском словарном фонде присутствует многоаспектность рассмотрения данного термина – с позиции условий, ситуации, характеристик и состояния субъекта. Термин «безопасность» в русском и французском языковом фонде обладает значительными ресурсами словообразования. Развитие терминов безопасности и *sécurité* перспективно за счет расширения их интерпретации на базе привлечения терминов безопасности, специализированных по разным сферам рассмотрения базовой категории.

Научная новизна представленного исследования состоит в рассмотрении национально-культурных особенностей функционирования термина безопасности во французском языковом сознании на основе его сравнения с представлением в русском языковом сознании. Теоретическая значимость полученных результатов заключается в расширении лексикографических знаний во французском и русском языке о категории безопасности. Материалы исследования могут быть использованы в рамках курса языкознания.

Ключевые слова: концепт, безопасность, номинант, русский язык, французский язык, лексикографические источники

Для цитирования: Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Лексикографический анализ особенностей концепта «безопасность» во французском и русском языке // Язык и культура. 2025. № 71. С. 69–89. doi: 10.17223/19996195/71/4

Original article

doi: 10.17223/19996195/71/4

Lexicographic analysis of the features of the concept of security in Russian and French

Valery G. Tylets¹, Tatyana M. Krasnyanskaya²

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

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

Abstract. Any language is a sign-symbolic system that includes a set of information data, figurative forms and value meanings. Linguistic elements form a unique linguistic picture of the world of speakers of a particular culture. An important element of the national linguistic picture of the world is the signification of vital signs for a person, first of all, the state of his safety. The priority of the state of security has found its socio-cultural embodiment in traditions, customs, mores, norms, laws, principles of life, language. The high socio-cultural significance and multidimensional nature of the phenomenology of security, reflected in the linguistic picture of the human world, endow the concept of security with the potential for development, including by methods of linguistics. The lack of scientific information on the lexicological characteristics of the security concept, combined with its theoretical and practical value, contributed to the formulation of the problem of this study in the form of a question about the possession of this concept by some lexicological features in French and Russian.

The purpose of the study is to lexicographically describe the concept of security in French and Russian based on a comparison with its representation in other languages. A number of tasks were set and solved in the study: 1) conducting a multicultural lexicographic analysis of the concept of "security"; 2) implementing a lexicographic analysis of the concept of "security" in Russian 3) implementing a lexicographic analysis of the concept of "security" in French. A multicultural lexicographic analysis has shown that the category of security is organically included in the linguistic picture of the world of different peoples, confirming the universality of the relevance of the corresponding phenomenon. With a sufficiently high similarity of the synonymous series of the corresponding term in some cultures, it is possible to notice differences in the contexts of its use. This requires a more detailed study of this term, taking into account the national context of its formation, in our study – based on the material of the French and Russian languages. Russian lexicographic analysis of the concept of "security" has shown that in the Russian language the word probably has an ecclesiastical, ancient Russian, Old Slavic origin, dating back to the end of the XIV century. Etymological analysis establishes its proximity to the word salvation used to this day. The appearance of the term in the dictionary is noted in the XVIII century. Until recently, the corresponding term was not widely used, unlike its antonym danger. The term security has not been widely used in the paremic fund of the Russian language. The term safety in general dictionaries is interpreted rather narrowly as the absence of danger, its detailing occurs in specialized dictionaries by specifying the nature of the danger that is absent in a specific

area (economic, technical, political, etc.). In modern Russian, safety functions as a noun, adjective, adverb, verb and adverbial participle. The terms closest to it are danger and salvation. The development of this term is supposed to be due to the generalization of its interpretative base on the material of different fields of use. In modern French, the security category is expressed by the terms *sécurité*, *sûreté* and *insécurité*. The primacy is attributed to the term *sûreté*, which dates back to the beginning of the XII century. The appearance of the term *sécurité* dates back to the beginning of the XIII century, and its active use dates back to the beginning of the XVII century. Active word formation is noted in the XX century. To date, the French actively use basic terms to designate the security category – *sécurité*, *sûreté* and *insécurité*, as well as noun (*sécurisation*), verb (*sécuriser*) and adjectives (*sécuritaire*, *sécurisant*) derived from *sécurité*. The interpretative base of the terms under consideration covers the features of situations and conditions that cause the corresponding state, as well as the characteristics and condition of the subject. They have not been widely used in the French paremic fund. The development of terms takes place on the basis of the detailing of the word *insécurité* and the differentiation of the terms *sécurité* and *sûreté*. Further improvement of the interpretation of terms is likely based on strengthening their connection with specific areas of use.

A comparison of the results of lexicographic study of the term security in Russian and French language culture allowed us to draw a number of conclusions. Russian language culture uses the terms safety, danger and rescue to denote states of security, which have ancient Slavic, ancient Russian, and ecclesiastical origin.; The French language culture uses the terms *sécurité*, *sûreté* and *insécurité*, which were included in it on the basis of borrowing from Latin. The adoption of the term security in Russian culture, in French – *sécurité*, occurred in the current century, which did not allow them to be widely represented in national paremic funds. In the Russian and French language cultures, the opposition of the word formation of the basic term and its antonyms is revealed: the term safety on this basis is secondary to the term danger, the term *insécurité* to the term *sécurité*. The Russian dictionary fund retains a simplified interpretation of the term security as a state of security in the absence of threats, while the French dictionary fund has a multidimensional consideration of this term from the perspective of conditions, situation, characteristics and state of the subject. The term security in the Russian and French language fund has significant word formation resources. The development of security and *sécurité* terms is promising due to the expansion of their interpretation based on the involvement of security terms specialized in different areas of consideration of the basic category.

The scientific novelty of the presented research consists in considering the national and cultural features of the functioning of the term security in the French language consciousness based on its comparison with the representation in the Russian language consciousness. The theoretical significance of the results obtained lies in the expansion of lexicographic knowledge in French and Russian about the security category. The research materials can be used as part of a linguistics course.

Keywords: concept, security, nominee, Russe, French, lexicographic sources

For citation: Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M. Lexicographic analysis of the features of the concept of security in Russian and French. *Language and Culture*, 2025, 71, pp. 69–89. doi: 10.17223/19996195/71/4

Введение

Многовековой опыт и историко-культурное наследие каждой нации и этнической группы находят свое воплощение в ее языке. Изучение языка, как наиболее рациональный способ аккультурации и приобщения к народному достоянию, предполагает освоение его знаково-символической системы и присвоение на этой основе заложенной в культуре информационной базы, образных форм, ценностных смыслов и т.д. Языковые элементы, вербализующие весь массив этого богатства, в своем единстве образуют уникальную языковую картину мира носителей конкретной культуры. Важным элементом национальной языковой картины мира выступает означивание витальных для человека показателей жизнедеятельности, в первую очередь, состояния его безопасности во всей множественности ее проявлений.

Составляя основу выживания человека, его близкого и значимого окружения, а также всего сообщества вне зависимости от его территориальности, национальной, конфессиональной, половой, статусной и иной принадлежности, финансовой и прочей состоятельности, безопасность относится к базовым индивидуальным и социальным потребностям. Основываясь на адекватном отражении сигналов окружающего мира, их оперативном распознавании и всестороннем осмыслении, эффективном построении стратегии и тактики реагирования, успешном взаимодействии различных общественных структур, она в какой-то мере стимулировала ментальное, эмоциональное, поведенческое, социальное развитие человечества, его институтов и структур. Неосознаваемое, инстинктивное и вполне рациональное стремление к безопасности вовлекает в сферу своих интересов практически все слои психики, отражаясь в сенсорно-перцептивной, мнемической, интеллектуальной, эмоциональной, волевой, ценностной, мотивационно-поведенческой сферах человека. На субъектном уровне безопасность реализуется преимущественно как сложное состояние, имеющее когнитивную, аффективно-ценностную и конативную составляющие, способные вызывать различные ассоциации, суждения, переживания, поведенческие реакции и сложные деятельностные проявления, что инициирует по отношению к ней неоднозначное, порой, диаметрально противоположное отношение. О глубокой внедренности в обыденное сознание сложности рассматриваемого феномена свидетельствует устойчивое функционирование в повседневной коммуникации таких понятий, как «ощущение опасности», «переживание опасности», «иллюзия безопасности», «чувство опасности», «потребность в безопасности» и пр. Обнаруживаясь в разных аспектах жизнедеятельности человека, соответствующая феноменология характеризуется как политическая, военная, правовая, экономическая, информационная, продовольственная, психологическая, экологическая и прочая

безопасность. Приоритетность состояния безопасности и множественность его интеро- и экстеропроекций не могли не найти своего социокультурного воплощения в традициях, обычаях, нравах, нормах, законах, жизненных устоях и, конечно, языке.

Укорененность безопасности в индивидуальное и социальное бытие, свойственное ей влияние на понимание прошлого, восприятие настоящего и проектирование будущего делает неслучайным ее активное изучение в правовых, экономических, педагогических, психологических и других отраслях знания. Так, в педагогике проблематика безопасности актуальна, в частности, в связи с совершенствованием методов обучения на основе новых информационных технологий [1, 2]. В ряде случаев безопасность уже образует отдельные отрасли знания. Например, можно вспомнить активно развивающуюся психологию безопасности, которая не только раскрывает вклад в достижение безопасности различных познавательных, эмоциональных и волевых процессов, состояний и свойств личности человека [3], ее личностных смыслов [4–6], но и изучает такие его специализированные психические новообразования в данной сфере, как персональные концепции безопасности и практики безопасности [7].

Высокая социокультурная значимость и многоаспектность рассматриваемой феноменологии, отражающейся в языковой картине мира человека, наделяют концепт безопасности потенциалом разработки, в том числе методами языкознания.

Методология исследования

На сегодняшний день категория безопасности уже получила определенную разработку в проблемно-предметном поле языкознания и в смежных к нему исследовательских областях. На фоне процессов всеобъемлющей глобализации и миграции заявлена проблема современной языковой личности в качестве основы лингвистической безопасности [8]. В рамках рассмотрения подходов к организации учебного процесса в новых социокультурных реалиях поставлены вопросы психолингвистической безопасности его субъектов и предложены подходы к их решению [9]. В психолингвистическом контексте проведены исследования особенностей вербализации достаточно новых для научного пространства концептов психологической, информационной и информационно-психологической безопасности [10], лингвистической и психолингвистической безопасности [11], что позволило дать некоторые характеристики их репрезентации в языковом сознании.

Согласно источниковой базе, лексикологический анализ, достаточно широко применяемый в современном языкознании на материале родноязычных и иноязычных единиц [12, 13], по концепту безопасности

до сих пор не проводился. Единичные случаи обращения к его словарной интерпретации на русском и французском языке имели иллюстративный или фрагментарный характер [14, 15]. Вместе с тем составление сводной лексикографической дефиниции слова, представляя собой обобщенный, расширенный свод всех значений одного слова из разных лексикографических источников [16], обладает значительной функциональностью, в частности, позволяет выявить словообразовательный потенциал изучаемой языковой единицы [17].

Недостаток научной информации по лексикологической характеристике концепта безопасности в сочетании с ее теоретической и практической ценностью способствовал постановке проблемы данного исследования, формулируемой вопросом: обладает ли данный концепт какими-то лексикологическими особенностями во французском языке?

Цель исследования состоит в лексикографическом описании концепта безопасности во французском и русском языке на основе сравнения с его представлением в других языках.

Нами ставился и решался ряд исследовательских задач: 1) проведение поликультурного лексикографического анализа концепта «безопасность»; 2) реализация лексикографического анализа концепта «безопасность» в русском языке; 3) осуществление лексикографического анализа концепта «безопасность» во французском языке. Их решение проводилось с учетом научной позиции Ю.Д. Апресяна, согласно которой лексикографическая характеристика предполагает множественный анализ различных аспектов языковых единиц [18].

Базой исследования выступил ряд русскоязычных [19–26] и французских [28–31] словарей.

Исследование и результаты

1. Поликультурный лексикографический анализ концепта «безопасность». Витальность феноменологии безопасности обусловила универсальность соответствующей ей категории для всего пространства мировой культуры. Это определило наличие соответствующего термина в языковой картине мира разных народов. Так, обращение к словарю показывает, что в латинском языке безопасность обозначается как *salus* (*utis*), *securitas* (*atis*); в английском – *safety*, *security*, *reliability*; в итальянском – *sicurezza*, в испанском – *resguardo*, *seguridad*; в немецком – *sicherheit*, *sicherung*; в польском – *rzeczownik*; в шведском – *säkerhet*; в латышском – *drošība*; в казахском – *қауіпсіздік*; в белорусском – *бяспечнасць*, *бяспека* и т.д. [19]. Как видим, в ряде языков прослеживается определенная терминологическая схожесть рассматриваемой категории, в других она характеризуется очевидной национальной специфичностью, свидетельствующей об уникальности происхождения.

Дальнейший анализ позволяет констатировать, что в разных языках с термином безопасности выстраиваются достаточно схожие, а в ряде случаев – синонимические ряды, например: в русско-португальском и русско-ивритском словарях, а также в русско-английском словаре биологических терминов безопасность определяют через безвредность, безобидность, биобезопасность, взрывобезопасность, взрывопожаробезопасность, вибробезопасность, газобезопасность и т.д. [19]. Вместе с тем в словарных статьях на термин «безопасность» можно проследить сдвиги на определенные сферы его использования: в русско-португальском словаре он увязывается с ремнем безопасности; в большом русско-французском словаре – с техникой безопасности и государственной безопасностью; в русско-шведском речь идет о том, чтобы обезопасить себя и повысить безопасность дорожного движения; в русско-финском словаре безопасность раскрывается как безопасность движения, коллективная безопасность, ремень безопасности [19].

Таким образом, категория безопасности органично входит в языковую картину мира разных народов, подтверждая универсальность востребованности соответствующего явления. При достаточно высокой схожести синонимических рядов соответствующего термина в некоторых культурах, можно заметить различия в контекстах его использования. Сказанное позволяет признать, что практическая востребованность термина требует его более детального изучения с учетом национального контекста его становления, в нашем исследовании – на материале русского и французского языков.

2. Лексикографический анализ концепта «безопасность» в русском языке. В этимологическом словаре М. Фасмера имеется ссылка на древнерусский термин, относящийся к 1392 г., – опас(ь)наа грамота «охранная грамота» [20]. Наиболее близкими к категории безопасности в данном словаре обозначаются термины «опасный» (раскрывается через категорию опасаться, опáсный «осмотрительный, осторожный») и «спасти» (спасу́, древнерусский съпастн, старославянский съпастн, съпасж σφζειν) [20]. В свою очередь, слово «спасти» в качестве родового понятия имеет «спаситель, Христос», церковный, древнерусский, старославянский съпась σωτήρ (Остром., Клоц., Супр.), откуда Спáсов день, древнерусский Съпасовъ днь (=6 августа, Новгород. I летопись, Дух. грам. Дмитр. Донск. 1389 г.), также Съпасово преображение, грам. 1381–1382 гг. (Срезн. III, 787 и сл.). От спастн, спасу́ [20].

Если продолжить этимологические изыскания, то, обратившись к понятию «пас», коренному для слова «спасти», можно получить следующие интерпретации: I. «Звериная тропа», западный (Даль). Вероятно, заимствованное из польского рас «пояс, ремень» (см. Брюкнер, IF 23, 212). Менее вероятно произведение из индоевропейского *pōds- от

*rōd- «нога (ступня)», которое в остальном неизвестно в славянском, вопреки Шарпантье (AfslPh 29, 6 и сл.). Ср. пёший, пехота. Фонетически невозможно сближение с пень «заячий след», пнуть, вопреки Иоклю (AfslPh 28, 3; IF 27 304 и сл.). II. «Пояс, ремень», западный (Даль). Заимствование из польского Pas. III. Я пас «воздерживаюсь от хода», пасовать, первоначальное значение: «пропускать ход, не играть». Из французского passer, je passe «воздерживаюсь, пасую» (см. Преобр. II, 26) [20]. Выделение в качестве первоосновы корня pas в настоящее время объясняет вариант использования термина «безопасность» в ряде европейских языков (например, португальском, финском, польском) в словосочетании ремень безопасности. Интересные коннотации возникают по третьей из предложенных трактовок: безопасность как воздержание от действий (пасовать) для сохранения статус-кво, сложившейся защищенности (как защищенность безопасность трактуется, в частности, в Законе РФ о безопасности).

Следующее указание на использование термина безопасности отсылает к словарю русского языка XVIII в., в котором он раскрывается достаточно узко, с ситуативной точки зрения как «отсутствие опасности; положение, при котором нет опасности, нечего бояться» [20]. Именно такая трактовка закрепилась на долгое время и стала, вероятно, базовой для русского языкового сознания.

Отметим, что термин «безопасность» до второй половины XX в., очевидно, не имел в нем широкого распространения.

В энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона (1890–1907 гг.) безопасность упоминается только в связи с термином «безопасная грамота», который интерпретировался как «сальф-кондукт, или свободный отпуск»; по воинскому уставу Петра Великого («Процессы», гл. II) давалась бежавшему преступнику, изъявившему желание явиться в суд для доказательства своей невинности. Лицо, получившее безопасную грамоту, пользовалось полной свободой и неприкосновенностью, никто не смел его задержать или обидеть под страхом смертной казни. Даже новое преступление, совершенное им во время суда за прежнее, не могло служить основанием для задержания лица, получившего безопасную грамоту. Безопасная грамота выдавалась с разрешения государя; лишь фельдмаршалы и генералы, командующие отдельными частями, находящимися в походе, могли выдавать подобные грамоты помимо государя. Выдача безопасных грамот допускалась лишь в том случае, «когда преступитель в таком месте обретається, откуда может всегда свободно уйти», т.е. «когда одного поймать не можно» [21].

Войдя в толковый словарь Д.Н. Ушакова, изданный в 1935–1940 гг., в достаточно простой интерпретации «Отсутствие опасности. Находиться в полной безопасности. Общественная безопасность || чего.

Предупреждение опасности, условия, при которых не угрожает опасность. Безопасность труда» [22], он не попал в толковый словарь С.И. Ожегова 1949 г. Однако в последнем представлен полярный к нему термин «опасность», который трактуется как «1. Опасный – способный вызвать, причинить какой-нибудь вред, несчастье (Опасный человек. Опасная дорога. Опасно (нареч.) заболел. По плохой дороге опасно (в знач. сказ.) ехать). 2. Возможность, угроза чего-нибудь очень плохого, какого-нибудь несчастья (Предупредить опасность. Нависла опасность над кем-нибудь. В опасности кто-что-нибудь (грозит опасность). Вне опасности кто-что-нибудь (опасность не угрожает)» [23].

В 30-томной Большой советской энциклопедии (1969–1986 гг.) безопасность упоминается только в терминах «безопасность дорожного движения» и «безопасный автомобиль», а также в названии журнала «Безопасность труда в промышленности» [24].

Ситуация изменилась в конце XX – начале XXI в. В современном словаре синонимов русского языка термин «безопасный» сочетается с терминами «неопасный», «безобидный» и интерпретируется как «такой, который не грозит опасностью, бедой, дурными последствиями. Безопасный, неопасный – не заключающий в себе опасности; безобидный – ничем не угрожающий, совершенно неопасный» [25. С. 51].

На сегодняшний день термин «безопасность» можно найти практически во всех специализированных словарях, как в отечественных, так и зарубежных, где он интерпретируется с учетом их предметного уклона. Так, в кратком психолого-филологическом словаре он определяется как «(чувство безопасности) – уверенность в отсутствии угрозы чего-либо, чувство надежности, сохранности в отношении своей личности»; в словаре-справочнике по административному праву – как «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз»; в российской энциклопедии по охране труда – «отсутствие недопустимого риска, связанного с возможностью нанесения ущерба»; в большой энциклопедии по психиатрии – «ощущение доверия, невредимости, отсутствия угрозы, страха и тревоги в отношении удовлетворения своих настоящих и будущих потребностей», в словаре по политологии – «состояние международных отношений, обеспечивающих стабильность мирового сообщества» [19].

Синонимами слова «безопасность» называются «надежность», «защищенность», «устойчивость», «сохранность», «безобидность», «невредность», «безвредность», а его антонимов – «опасность», «тревога», «опасение» [19]. В словаре А.С. Гавриловой (ред.) к синонимичным к ней обозначаются «верный», «надежный», «благонадежный», «прочный», «неопасный», «защищенный», «испытанный»; при этом слово «надежный» называется составителем второстепенным по отношению к безопасности

[26. С. 16]. В современном электронном переводчике к синонимам безопасности относятся термины «охрана», «защита», «защищенность», «обеспечение», «сохранность», «электробезопасность», «взрывобезопасность», «госбезопасность», «надежность», «устойчивость».

Относительная «молодость» термина «безопасность» подтверждается единичностью случаев его вхождения в фонд предметных пословиц и поговорок. Анализ соответствующей подборки позволил выявить только два случая включения данного термина: «Не бойся трудностей, страшнее безопасности нет», «Осторожность – мать безопасности» [27]. Значительно большее распространение среди паремий получили слова «опас/опасность» («В опасность залезть – беду найти», «Где нет опасности, там торжество без славы», «Кто опасности не боится, того она сторонится», «Лишь глупый да малый без опасу живут», «Один идет навстречу опасности, другой прячется в кусты», «Оптимист видит возможность в каждой опасности, пессимист видит опасность в каждой возможности», «Смотри на опасность глазами смелости и будешь в целости», «Чем опасность поджидать, лучше идти ей навстречу», «Чем суетиться при опасности, лучше подумай, как ее устранить») и «спасенье» («И от малого опасенья – великое спасенье», «Опасенье – половина спасения», «Отвага – половина спасения»).

Основным антонимом к термину «безопасность» выступает «опасность». Большая распространенность термина «опасность» в паремическом фонде языка, чем термина «безопасность», может рассматриваться подтверждением первичности для русского языкового сознания термина «опасность» и вторичности для него термина «безопасность», образовавшегося с помощью прибавления к искомому термину приставки «без-». Антоним небезопасность образуется добавлением к базовому термину приставки «не-». Остальные антонимы связаны с базовым термином косвенно.

Отметим, что в русском языке термин «безопасность» является существительным женского рода и используется только в единственном числе. Термин послужил основой для образования прилагательного (безопасный), наречия (безопасно), глагола (обезопасить) и деепричастия (обезопасив). Причастие от слова «безопасность» не образуется, при необходимости оно образуется от термина «спасти»/«спасенный».

Итак, в русском языке слово «безопасность» имеет, вероятно, церковное, древнерусское, старославянское происхождение, датируемое концом XIV в. Этимологический анализ устанавливает его близость с используемым по сей день словом «спасение». Появление термина в словаре отмечается в XVIII в. До недавнего времени соответствующий термин не имел широкого использования, в отличие от его антонима «опасность». Термин «безопасность» не получил широкого распространения в паремическом фонде русского языка. Термин «безопасность» в общих

словарях трактуется достаточно узко как отсутствие опасности, его детализация происходит в специализированных словарях за счет конкретизации характера опасности, которая отсутствует в конкретной сфере (экономической, технической, политической и т.д.). В современном русском языке безопасность функционирует в качестве существительного, прилагательного, наречия, глагола и деепричастия. Наиболее близкими к нему терминами являются «опасность» и «спасение». Развитие этого термина предполагается за счет обобщения его интерпретационной базы на материале разных сфер использования.

3. Лексикографический анализ концепта «безопасность» во французском языке. Обращаясь к этимологии, констатируем, что по данным французских словарных источников, самый первый термин, обозначающий безопасность – существительное *sûreté*, появился в 1130 г. [28. Р. 801]. С 1945 г. данный термин вернулся в активный обиход для обозначения нюансов безопасности [28. Р. 754].

Базовое на сегодняшний день для обозначения безопасности слово *sécurité* появилось во французском языке в начале XIII в. Своим происхождением оно обязано латинскому слову *securitas* от *securus* – верный, надежный. В обиходе данный термин получил активное использование только в начале XVII в. В XIII в. сформировался также термин *sécuritaire* «относящийся к безопасности», вскоре утративший свое употребление и вновь вошедший в обиход около 1980 г. [28. Р. 754].

Наряду с обозначенными существительными, во французском языке существует также глагол *sécuriser* «обеспечивать безопасность» [28. Р. 754]. В середине XX в. во французском языке появились два слова, производных от базового термина: существительное – *sécurisation* «обеспечение безопасности» (1968) [28. Р. 754] и прилагательное – *sécurisant* «обеспечивающий безопасность» (1967) [28. Р. 754].

Во французском языке используется также политический термин *insécurité* «небезопасность», появление которого относят к 1794 г. [28. Р. 754].

В современных французских изданиях авторы раскрывают термины *sécurité*, *sûreté* и *insécurité* на постоянной основе.

В словаре «*Le petit Larousse illustré 2020*» [29. Р. 1057] термин *sécurité* рассматривается с трех достаточно близких позиций:

1. Situation dans laquelle aucun danger, aucun risque n'est à redouter.
2. Situation de qqn qui se sent à l'abri du danger, qui est rassuré; sérénité.
3. Dispositif du mécanisme d'une armée à feu interdisant tout départ intempestif du coup.

Лексема *de sécurité* характеризуется *destiné à prévenir un accident ou un événement dommageable, ou à en limiter les effets*.

Таким образом, в предложенной трактовке термина *sécurité* приоритетны акцент ситуация или условия, которые приводят субъекта к соответствующему состоянию безопасности.

Полярный к рассмотренному термин *insécurité* «небезопасность» трактуется как *manque de sécurité; état de ce qui n'est pas sûr* [29. Р. 621].

Родственный *sécurité* термин *sureté* в этом словаре [29. Р. 1112] получает интерпретацию, выходящую за рамки привычных смыслов безопасности:

1. Qualité d'un objet ou situation qui offre des garanties, une protection.
2. Caractère précis, efficace de qqn ou de qqch; justesse; infaillibilité.
3. Dispositif de prévention des actes de malveillance contre des sites ou des activités sensibles (ports, aéroports, centrales nucléaires, etc.).
4. *droit* – Garantie fournie par une personne ou par la loi pour l'exécution d'une obligation par l'engagement d'une caution ou par un bien du débiteur «в правовой сфере».

Базовое понятие дополняется лексемой *de sûreté*, se dit d'objets, de dispositifs conçus pour assurer la meilleure protection possible и лексемой *en sûreté*, à l'abri de toute atteinte, de tout péril.

Таким образом, содержание термина *sûreté*, по сравнению с термином *sécurité*, добавляется оценочной интерпретацией и специализацией в правовой сфере.

Определенные вариации в трактовке рассматриваемых терминов прослеживаются в *Dictionnaire Hachette 2023*.

Термин *sécurité* [30. Р. 1473] в нем интерпретируется следующим образом:

1. Tranquillité d'esprit de celui qui pense qu'aucun danger n'est à craindre.
2. Situation dans laquelle aucun danger n'est à redouter.
3. *technique* – Organe qui empêche de manœuvrer la détente d'un appareil.

Данный термин сопровождается выражением *de sécurité*: qui assure la sécurité.

Полярный к рассмотренному термин *insécurité* [30. Р. 824] раскрывается как *absence, manque de sécurité*.

Родственный рассмотренному термин *sûreté* [30. Р. 1555] интерпретируется следующими позициями:

1. Fait d'être sûr; caractère d'un lieu où l'on ne risque aucun danger.
2. Fermeté, rigueur, précision des gestes, justesse des raisonnements.
3. *droit* – Assurance, garantie donnée à qqn.
4. État de qqn, de qqch, qui ne court aucun risque, aucun danger; sécurité.

Термину соответствуют выражения *de sûreté*: spécialement conçu pour assurer la sûreté.

Как видим, термин *sûreté* приближается по своей интерпретации к термину *sécurité* по 4-му пункту интерпретации, но по остальным приобретает не свойственные ему нюансы.

В словаре «*Le Petit Robert de la langue française 2024*» также содержится трактовка трех терминов безопасности – *sécurité*, *sûreté* и *insécurité*.

В словарной статье к термину *sécurité* прямо указывается, что он дублирует известный термин *sûreté* [31. Р. 2339]. Его интерпретация состоит из следующих пунктов:

1. *Etat d'esprit confiant et tranquille d'une personne qui se croit à l'abri du danger.*

2. *Situation, état tranquille qui résulte de l'absence réelle de danger (d'ordre matériel ou moral).*

3. *Organisation, conditions matérielles, économiques, politiques, propres à créer un tel état; la situation ainsi obtenue.*

Термину соответствуют выражения *de sécurité*, *se dit de choses capables d'assurer la sécurité des intéressés* и *par métonymie – dispositif, service assurant la sécurité*.

Отмечается также *contraire – insécurité*. Данный термин имеет отдельную словарную статью [31. Р. 1340], по которой *insécurité* впервые детализируется рядом позиций:

Manque de sécurité; situation où l'on se sent menacé, exposé aux dangers.

Angoisse provoquée par l'éventualité d'un danger.

Conditions exposant à un danger, à des risques.

Таким образом, в словаре «*Le Petit Robert de la langue française 2024*» впервые дается развернутая трактовка *insécurité*, не являющаяся синхронным отрицанием *sécurité*. По сути, в данном случае фиксируется развитие интерпретационной базы рассматриваемого термина.

В словаре проводится также расширение трактовки по термину *sûreté*, проводимой по трем базовым позициям – *sûreté* (I), *sécurité* (II) и *fiabilité* (III) [31. Р. 2471].

Позиция (I) рассматриваемого термина раскрывается на базе ряда существительных – *gage*, *promesse*, *assurance*, *absence de crainte*:

1. *Garantie: ce par quoi une personne est rendue sûre de qqn ou de qqch; ce qui garantit qu'une chose est sûre.*

2. *Mesure de précaution.*

В позиции (II) термин отождествляется с *sécurité* по следующим позициям:

1. *vieilli: État, situation d'une personne qui n'est pas en danger, qui ne risque rien.*

В таком ракурсе термину соответствует глагол *Prudence est mère de sûreté*, а также выражения *en sûreté* – à l'abri, à couvert, en sécurité и *de sûreté* – qui est destiné à assurer une protection, à éviter un danger.

2. Situation d'un groupe social qui est à l'abri du danger (ou des membres du groupe).

Позиция (III) впервые вводит в интерпретацию аспект *fiabilité*, который раскрывается следующим образом:

1. Caractère de ce qui est sûr, caractère de ce qui ne risque pas d'échouer, de décevoir.

2. Efficacité.

В целом можно констатировать, что в словаре «Le Petit Robert de la langue française 2024» прослеживается значительное, по сравнению с предыдущими изданиями, развитие интерпретации ключевых для нашего исследования терминов *sécurité*, *sûreté* и *insécurité*. Так, наряду с классической интерпретацией термина *sécurité* как определенного состояния, вызванного некоторой ситуацией или условиями, в нем прослеживается определенная психологическая, социальная, техническая и прочая специализация. Термин *insécurité* впервые интерпретируется развернуто, в какой-то мере обособленно от базового термина *sécurité*. Кроме того, интерпретация термина *sûreté* получает описание, четко отождествляющую и дифференцирующую его от термина *sécurité*, усиленную новым, ранее не учитываемым аспектом – *fiabilité*. Выявленная динамика позволяет предполагать возможность дальнейшего развития во французском языке интерпретационного поля терминов, обозначающих безопасность. С наибольшей вероятностью это развитие будет содержать усиление их специализации по разным сферам безопасности.

Анализ французского паремического фонда показывает единичность использования термина *sécurité*, в частности: *Prudence est mère de sûreté*. Соответствующие предмету пословицы формулируются с использованием понятий, конкретизирующих угрозы или опасности, а также действия для их преодоления.

Анализ синтаксического фонда рассматриваемых терминов, представленного в электронном переводчике, показывает достаточное разнообразие французского языка. В качестве синонимов к термину *sécurité* в нем называются термины *protection*, *sûreté*, *surveillance*, *défense*, *sauvegarde*, *intégrité*, *conservation*, *préservation*, *fiabilité*, *durabilité*. Синонимами к термину *sûreté* – *sécurité*, *protection*, *approvisionnement*, *garantie*, *assurance*, *fiabilité*, *crédibilité*, *robustesse*, *nantissement*, *cautionnement*. Термин *insécurité* в качестве синонимов имеет термины *précarité*, *fragilité*, *incertitude*, *réticence*, *timidité*.

Итак, категория безопасности в современном французском языке выражается терминами *sécurité*, *sûreté* и *insécurité*. Первенство приписывается термину *sûreté*, относимое к началу XII в. Появление термина

sécurité датируется началом XIII в., а его активное использование – началом XVII в. Активное словообразование отмечается в XX в. На сегодняшний день для обозначения категории безопасности французы активно используют базовые термины – sécurité, sûreté и insécurité, а также производные от sécurité существительное (sécurisation), глагол (sécuriser) и прилагательные (sécuritaire, sécurisant). Интерпретационная база рассматриваемых терминов охватывает особенности ситуаций и условий, вызывающим соответствующее состояние, а также характеристику и состояние субъекта. Они не получили широкое использование во французском паремическом фонде. Развитие терминов происходит на основе детализации слова insécurité и дифференциации терминов sécurité и sûreté. Вероятно дальнейшее совершенствование интерпретации терминов на основе усиления их связи с конкретными сферами использования.

Заключение

Проведенный лексикографический анализ показал, что термины, соответствующие слову «безопасность», представлены в языковой картине мира разных народов. Обладание ими элементами сходства и различий обуславливает необходимость их детального изучения на материале конкретных национальных языков.

Исследование термина «безопасность», проведенное на материале русского и французского словарного материала, позволяет сделать следующие основные выводы:

1. В русской языковой культуре для обозначения состояний безопасности используются термины «безопасность», «опасность» и «спасать», имеющие древнеславянское, древнерусское, церковное происхождение; во французской языковой культуре используются термины sécurité, sûreté и insécurité, вошедшие в нее на основе заимствования из латинского языка.

2. Утверждение в русской культуре термина безопасность, во французском языке – sécurité произошло в текущем столетии, что не позволило им получить широкое представление в национальных паремических фондах.

3. В русской и французской языковых культурах обнаруживается оппозиция словообразования базового термина и его антонима: термин безопасность по этому основанию вторичен по отношению к термину опасность, термин insécurité – к термину sécurité.

4. В русском словарном фонде сохраняется упрощенная трактовка термина безопасности как состояния защищенности в условиях отсутствия угроз, во французском словарном фонде присутствует многоаспектность рассмотрения данного термина – с позиции условий, ситуации, характеристик и состояния субъекта.

5. Термин «безопасность» в русском и французском языковом фонде обладает значительными ресурсами словообразования.

6. Развитие терминов безопасности и *sécurité* перспективно за счет расширения их интерпретации на базе привлечения терминов безопасности, специализированных по разным сферам рассмотрения базовой категории.

Научная новизна представленного исследования состоит в рассмотрении национально-культурных особенностей функционирования термина безопасности во французском языковом сознании на основе его сравнения с представлением в русском языковом сознании. Теоретическая значимость полученных результатов заключается в расширении лексикографических знаний во французском и русском языке о категории безопасности. Материалы исследования могут быть использованы в рамках курса языкознания.

Список источников

1. **Краснянская Т.М., Тылец В.Г.** Технологические составляющие обеспечения информационно-психологической безопасности личности в условиях дистанционного обучения // Информационные технологии и средства обучения. 2019. Т. 73, № 5. С. 249–263. doi: 10.33407/itlt.v73i5
2. **Тылец В.Г., Краснянская Т.М.** Психологические сценарии создания безопасной медиасреды вуза // Медиаобразование. 2017. № 4. С. 73–82.
3. **Тылец В.Г., Краснянская Т.М.** Взаимосвязь потребности в безопасности и ее личностных смыслов у студентов вуза // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15, № 2. С. 18–31. doi: 10.17759/psyedu.2023150202
4. **Пирмагомедова Э.А.** Развитие у подростков представлений о безопасности жизнедеятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Сочи, 2011. 25 с.
5. **Синельникова О.П.** Развитие представлений о безопасности жизнедеятельности у старших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пятигорск, 2010. 21 с.
6. **Тылец В.Г., Краснянская Т.М.** Личностные смыслы безопасности в сознании профессиональных франкофилов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19, № 1. С. 71–85. doi: 10.22363/2313-1683-2022-19-1-71-85
7. **Краснянская Т.М., Тылец В.Г.** Персональные концепции безопасности студентов-юристов // Психология и право. 2023. Т. 13, № 3. С. 108–118. doi: 10.17759/psylaw.2023130308
8. **Карабулатова И.С.** Современная евразийская языковая личность как новая проблема лингвобезопасности в эпоху глобализации и миграций // Национальные приоритеты России. 2014. № 2. С. 80–84.
9. **Кисляков П.А., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А.** Психолингвистическая безопасность личности студента и ее обеспечение в процессе обучения в вузе // Язык и культура. 2020. № 49. С. 199–218. doi: 10.17223/19996195/49/13
10. **Краснянская Т.М., Тылец В.Г.** Психолингвистические механизмы вербализации концептов психологической, информационной и информационно-психологической безопасности // Язык и культура. 2022. № 59. С. 54–74. doi: 10.17223/19996195/59/4
11. **Краснянская Т.М., Тылец В.Г., Иохвидов В.В.** Репрезентация лингвистической и психолингвистической безопасности в языковом сознании // Язык и культура. 2022. № 57. С. 60–79. doi: 10.17223/19996195/57/3

12. **Гизатуллин Д.Э.** Опыт лексикографического описания слова «убить» в русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, вып. 5. doi: 10.30853/filnauki.2019.5.27
13. **Хуан И., Волкова Я.А.** Лексикографический анализ номинантов концепта «стыд» в китайском и русском языках // Российский лингвистический бюллетень. 2023. № 9 (45). doi: 10.18454/RULB.2023.45.10
14. **Борисова М.К.** Анализ терминов компьютерной безопасности во французском языке // Университетские чтения – 2019. Материалы научно-методических чтений ПГУ. Пятигорск : Изд-во Пятигорского гос. ун-та, 2019. С. 98–102.
15. **Тылец В.Г., Краснянская Т.М.** Психолингвистические особенности функционирования концептов «угроза» и «опасность» в русском и французском языковом сознании // Вопросы психолингвистики. 2021. № 4 (50). С. 56–77. doi: 10.30982/2077-5911-2021-50-4-56-77
16. **Дайдаева М.В.** Сводная лексикографическая дефиниция слова как важная составляющая экспериментального исследования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16, № 8. С. 2633–2637. doi: 10.30853/phil20230412
17. **Малкерова М.А.** Лексикографическое представление английской лексемы BIBLE и ее словообразовательный потенциал // Преподаватель XXI век. 2022. № 1-2. С. 296–303. doi: 10.31862/2073-9613-2022-1-296-303
18. **Апресян Ю.Д.** Исследования по семантике и лексикографии. Т. 1: Парадигматика. М. : Языки славянских культур, 2009. 568 с.
19. **Краткий** психолого-филологический словарь. URL: <https://826.slovaronline.com/search?s=безопасность> (дата обращения: 18.08.2024).
20. **Фасмер М.** Этимологический словарь. URL: <https://gufo.me/dict/vasmer> (дата обращения: 18.08.2024).
21. **Энциклопедический** словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. СПб. : Брокгауз-Ефрон, 1890–1907. URL: <https://rus-brokgauz-efron.slovaronline.com/12579-Безопасная%20грамма> (дата обращения: 20.08.2024).
22. **Толковый** словарь Ушакова. URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 18.08.2024).
23. **Толковый** словарь Ожегова. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=18487> (дата обращения: 19.08.2024).
24. **Большая советская энциклопедия** : В 30 т. 3-е изд. М. : Советская энциклопедия, 1969–1986. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/130/index.htm> (дата обращения: 20.08.2024).
25. **Словарь синонимов русского языка** : В 2 т. Т. 1: А–Н / под ред. А.П. Евгеньевой. М. : Астрель: АСТ, 2003. 680, [8] с.
26. **Словарь синонимов и антонимов современного русского языка**. 50 000 слов / под ред. А.С. Гавриловой. М. : Аделант, 2014. 800 с.
27. **Тылец В.Г., Краснянская Т.М.** Психолингвистические особенности пословиц и поговорок о практиках безопасности человека // Язык и культура. 2024. № 66. С. 100–121. doi: 10.17223/19996195/66/6
28. **Dubois J., Mitterand H., Dauzat A.** Dictionnaire étymologique et historique du français. Paris : Larousse, 2022. 893p.
29. **Le petit** Larousse illustré 2020. Paris : Larousse, 2019. 2044 p.
30. **Dictionnaire** Hachette 2023. Paris : Hachette livre, 2022. 1854 p.
31. **Le Petit** Robert de la langue française 2024. Paris : Dictionnaires Le Robert – SEJER, 2023. 2838 p.

References

1. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. (2019) Tekhnologicheskies sostavlyayushchie obespecheniya informatsionno-psikhologicheskoi bezopasnosti lichnosti v usloviyakh

- distantsionnogo obucheniya [Technological components of ensuring information and psychological security of a person in conditions of distance learning] // *Informatsionnye tekhnologii i sredstva obucheniya*. 5 (73). pp. 249–263. doi: 10.33407/itlt.v73i5
2. Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M. (2017) Psikhologicheskie stsenarii sozdaniya bezopasnoi mediasredy vuza [Psychological scenarios for creating a safe media environment of the university] // *Mediaobrazovanie*. 4. pp. 73–82.
3. Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M. (2023) Vzaimosvyaz' potrebnosti v bezopasnosti i ee lichnostnykh smyslov u studentov vuza [The relationship between accessibility and personal meanings among university students] // *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2 (15). pp. 18–31. doi: 10.17759/psyedu.2023150202
4. Pirmagomedova E.A. (2011) Razvitie u podrostkov predstavlenij o bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti [Development of ideas about life safety in adolescents]. Abstract of Psychology cand. dis. Sochi.
5. Sinel'nikova O.P. (2010) Razvitie predstavlenij o bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti u starshih shkol'nikov [The development of ideas about safety of life at older students]. Abstract of Psychology cand. dis. Pyatigorsk.
6. Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M. (2022) Lichnostnye smysly bezopasnosti v soznanii professional'nykh frankofonov [Personal meanings of security in the minds of professional francophones] // *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*. 1 (19). pp. 71–85. doi: 10.22363/2313-1683-2022-19-1-71-85
7. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. (2023) Personal'nye kontseptsii bezopasnosti studentov-yuristov [Personal concepts of security of law students] // *Psikhologiya i pravo*. 3 (13). pp. 108–118. doi: 10.17759/psylaw.2023130308
8. Karabulatova I.S. (2014) Sovremennaya evraziiskaya yazykovaya lichnost' kak novaya problema lingvobezopasnosti v epokhu globalizatsii i migratsii [Modern Eurasian linguistic personality as a new problem of linguistic security in the era of globalization and migration] // *Natsional'nye priority Rossii*. 2. pp. 80–84.
9. Kislyakov P.A., Sorokoumova S.N., Egorova P.A. (2020) Psikholingvisticheskaya bezopasnost' lichnosti studenta i ee obespechenie v protsesse obucheniya v vuze [Psycholinguistic security of a student's personality and its provision in the process of studying at a university] // *Yazyk i kul'tura*. 49. pp. 199–218. doi: 10.17223/19996195/49/13
10. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. (2022) Psikholingvisticheskie mekhanizmy verbalizatsii kontseptov psikhologicheskoi, informatsionnoi i informatsionno-psikhologicheskoi bezopasnosti [Psycholinguistic mechanisms of verbalization of concepts of psychological, informational and informational-psychological security] // *Yazyk i kul'tura*. 59. pp. 54–74. doi: 10.17223/19996195/59/4
11. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G., Iokhvidov V.V. (2022) Reprezentatsiya lingvisticheskoi i psikholingvisticheskoi bezopasnosti v yazykovom soznanii [Representation of linguistic and psycholinguistic security in language consciousness] // *Yazyk i kul'tura*. 57. pp. 60–79. doi: 10.17223/19996195/57/3
12. Gizatullin D.E. (2019) Opyt leksikograficheskogo opisaniya slova “ubit” v russkom yazyke [The experience of lexicographic description of the word “kill” in the Russian language] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 5 (12). doi: 10.30853/filnauki.2019.5.27
13. Khuan I., Volkova Ya.A. (2023) Leksikograficheskii analiz nominantov kontsepta “syd” v kitaiskom i russkom yazykakh [Lexicographic analysis of the nominees of the concept “shame” in Chinese and Russian languages] // *Rossiiskii lingvisticheskii byulleten'*. 9 (45). doi: 10.18454/RULB.2023.45.10
14. Borisova M.K. (2019) Analiz terminov komp'yuternoj bezopasnosti vo francuzskom yazyke [Analysis of computer security terms in French] // *Universitetskie chteniya – 2019. Materialy nauchno-metodicheskikh chtenij PGU. Pyatigorsk, Pyatigorskogo gos. un-ta Publ.* pp. 98–102.

15. Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M. (2021) Psikholingvisticheskie osobennosti funktsionirovaniya kontseptov "ugroza" i "opasnost" v russkom i frantsuzskom yazykovom soznanii [Psycholinguistic features of the functioning of the concepts "threat" and "danger" in Russian and French language consciousness] // *Voprosy psikholingvistiki*. 4 (50). pp. 56–77. doi: 10.30982/2077-5911-2021-50-4-56-77
16. Daidava M.V. (2023) Svodnaya leksikograficheskaya definitsiya slova kak vazhnaya sostavlyayushchaya eksperimental'nogo issledovaniya [Summary lexicographic definition of a word as an important component of experimental research] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 8 (16). pp. 2633–2637. doi: 10.30853/phil20230412
17. Malkerova M.A. (2022) Leksikograficheskoe predstavlenie angliiskoi leksemy BIBLE i ee slovoobrazovatel'nyi potentsial [Lexicographic representation of the English lexeme BIBLE and its word-formation potential] // *Prepodavatel' XXI vek*. 1-2. pp. 296–303. doi: 10.31862/2073-9613-2022-1-296-303
18. Apresyan Yu.D. (2009) Issledovaniya po semantike i leksikografii [Research on semantics and lexicography]. M.: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 1. Paradigmatika.
19. Kratkii psikhologo-filologicheskii slovar' [A short psychological and philological dictionary]. URL: [https://826.slovaronline.com/search?s=bezopasnost'](https://826.slovaronline.com/search?s=bezopasnost) (Accessed: 18.08.2024).
20. Fasmer M. Etimologicheskii slovar' [Etymological dictionary]. URL: <https://gufo.me/dict/vasmer> (Accessed: 18.08.2024).
21. Entsiklopedicheskii slovar' F.A. Brokgauza i I.A. Efrona [The encyclopedic dictionary of F.A. Brockhaus and I.A. Efron]. Sankt-Peterburg: Brokgauz-Efron. 1890–1907. URL: <https://rus-brokgauz-efron.slovaronline.com/12579-Bezopasnaya%20gramota> (Accessed: 20.08.2024).
22. Tolkovyi slovar' Ushakova [Ushakov's explanatory dictionary]. URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (Accessed: 18.08.2024).
23. Tolkovyi slovar' Ozhegova [Ozhegov's Explanatory Dictionary]. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=18487> (Accessed: 18.08.2024).
24. Bol'shaya sovetskaya entsiklopediya [The Great Soviet Encyclopedia]. v 30-ti t. 3-e izd. M.: Sovet. entsikl., 1969–1986. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/130/index.htm> (Accessed: 20.08.2024).
25. Slovar' sinonimov russkogo yazyka (2003) [Dictionary of synonyms of the Russian language]: V 2 t. T. 1: A – N / ILI RAN; Pod red. A.P. Evgen'voi. M.: OOO Izdatel'stvo Astrel': OOO Izdatel'stvo AST.
26. Slovar' sinonimov i antonimov sovremennogo russkogo yazyka (2014) [Dictionary of synonyms and antonyms of the modern Russian language]. 50000 slov / Pod red. A.S. Gavrilovoi. M.: Adelyant.
27. Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M. (2024) Psikholingvisticheskie osobennosti poslovits i pogovorok o praktikakh bezopasnosti cheloveka [Psycholinguistic features of proverbs and sayings about human security practices] // *Yazyk i kul'tura*. 66. pp. 100–121. doi: 10.17223/19996195/66/6
28. Dubois J., Mitterand H., Dauzat A. (2022) Dictionnaire étymologique et historique du français. Paris: Larousse.
29. Le petit Larousse illustré 2020. Paris: Larousse.
30. Dictionnaire Hachette 2023. Paris: Hachette livre.
31. Le Petit Robert de la langue française 2024. Paris: Dictionnaires Le Robert – SEJER.

Информация об авторах:

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

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

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

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 24.08.2024; принята к публикации 28.07.2025

Received 24.08.2024; accepted for publication 28.07.2025

Теория и методика преподавания

Научная статья

УДК 37.013.43

doi: 10.17223/19996195/71/5

Обучение математическому дискурсу иностранных студентов в условиях учебного мультилингвизма

**Константин Эдуардович Безукладников¹,
Мария Павловна Магданова², Елена Константиновна Гитман³**

¹ Автономная некоммерческая организация «Академия корпоративного обучения»,
Москва, Россия

² Пермская государственная фармацевтическая академия, Пермь, Россия,

³ Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия

¹ konstantin.bezukladnikov@gmail.com

² mpmagdanova@yandex.ru

³ mygitman@gmail.com

Аннотация. Рассматривается обучение иностранных студентов математическому дискурсу в российских вузах в условиях естественного учебного мультилингвизма. Исследуются особенности обучения арабских студентов из Марокко, Алжира, Йемена, Судана, проходящих довузовскую подготовку в Пермской государственной фармацевтической академии. Одним из основных вызовов является лингвистическая диверсифицированность студентов и необходимость овладения математической речью на нескольких языках одновременно, что требует разработки специальных методик и дидактических материалов.

Подчеркивается важность стратегического подхода к организации учебного процесса, учитывающего как внешние факторы, такие как образовательная политика Российской Федерации и требования рынка труда, так и особенности студентов: их психолого-педагогические характеристики, уровень владения иностранными языками и математической культурой. В контексте внешних факторов значимым является проект «Экспорт образования», направленный на повышение конкурентоспособности российского образования и привлечение иностранных студентов, а также тенденции к усилению роли русского языка в международной образовательной системе.

Анализ внутренней образовательной среды показал, что лингвистическая ситуация в арабских странах, с множеством диалектов и низким уровнем владения современным арабским литературным языком, создает дополнительные трудности для студентов в процессе освоения дисциплин физико-математического цикла. Методологической основой исследования стали мультилингвальный, средовой, стратегический и компетентностный подходы. Мультилингвальный подход в обучении предполагает использование нескольких языков (русского, английского, французского и арабского) в процессе овладения математическим дискурсом. Средовой подход акцентирует внимание на создании мультилингвальной культурно-образовательной среды, которая способствует интеграции

студентов в академическое пространство и поддерживает межкультурное взаимодействие. Стратегический подход включает анализ внешних и внутренних факторов, рисков и возможностей. Компетентностный подход позволяет объединить иноязычную коммуникативную, предметную и мультилингвальную предметную компетенции, развиваемые в процессе обучения, что особенно важно в условиях многоязычной академической среды.

Одной из задач исследования было выявление трудностей, с которыми сталкиваются арабские студенты при изучении математики в условиях естественного учебного мультилингвизма. Анализ показал, что проблемы связаны не только с недостаточным уровнем владения иностранными языками (русским, английским или французским), но и с особенностями языковой среды, характерной для арабских стран. Студенты часто используют смешение диалектов и иностранных слов, что приводит к неправильному восприятию математической речи и ошибкам в учебной деятельности. Выявлено, что традиционные методы преподавания математики на русском языке не учитывают особенности многоязычных групп, что создает дополнительные барьеры в обучении.

В рамках исследования авторами были разработаны дидактические материалы для обучения математике и математическому дискурсу на нескольких языках, которые могут использоваться как в аудитории, так и для самостоятельной работы студентов. Эти материалы состоят из теоретического, практического и исторического блоков, включающих задания на развитие иноязычной коммуникативной и математической компетенции. Четырехязычные таблицы, упражнения на запоминание лексики, языковые клише и задания для активизации речевой и математической деятельности помогают студентам усвоить как лексику, так и ключевые математические понятия на разных языках. Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные материалы уже используются в учебном процессе Пермской государственной фармацевтической академии. Они помогают нивелировать различия в уровне языковой и математической подготовки иностранных студентов и создают условия для эффективного усвоения математической речи на нескольких языках. Особый акцент в материалах сделан на использовании языковых клише, поиске когнатов, интеграции историко-культурного контекста, что способствует улучшению качества межкультурной коммуникации и адаптации студентов к учебному процессу.

Проведенное исследование показало, что для успешного овладения математическим дискурсом в условиях естественного учебного мультилингвизма необходимо создание специализированных дидактических материалов, которые учитывают лингвистическую диверсифицированность студентов и особенности их подготовки. Кроме того, важным фактором успеха является организация мультилингвальной образовательной среды, способствующей интеграции студентов и развитию их языковой, математической и иноязычной коммуникативной компетенций. Внедрение этих материалов в образовательный процесс российских вузов позволит повысить эффективность обучения иностранных студентов и подготовить их к успешной академической и профессиональной деятельности на международном уровне.

Ключевые слова математический дискурс, мультилингвальное обучение, обучение иностранных студентов, естественный мультилингвизм, математическая речь

Для цитирования: Безукладников К.Э., Магданова М.П., Гитман Е.К. Обучение математическому дискурсу иностранных студентов в условиях учебного мультилингвизма // *Язык и культура*. 2025. № 71. С. 90–115. doi: 10.17223/19996195/71/5

Original article

doi: 10.17223/19996195/71/5

Teaching mathematical discourse to international students in the context of educational multilingualism

**Konstantin E. Bezukladnikov¹, Maria P. Magdanova²,
Elena K. Gitman³**

¹ *Autonomous Nonprofit Organization "Corporate Training Academy", Moscow, Russia*

² *Perm State Pharmaceutical Academy, Perm, Russia*

³ *Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia*

¹ *konstantin.bezukladnikov@gmail.com*

² *mpmagdanova@yandex.ru*

³ *mygitman@gmail.com*

Abstract. The present article is devoted to the teaching of mathematical discourse to international students in Russian universities in the context of natural educational multilingualism. The paper examines the specifics of teaching Arabic students from Morocco, Algeria, Yemen, and Sudan, who are undergoing pre-university training at the Perm State Pharmaceutical Academy. One of the main challenges is the linguistic diversity of students and the need to master mathematical speech in several languages simultaneously, which requires the development of special methods and teaching materials. The article emphasizes the importance of a strategic approach to organizing the educational process, which takes into account external factors, such as the educational policy of the Russian Federation and the labor market demands, as well as the characteristics of the students: their psycho-pedagogical traits, proficiency in foreign languages, and mathematical culture. In the context of external factors, the "Education Export" project, aimed at increasing the competitiveness of Russian education and attracting international students, is significant, as well as the trends toward strengthening the role of the Russian language in the international educational system.

The analysis of the internal educational environment showed that the linguistic situation in Arab countries, with their multiple dialects and low proficiency in Modern Standard Arabic, creates additional difficulties for students in mastering the subjects of the physical and mathematical cycle. The methodological basis of the study includes multilingual, environmental, strategic, and competency-based approaches. The multilingual approach to teaching involves the use of several languages (Russian, English, French, and Arabic) in mastering mathematical discourse. The environmental approach focuses on creating a multilingual cultural and educational environment that promotes the integration of students into the academic space and supports intercultural interaction. The competency-based approach allows combining communicative, subject, and multilingual subject competencies, which are developed in the process of learning, which is particularly important in a multilingual academic environment.

One of the study's tasks was to identify the difficulties faced by Arabic students in studying mathematics in the context of natural educational multilingualism. The analysis showed that the problems are not only related to an insufficient level of proficiency in foreign languages (Russian, English, or French) but also to the specific linguistic environment characteristic of Arab countries. Students often mix dialects and foreign words, leading to incorrect perceptions of mathematical speech and mistakes in academic activities.

It was revealed that traditional methods of teaching mathematics in Russian do not consider the features of multilingual groups, creating additional barriers to learning. As

part of the research, the authors developed teaching materials for teaching mathematics and mathematical discourse in several languages, which can be used both in the classroom and for students' independent work. These materials consist of theoretical, practical, and historical blocks, including tasks aimed at developing both linguistic and mathematical competence. Four-language tables, exercises for vocabulary memorization, linguistic clichés, and tasks for activating speech and mathematical activity help students master both vocabulary and key mathematical concepts in different languages. The practical significance of the study lies in the fact that the developed materials are already being used in the educational process of the Perm State Pharmaceutical Academy. They help to level the differences in the linguistic and mathematical preparation of international students and create conditions for the effective acquisition of mathematical speech in several languages. A special focus in the materials is placed on the use of linguistic clichés, the search for cognates, and the integration of historical and cultural context, which contributes to improving the quality of interlingual communication and adapting students to the educational process.

The research has shown that for the successful mastery of mathematical discourse in the context of natural educational multilingualism, it is necessary to create specialized teaching materials that take into account the linguistic diversity of students and the specifics of their preparation. Moreover, an important factor for success is the organization of a multilingual educational environment that fosters the integration of students and the development of their linguistic, mathematical, and communicative competencies. The implementation of these materials in the educational process of Russian universities will increase the effectiveness of teaching international students and prepare them for successful academic and professional activities at the international level.

Keywords: mathematical discourse, multilingual education, teaching international students, natural multilingualism, mathematical speech

For citation: Bezukladnikov K.E., Magdanova M.P., Gitman E.K. teaching mathematical discourse to international students in the context of educational multilingualism. *Language and Culture*, 2025, 71, pp. 90–115. doi: 10.17223/19996195/71/5

Введение

Образование в российских вузах традиционно направлено на привлечение иностранных граждан, в том числе и для распространения влияния русской культуры в мировом сообществе, начиная с появления зарубежных ученых в первой российской академии наук, далее в период развития советского образования с курсом на интернационализацию и в настоящее время. Так, федеральный проект «Экспорт образования» [1] ориентирован на повышение конкурентоспособности российского образования как несырьевого экспорта на международном рынке. Федеральный проект «Россия – привлекательная для учебы и работы страна» направлен на развитие качественной образовательной миграции, создание условий для привлечения и закрепления иностранных студентов и талантливой молодежи [2]. Ключевыми направлениями международного образовательного сотрудничества являются развитие академической мобильности и повышение интереса иностранных граждан к обучению в российских вузах, в том числе в пределах квоты Правительства Российской Федерации [3].

Образовательные программы российских вузов предполагают довузовскую подготовку иностранных граждан с целью адаптации, изучения русского языка и русской культуры. По данным Минобрнауки, в 2023/24 учебном году состав иностранных студентов насчитывал около 350 тыс. человек, что превысило численность иностранных студентов в СССР [4], однако, согласно планируемым показателям, количество обучающихся очной формы к 2025 г. должно составить 710 тыс. человек. В настоящее время обучение нерусскоязычных студентов на нескольких иностранных языках связывают с понятием «мультилингвальное обучение».

В статье описан опыт обучения арабских студентов-мультилингвов из Марокко, Алжира, Йемена и Судана математике, физике и информатике в рамках довузовской подготовки в фармацевтическом вузе.

Выбор форм, технологий, методов обучения в условиях небольших академических групп являет собой отдельную методическую задачу в связи с особенностями мультилингвальных студентов предбакалавриата (психолого-педагогическими, индивидуально-личностными, интеллектуальными, национальными) и предметов физико-математического цикла, обучение которым предполагает владение русским языком на уровне ТРКИ-1 (B1 по CEFR) и английским и (или) французским языками на том же или более высоком уровне, а так же достаточно высоким уровнем математической культуры, включающей владение математическим языком как средством общения, готовность к освоению достижений в области математической науки и использованию математических знаний на практике [5].

Студенты подготовительных факультетов начинают изучать академические дисциплины, имея элементарную (ТЭУ, A1) или базовую (ТБУ, A2) коммуникативную компетенцию в русском языке и коммуникативно достаточный уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции в английском и (или) французском языке, существенно более низкий чем в РФ уровень математической культуры ввиду различия национальных систем образования.

Поскольку в группах иностранных студентов присутствует естественный мультилингвизм, обучение не может происходить на одном языке или в парах русский язык – английский (французский) язык как посредник, что характерно в условиях билингвального обучения математике. Родным для части обучающихся является диалектная разновидность арабского языка – дарижа (ةالدارج) – язык разговорного общения, что включает пять различных диалектов (алжирский, ливийский, марокканский, тунисский и хассания), или берберские языки (тамазигхт, кабилский, шауйя), а также современный арабский литературный язык (العص فصحي) – наддиалектная разновидность арабского языка.

В сущности, обучение предметам физико-математического цикла на уровне довузовской подготовки и на первом курсе бакалавриата (специалитета) иностранных студентов имеет гуманитарные основания, которые нацелены на межкультурное взаимодействие на уровне академической культурно-образовательной среды. Учебные планы обучения математике, физике и информатике в рамках довузовской подготовки не превышают по предметному содержанию программу базового обучения математике на уровне основного общего образования в России, а программа первого курса обучения коррелируется с программой углубленного изучения математики и является больше общеразвивающей и подготавливающей к изучению дальнейших предметов. Обучение иностранных студентов математике носит скорее компенсаторный характер и более направлено на развитие той части математической культуры, которая связана с культурой математической речи на нескольких языках, принимая во внимание условия мультилингвизма.

Вышеизложенное свидетельствует о необходимости исследования проблематики и возможностей в организации обучения языку физико-математических дисциплин в логике мультилингвального обучения математическому дискурсу. В таком случае обучение происходит на нескольких языках одновременно и направлено на развитие математической культуры, в частности математической речи, средствами русского, английского, французского и современного литературного арабского языка в условиях естественного учебного мультилингвизма.

Методология исследования

В работе применяется **стратегический подход** к исследованию и организации учебного процесса, включая анализ внешних и внутренних факторов, рисков и возможностей. Данный подход необходим в динамичных условиях обучения иностранных групп с естественным учебным мультилингвизмом. Следуя логике указанного подхода, важным для нашего исследования является понятие «стратегическое мышление» – термин, традиционно применяющийся к процессу стратегического планирования в экономической сфере [6], однако мы видим раскрытие потенциала этого понятия в методике преподавания иностранных языков, дидактике и наиболее – в области образовательного инжиниринга, поскольку стратегическое мышление является важнейшим средством снижения неопределенности. Под неопределенностью в нашем контексте мы понимаем и сложные психолого-социальные условия адаптации иностранных студентов, в частности представителей арабской культуры, к чуждой им культуре, системе образования, и лингвистическую диверсифицированность групп.

Цель анализа – сформировать непротиворечивое мнение:

- какие внешние факторы воздействуют на мультилингвальное обучение математическому дискурсу в условиях учебного мультилингвизма как системы;

- что представляет собой мультилингвальное обучение математическому дискурсу в условиях учебного мультилингвизма как образовательный процесс, каковы образовательные результаты, какие внутренние проблемы и возможности имеются в данный момент.

Анализ внешних факторов может происходить по следующим направлениям:

- существующая политика государства в сфере образования (поддерживающие факторы развития мультилингвального образования и др.);

- требования рынка труда (необходимость специалистов, владеющих математической речью на нескольких языках);

- международные образовательные тренды;

- образовательная миграция (увеличение или уменьшение количества студентов с разными языковыми фонами и их влияние на формирование учебных групп).

Анализ внутренних факторов предполагает следующие направления:

- языковая ситуация обучающихся в пределах их социально-коммуникативной системы;

- образовательные нужды мультилингвальных групп (мотивация, способность справляться с языковыми трудностями, сфера дальнейшего применения математической речи в социокультурной и академической среде);

- материально-техническое обеспечения (наличие мультилингвальных учебных материалов, ресурсов для формирования мультилингвальной культурно-образовательной среды);

- требования к преподавателю (уровень владения математическим знанием, умение объяснять, владение методикой обучения математики и иностранного языка, качество речи, владение иностранными языками, способность адаптировать учебный процесс к условиям мультилингвизма);

- планируемые образовательные результаты;

- учебный процесс (понятийный аппарат, методики, технологии и приемы мультилингвального обучения, возможности адаптации материала, дидактические материалы).

Фундаментальными понятиями исследования являются «мультилингвальная компетенция», «математический дискурс», «математический язык», «математическая речь».

Понятия «математическая речь» и «математический язык» имеют широкий контекст употребления и разную трактовку в зарубежной и отечественной литературе, а также в области педагогики, математики и частных методик.

«Математический язык» понимается как обозначение совокупности всех основных средств, с помощью которых выражается математическое знание и осуществляется математическое мышление [7], и как система, включающая средства родного языка, математическую терминологию, символику, графики, схемы и т.п. [8].

Определения понятия «математическая речь» рассматриваются в работах Л.М. Фридман [9], Д.В. Шармина [10], О.Б. Шельгиной [11], А.А. Махониной [12]. «Математическая речь» – вид межличностной коммуникации людей, выражающий содержание в виде символьных (математических символов, латинского, греческого языка) и графических обозначений (таблицы, диаграммы, круги Эйлера, графики), математических моделей (уравнения, неравенства, их системы, графы), элементов визуализации (схемы, чертежи) с использованием средств естественного языка [12].

Однако рассматривая математическую речь как средство выражения математического языка, имеет смысл говорить о математическом дискурсе, поскольку знать математику – значит знать ее дискурс, уметь выразить и понять математический язык, владеть математической речью – владеть нормами математического дискурса, учиться математике – значит учиться в условиях математического дискурса и быть его непосредственным участником.

Применительно к обучению математике в условиях естественного учебного мультилингвизма имеет смысл говорить не столько о математическом дискурсе как таковом, сколько об условиях организации обучения языку изучаемой дисциплины (математики) в рамках математического дискурса. Авторами предложена схема взаимосвязей внутри математического дискурса при обучении математике (рис. 1).



Рис. 1. Математический дискурс

Возможности мультилингвального обучения математическому дискурсу в условиях естественного учебного мультилингвизма связаны со следующими подходами: мультилингвальным, средовым, компетентностным; идеологической основой является эвристическая составляющая – совокупность принципов, методов и критериев, при помощи которых в условиях неоднородных мультилингвальных групп выбирается один из альтернативных вариантов достижения учебных целей.

Мультилингвальный подход к обучению иностранным языкам рассмотрен в работах О.К. Бакловской, Н.В. Барышниковой, Н.А. Друцко, А.В. Зажигалкина, А.А. Прохоровой, П.Ю. Петрусевич, Е.И. Славина и других авторов.

Анализ литературы и педагогического опыта позволяет заключить, что мультилингвальный подход в рамках настоящего исследования состоит в использовании субъектами образовательного процесса математического дискурса на нескольких иностранных языках и подразумевает следующие характеристики обучения:

- базируется на прогрессивном лингвометодическом опыте исследователей в области мультилингвального образования, методики обучения иностранному языку, методики обучения математике на неродном языке;
- происходит в естественно или искусственно созданной мультилингвальной культурно-образовательной среде на основе разработанных дидактических условий;
- осуществляется на основе сопоставления иностранных языков, поиске схожих структур и межъязыковых соответствий;
- способствует развитию мультилингвальной предметной компетенции;
- основано на едином метаязыке математики: соответствие символической записи, речемыслительном выражении математических предположений вне естественных языков;
- включает историко-культурный контекст, обеспечивающий кросс-культурное взаимодействие, в том числе и в условиях существования математической культуры как наднационального элемента.

Средовой подход. Формирование мультилингвальной культурно-образовательной среды является залогом успешной интеграции обучающихся в академическую среду и мотивации к иноязычной коммуникации, которая и составляет основу математической речи на практике. Культурно-образовательная среда – составной элемент образовательной среды (в широком смысле) и часть культурного наследия, используемая как информационный ресурс и организованная как педагогические условия для обеспечения образовательного процесса (в узком) [13]. С.К. Гураль отмечает, что современная организация учебного процесса и подготовка специалистов в вузах должны основываться на интеграционных

тенденциях информационного общества и учитывать когнитивный потенциал личности в иноязычной и информационно-образовательной среде [14]. Мультилингвальная образовательная среда – комплекс общественных, академических, материально-технических и нравственных условий, влияющих на формирование многоязычной личности, а также совокупность содержащихся в социальном и дисциплинарном пространстве вуза возможностей для мультилингвального развития и совершенствования обучающихся [15].

Таким образом под мультилингвальной культурно-образовательной средой понимаем составной элемент мультилингвальной образовательной среды, интегрирующий совокупность культурных, социальных, нравственных и образовательных условий, направленных на развитие многоязычной личности обучающихся, на основе кросс-культурной коммуникации и принципа равенства изучаемых иноязычных культур, и часть культурного наследия, используемую как информационный и образовательный ресурс и организованную как педагогические условия для обеспечения мультилингвального образовательного процесса.

Историко-культурный подход реализуется в систематическом обращении к истории математики и науки в целом как к ресурсу кросс-культурной и междисциплинарной интеграции, лингвострановедческому и этимологическому контексту.

Компетентностный подход понимается как подход, объединяющий положения аффективного, личностно ориентированного, когнитивного, коммуникативно-когнитивного и межкультурного подходов [16]. Методологическая опора на компетентностный подход позволяет найти точки соприкосновения в формировании предметной, мультилингвальной и предметной мультилингвальной компетенций. В частности, направление обучения математике иностранных студентов в условиях естественного учебного мультилингвизма на этапе довузовской подготовки и первом году обучения в бакалавриате (специалитете) российского вуза должно быть:

- профессионально направленным и в дальнейшем быть основой для профессиональной деятельности, профессионального роста и самообразования;
- нивелирующим разницу в математической подготовке между российскими и иностранными студентами;
- инструментом интеграции в академическую среду.

Одним из главных инструментов построения системы обучения является логико-методологический подход, который включает систематическую работу с формами мышления: понятием, суждением, умозаключением, теорией, фактом и гипотезой. Естественная речь имеет мыслеформительную функцию, однако не сводится к грамматической и лексической сочетаемости, а имеет под собой более глубокую концептуальную связь между понятиями, суждениями и умозаключениями как

структуре выраженной мысли, что принципиально важно в четком и правильном оформлении математической речи.

Исследование и результаты

Анализ образовательной политики Российской Федерации в отношении иностранных студентов выявляет несколько ключевых тенденций. Во-первых, наблюдается расширение доступности образовательных услуг для иностранных граждан, что выражается в увеличении квот на обучение и активном привлечении студентов из различных регионов мира. С учетом внешнеполитической ситуации акцент смещается в сторону привлечения абитуриентов из стран СНГ, Азии, Африки, Ближнего Востока и Латинской Америки. Во-вторых, российская система образования стремится повысить свою конкурентоспособность за счет проведения международных олимпиад и конкурсов, где победители получают возможность обучения в российских вузах. В-третьих, особое внимание уделяется продвижению русского языка за рубежом и созданию условий для его изучения, что способствует более широкому включению иностранных студентов в российскую образовательную систему [17, 18].

Анализ рынка труда в фармации показывает, что владение академическим, включая математический, дискурсом в многоязычной среде становится важным требованием как для специалистов, работающих на глобальных рынках и в международных командах, так и для сотрудников обычных фармацевтических учреждений, где с учетом мобильности населения возрастает необходимость мультилингвальных компетенций работников. Такие специалисты востребованы в международных проектах, где требуются точность статистических расчетов, участие в клинических исследованиях и соблюдение локальных стандартов. Многоязычие делает их конкурентоспособными на российских и международных рынках, обеспечивая высокое качество научных разработок, точность работы с нормативными данными и высокую адаптивность в коммуникации с разноязычным населением.

Анализ официальной политики ЮНЕСКО в области многоязычного образования позволяет сделать следующие выводы:

- многоязычное образование рассматривается как важный инструмент для повышения качества и доступности образования, особенно среди коренных народов, что подтверждается российскими исследованиями в республиках Татарстан и Саха;
- язык является не просто средством коммуникации, но и носителем культурных идентичностей, что делает многоязычное образование важным для передачи наследия от одного поколения к другому;
- одна из ключевых проблем в современном мире – исчезновение языков. За последние сто лет исчезло около 600 языков, и, если эта тенденция продолжится, к концу XXI в. может исчезнуть до 90% мировых

языков. Это делает важным внедрение многоязычного образования, которое способствует сохранению и поддержке языкового разнообразия, особенно в контексте родных и коренных языков;

- многоязычное образование поддерживает гармоничное сосуществование культур, способствует устойчивому развитию национальных систем образования;

- для успешного внедрения многоязычного образования требуется значительная поддержка со стороны образовательной политики, что включает развитие и внедрение программ, обучение педагогов, разработку инновационных решений и улучшение доступности учебных материалов на разных языках. Важную роль в продвижении многоязычного образования играют как международные организации, такие как ЮНЕСКО, так и национальные правительства, которые должны интегрировать многоязычное обучение в образовательные системы.

Вышеизложенное подчеркивает актуальность разработки концепций, технологий и методик многоязычного образования не только в общем, но и на уровне отдельных предметов. Это позволит создавать и внедрять частные методики, которые педагоги смогут эффективно использовать в образовательной среде различных учебных заведений, обеспечивая успешную передачу знаний и навыков в условиях многоязычия. Интерес авторов исследования, как было отмечено ранее, связан с исследованием и разработкой в контексте мультилингвального обучения математическому дискурсу как части многоязычного академического дискурса в условиях естественного учебного мультилингвизма.

Анализ методик мультилингвального обучения иностранным языкам, би- и мультилингвального обучения математике, формированию математической культуры и математической речи позволил сделать вывод об отсутствии методики обучения математическому дискурсу, устной и письменной математической речи в условиях естественного учебного мультилингвизма, сочетающей в себе проекции двух предметных областей: методики обучения математике и методики обучения иностранным языкам.

Анализ исследований в области методики обучения математике на неродном языке выявляет несколько ключевых направлений:

- разработаны специфические методики, приемы и технологии для иностранных студентов, изучающих математику на русском языке, где акцент делается на визуализации, повторении терминологии и семантизации учебного материала, хотя такие подходы не всегда учитывают условия многоязычия [19, 20];

- созданы двуязычные пособия, помогающие одновременно осваивать математический, английский и русский языки [21–23];

– билингвальное обучение, которое проводится на русском и английском языках, доказало свою эффективность по сравнению с моноязычными подходами, что подтверждают исследования, проведённые в Татарстане и Республике Саха [24–27];

– математический дискурс в контексте обучения двуязычных учителей [28];

– преподавание и изучение математики в многоязычных классах [29].

Отечественные исследователи понимают мультилингвальную группу как группу учащихся, владеющих и (или) изучающих три и более иностранных языка в, как правило, искусственно созданной мультилингвальной среде. В работах иностранных исследователей *multilingual classroom* понимается как группа учащихся, имеющих разные языковые профили, сосуществующих в естественной многоязычной среде, где язык обучения, язык общения со сверстниками, язык мышления и язык общения дома могут быть разными языками, не все из которых развиты в равной степени.

Мультилингвальная группа рассматривается как лингвистически диверсифицированная группа учащихся, имеющих различные языковые профили и обучающихся в естественной многоязычной среде, где язык обучения и общения в аудитории не совпадают с родным языком учащегося.

Отдельный интерес представляют термины, используемые в работах иностранных исследователей касательно общения в рамках математического дискурса внутри образовательного процесса: *communication about mathematics*, *communication in mathematics* и *communication with mathematics*, *communicating mathematically*, *mathematical language*, *language of mathematics*, *language of learning mathematics*, *language used in mathematical education*, *mathematical register*, поскольку контекст их употребления разнится с принятыми в русском образовательном пространстве терминами «математическая речь», «математический язык», «язык математики».

Выполненный анализ методических исследований позволяет сделать вывод, что обучение языку математической дисциплины на иностранном языке в условиях учебного мультилингвизма есть целенаправленное обучение взаимодействию с математическим дискурсом на нескольких иностранных языках, где математическая речь является его неотъемлемой частью, представляя собой средство устного и письменного выражения математической мысли.

Среди технологий, методов и приемов, применяющихся при обучении математике на неродном языке, традиционно используются CLIL, проектная деятельность, кейсовый метод, *problem-based learning*, *multimodal learning*, перевернутый класс, методика билингвального обучения математике.

Существенным признаком *языковой ситуации* в иностранных группах является многоязычие, однако специфическим признаком рассматриваемых нами групп иностранных студентов из арабских стран является сосуществование нескольких разговорных диалектов, характерных для стран Алжира, Марокко, Туниса, Йемена, Судана и других арабских стран. Анализ особенностей языковой ситуации арабских стран позволил сделать следующие выводы:

– во всех странах Ближнего Востока, Северной и Восточной Африки современный литературный арабский язык (далее также MSA) является государственным, однако сосуществует с множеством диалектов и иностранных языков «колонизаторов» (табл. 1);

Таблица 1

Языковая ситуация в странах Магриба

Страна	Государственные языки	Язык устного общения	Язык образования	Язык офиц. СМИ	Иностранные языки
Марокко	MSA, тамазигхт	Дарижа (марокканский, алжирский и ливанский диалект); берберские языки – 40% населения (тамазигхт и др.)	MSA, французский	MSA, берберский, французский	Французский, английский, испанский
Алжир	MSA, тамазигхт	Дарижа (алжирский диалект с местными разновидностями) – 80%; берберские языки – 20% (тамазигхт, кабилский, шайуа)	MSA, английский	MSA, берберский, французский	Французский, английский, испанский
Йемен	MSA	Йеменский диалект	MSA, йеменский диалект	MSA	Английский, русский
Судан	MSA, английский	Суданский арабский, надждийский, хеджазийский диалекты; чадский арабский, нубийские языки (динка, беджа, фур, домари); кордофанские языки и др.	MSA, английский, любой национальный язык Судана	MSA	Английский

- общий уровень грамотности населения ниже среднего в мире по данным ЮНЕСКО (табл. 2);
- марокканские выпускники школ имеют затруднения с изложением своих мыслей на MSA и, как правило, являются билингвами (арабский + французский/испанский) или мультилингвами (арабский + французский/испанский + английский);
- французский язык в странах Магриба находится в двойственном положении, поскольку является языком колонизаторов и психологически не воспринимается населением как родной, однако большая часть молодежи говорит и пишет на нем лучше, чем на литературном арабском языке;
- для билингвов и мультилингвов характерно смешение языков в одном потоке, когда переключение кодов (арабский–французский–берберский) является частым явлением, причем множественные заимствования в языковой паре арабский–французский облегчает переключение кода, часто делая его спонтанным и неконтролируемым;
- в Йемене MSA используется в образовательных учреждениях параллельно с йеменским диалектом, что создает определенные коммуникативные и мыслеформительные трудности в понимании учебных программ и снижает уровень образования, так как преподаватели предпочитают разговорный язык вместо литературного в качестве компенсаторной стратегии, однако это негативно сказывается на качестве обучения. Доктор Валид Али Аль-Тантави считает такое использование разговорного языка в обучении «образовательным» преступлением [30–34].

Таблица 2

**Уровень грамотности населения в возрасте
от 15 лет и старше по данным UNESCO, %**

Россия	Марокко	Судан	Алжир	Йемен	Мир	Арабский мир
100	77	71	81	70	87	75

Анализ языковой ситуации при обучении арабских студентов в Пермской государственной фармацевтической академии приводит к следующим выводам в рамках рассматриваемой нами проблематики:

1. Многоязычие и лингвистическая диверсифицированность без должных компенсаторных стратегий вызывают сложности при освоении математического дискурса.

2. Различный уровень владения иностранными языками создает дополнительные трудности при освоении математического содержания, приводит к неравномерному восприятию и препятствует диалоговым формам учебной коммуникации.

3. Традиционная проблема переключения кодов находит свое отражение в смешении высказываний на диалекте одновременно с исполь-

зованием иностранных слов из разных языков в общении между студентами. В итоге такой коммуникации с первого взгляда контекстуально понятные, но совершенно попирающие нормы математического дискурса, фразы приводят к неточности и ошибкам.

4. Существующие в практике дидактические материалы предполагают, что студенты имеют общий язык-посредник на достаточном уровне для обучения дисциплинам физико-математического цикла.

5. Материалы с параллельным переводом созданы так, что студенты должны сами выявлять грамматические, лексические и логические соответствия на уровне понятий, суждений и умозаключений. Однако для студентов с родным арабским, иностранным английским или французским (недостаточным для академического уровня) и изучаемым на самом начальном уровне русским такое самостоятельное сопоставление выглядит невозможным, поскольку все эти языки относятся к разным группам и имеют разные алфавиты, что как минимум делает невозможным графическое сопоставление.

Выявлены следующие из возможности организации обучения языку физико-математических дисциплин в контексте мультилингвального обучения математическому дискурсу в условиях естественного учебного мультилингвизма:

1. Важность обеспечения дидактических условий, в которых обучающиеся смогут понимать математическую речь на всех языках, использующихся в обучении, в частности:

- разработать многоязычные дидактические материалы для аудиторной и самостоятельной работы, которые студенты смогут использовать в качестве опоры;

- организовать работу в парах и мини-группах, где учащиеся будут иметь возможность оказаться как с равным, так с более сильным или слабым партнером;

- целенаправленно обучать поиску когнатов и ложных когнатов;

- предоставить наглядность: символичный язык, графики, чертежи, блок-схемы.

2. Необходимость использования адаптированных материалов и применения дифференцированного подхода на основе индивидуального анализа нужд для успешного обучения математическому дискурсу. В рамках одного занятия преподавателю невозможно давать объяснение параллельно на нескольких языках, поэтому многоязычные дидактические материалы должны содержать необходимую математическую лексику, образцы для построения высказываний и языковые опоры.

3. Необходимость развития у студентов способность удерживать внимание на одном языке в рамках математической дискуссии, чтобы избежать смешивания терминов и смыслов.

В рамках обобщения методического опыта и с практическими целями нами разработаны дидактические материалы, предназначенные для обучения математике на этапе довузовской подготовки, с особым акцентом на обучении математическому дискурсу иностранных студентов в условиях естественного учебного мультилингвизма. Эти материалы направлены на развитие навыков использования математической терминологии, символов и логических структур на разных языках, что помогает студентам адаптироваться к многоязычной образовательной среде и успешно осваивать математические идеи, понятия и высказывания. Материалы учитывают специфику многоязычия и его влияния на восприятие математической речи, способствуют укреплению понимания и применения математических понятий на иностранном языке.

Дидактические материалы выполнены в формате рабочих листов, которые могут быть использованы как по отдельности, так и последовательно, как при преподавании математики иностранным студентам на английском, французском или русском, так и при преподавании иностранного языка на монологической, билингвальной или мультилингвальной основе студентам, получающим физико-математическое образование. Рабочие листы разделены на тематические предметные разделы и содержат три блока: теорию, практику и историю.

Теоретический блок содержит лексические единицы на четырех языках (табл. 3), задания для работы с лексикой (рис. 2, 3) и языковыми клише (рис. 2, 3) на основе изучаемого предметного материала.

Таблица 3

Четырёхязычная таблица с лексикой

Русский	Английский	Французский	Арабский (MSA)
цифра	a digit / the digit	un chiffre / le chiffre	رَقْم (raqam) / الرَّقْم (ar-raqam)
цифры	digits / the digits	des chiffres / les chiffres	أَرْقَام (arqām) / الأَرْقَام (al-arqām)
число	a number / the number	un nombre / le nombre	عَدَد ('adad) / العَدَد (al-'adad)
числа	numbers / the numbers	des nombres / les nombres	أَعْدَاد (a 'dād) / الأَعْدَاد (al-a 'dād)
единицы	units / the units	unités / les unités	وَحِدَات (wāḥidāt) / الواحِدَات (al-wāḥidāt)
десятки	tens / the tens	dizaines / les dizaines	عَشْرَات ('asharāt) / العَشْرَات (al-'asharāt)
сотни	hundreds / the hundreds	centaines / les centaines	مِائَات (mi'āt) / المِائَات (al-mi'āt)
тысячи	thousands / the thousands	milliers / les milliers	أَلْف (āl'af) / الأَلْف (al-āl'af)

Языковые клише позволяют, во-первых, использовать лексические единицы в цельном высказывании без отдельных затруднений с грамматическими явлениями, поскольку помогают обучаемым быстрее переходить между языками, сохраняя точность и логическую целостность высказывания; во-вторых, помогают избежать путаницы при пере-

ключении кодов и упрощают процесс усвоения сложных математических понятий; в-третьих, способствуют автоматизации языковых навыков и снижению когнитивной нагрузки, так как обучаемые могут сконцентрироваться на содержательной части математического дискурса, а не на правилах грамматики. Это особенно важно при работе с математическими терминами, где точность и последовательность рассуждений играют ключевую роль.

0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 – это **цифры**. Число записывают при помощи **цифр**.
 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 sont _____. _____ sont écrits à l'aide _____.
 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 are _____. _____ are written using _____.
 _____ باستخدام الأرقام يُكتب _____ هي ٩، ٨، ٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١، ٠.

Рис. 2. Задание на запоминание лексики

2 est un _____ et un _____. 22 est un _____. 23 et 24 sont _____.
 4 is a _____ and a _____. 35 is a _____. 36 and 37 are _____.
 8 – это _____ и _____. 35 – это _____. 36 и 37 – это _____.
 _____ و _____ ٢٢ هو _____ و ٢٣ هما _____.

Рис. 3. Задание на активизацию лексики и введение клише

Практический блок содержит задания для отработки и языкового, и математического содержания на уровнях: знание и понимание (рис. 4), применение (практико-ориентированное, рис. 5), анализ и синтез (рис. 6), оценка.

1. Прочитайте числа:				
1	11	100	111	1000
4	14	40	400	4000
7	17	70	700	7000
2	12	20	200	2000
5	15	50	500	5000
8	18	80	800	8000
3	13	30	300	3000
6	16	60	600	6000
9	19	90	900	9000
2. Запишите цифрами числа:				
пять	восемнадцать	сорок	четыреста	семь тысяч
six	thirteen	fifty	two hundred	four thousand
deux	seize	quatre-vingts	trois cents	cinq mille
واحد	عشرة	أربعون	مائة	ألف
3. Прочитайте и запишите словами числа:				
21	54	87	43	146
76	98	65	32	257
524	689	753	852	951
2546	3894	4587	5412	6523
				7854

Рис. 4. Уровень «Знание и понимание»

5. 1) Прочитайте номера телефонов по образцу.			
2) Прочитайте номера телефонов так, как они записаны.			
+7 951 265 23 15	Plus sept deux cent cinquante trois mille deux cent quinze		
+44 7911 123456	Plus forty-four seven nine one one two three four five six.		
+32 477 123 456	Plus trente-deux quatre cent soixante-dix sept cent vingt-trois quatre cent cinquante-six.		
+966 55 123 4567	بلاس تسعة خمسة ستة أربعة ثلاثة اثنان اثنان اربعة خمسة ستة سبعة		
+7 921 345 6789	+1 202 555 0176	+33 1 23 45 67 89	+971 67 162 8957
+7 495 123 4567	+1 415 867 5309	+33 6 98 76 54 32	+212 55 435 7964
6. Выполните в форме диалога. Запишите номер телефона вашего собеседника.			
- Какой у тебя номер телефона?		What's your phone number?	
- +7 902 797 86 61, а у тебя?		+44 7911 123456, and yours?	
- У меня +7 982 836 56 28		Mine is +44 7802 345678	
- Quel est ton numéro de téléphone ?		ما هو رقم هاتفك؟	
- +33 6 12 34 56 78, et le tien ?		+971 50 123 4567	
- Le mien est +33 7 89 01 23 45		+971 67 162 8957	

Рис. 5. Уровень «Применение»

7. Прочитайте объяснение понятия «числа»:

Number [count] : a word or symbol (such as “five” or “16”) that represents a specific amount or quantity (Britannica Dictionary).

Число – одно из основных понятий математики, позволяющее выразить результаты счета или измерения (Энциклопедический словарь юного математика).

Чем они отличаются и чем схожи?

Объясните что такое число на французском и арабском языках.

Рис. 6. Уровень «Анализ и синтез»

Блок «История» предполагает ознакомление учащихся с историей математики и математических терминов, стимулирующий более глубокое понимание взаимосвязей между развитием науки и языка. Подобный материал является плодородной почвой для анализа, синтеза и оценки.

Нами предложены задания для обучения поиску когнатов на основе математической терминологии, а также историко-математические и историко-лингвистические тексты с заданиями на pre- и post-reading.

Таким образом, дидактические материалы имеют вариативный характер и могут быть адаптированы под различные аудитории (по уровню математической, языковой подготовленности, возрасту) и дидактические цели, соотносятся с принципом преемственности (на уровне содержания математики в профессиональной деятельности, с изучением других подготовительных дисциплин).

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что специально организованное обучение математическому дискурсу иностранных студентов на этапе довузовской подготовки является актуальным и напрямую связано с обучением языку преподаваемой дисциплины. В статье предложены проблематика и возможности мультилингвального обучения математическому дискурсу на основе стратегического, среднего, мультилингвального и компетентностного подходов.

В соответствии с исследуемой проблематикой представлены возможности организации учебного процесса, учитывающие условия естественного учебного мультилингвизма для освоения академического, математического дискурса и понимания основ математики; проведенный анализ показал, что требуется разработка соответствующих условий, организации мультилингвальной культурно-образовательной среды и дидактических материалов, которые обеспечивают адаптацию информации под специфические потребности многоязычных групп обучающихся и позволяют интегрировать как языковые, так и предметные аспекты в образовательный процесс. Дидактические материалы имеют потенциал применения не только в процессе обучения математике, но и при би-,

поли- или мультилингвальном обучении русскому, английскому, французскому и арабскому языкам для студентов физико-математических специальностей, поскольку содержат дифференцированные по уровням задания с основополагающей математической лексикой, наиболее употребимые в академическом языке грамматические конструкции, легко адаптируемые и многофункциональные; направленные на решение проблемы недостаточной языковой подготовки студентов, что особенно актуально для арабских студентов, изучающих математику на иностранных языках. Методические приёмы, такие как использование языковых клише, поиск когнатов и интеграция языковой и математической составляющих, способствуют формированию уверенности у студентов и помогают эффективно осваивать как языковые, так и математические навыки.

Разработанные материалы используются в учебном процессе Пермской государственной фармацевтической академии Минздрава России.

Список источников

1. **О приоритетном** проекте «Экспорт образования». URL: <http://government.ru/info/27864/1v9pg0mzh0847386455> (дата обращения: 08.10.2024).
2. **Федеральный** проект «Россия – привлекательная для учебы и работы страна». URL: https://www.economy.gov.ru/material/directions/fed_proekt_rossiya_privlekatelnaya_dlya_uchebuy_i_raboty_strana/ (дата обращения: 10.10.2024).
3. **Доклад** Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования. URL: <http://static.government.ru/media/files/7wTyuCH7RUXZb5RgUqReX4nWt6TuUAH4.pdf> (дата обращения: 10.10.2024).
4. **Минобрнауки:** около 355 тысяч иностранных студентов учатся в вузах РФ. URL: <https://ria.ru/20231123/student-1911436685.html?ysclid=1v9pg0mzh0847386455> (дата обращения: 08.04.2024).
5. **Уртенова А.У., Уртенев Н.С.** Математическая культура: структура и содержание // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/matematiceskaya-kultura-struktura-i-soderzhanie> (дата обращения: 10.10.2024).
6. **Махонин В.А.** Стратегическое мышление и стратегический анализ: подходы к пониманию терминов // Военная мысль. 2018. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskoe-myshlenie-i-strategicheskiy-analiz-podhody-k-ponimaniyu-terminov> (дата обращения: 10.10.2024).
7. **Артебякина О.В.** Формирование математического языка у студентов педагогического вуза // Вестник ЧелГУ. 2011. № 33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-matematiceskogo-yazyka-u-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 29.09.2024).
8. **Тесленко И.Ф.** Научно-техническая революция и математика в школе. Киев, 1973. 31 с.
9. **Фридман Л.М.** Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. М., 1983. 160 с.
10. **Шармин Д.В.** Формирование культуры математической речи учащихся в процессе обучения алгебре и началам анализа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005. 209 с.

11. **Шельгина О.Б.** Приемы формирования мыслительных операций при обучении младших школьников решению арифметических задач // Концепт. 2014. № 32. С. 16–18.
12. **Махонина А.А.** Методика формирования математической речи учащихся 5–6 классов при введении математических понятий // Педагогика и психология: от вопросов к решениям : сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.- практ. конф. Томск : Эвенсис, 2016. С. 14–18.
13. **Ананьева М.С., Магданова И.В.** Понятие региональной культурно-образовательной среды в методологии проекта «Мой Пермский край» // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. № 1 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-regionalnoy-kulturno-obrazovatelnoy-sredy-v-metodologii-proekta-moy-permskiy-kray> (дата обращения: 07.10.2024).
14. **Обдалова О.А., Гураль С.К.** Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-razrabotki-obrazovatelnoy-sredy-dlya-obucheniya-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 06.10.2024).
15. **Прохорова А.А.** Мультилингвальное обучение как составляющая процесса профессиональной подготовки студентов технического вуза // Известия ВГПУ. 2019. № 9 (142). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multilingvalnoe-obuchenie-kak-sostavlyayuschaya-protsesssa-professionalnoy-podgotovki-studentov-tehnicheskogo-vuza> (дата обращения: 07.10.2024).
16. **Безукладников К.Э., Новоселов М.Н., Крузе Б.А.** Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // Язык и культура. 2017. № 38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-inoyazychnoy-professionalnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-buduschego-uchitelya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 07.10.2024).
17. **Онлайн-мониторинг** портала Education in Russia. URL: <https://education-in-russia.com/education-in-russia/monitoring> (дата обращения: 07.10.2024).
18. **Указ** Президента Российской Федерации от 31.10.2018 г. № 622 О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019–2025. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43709> (дата обращения: 07.10.2024).
19. **Фетисова Е.В.** Методика довузовского обучения математике иностранных студентов, обучающихся на русском языке : медико-биологический профиль : дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2014. 163 с.
20. **Марутина-Катрецкая Е.М., Мендыгалиева А.Н.** Развитие математической речи у иностранных студентов на занятиях по русскому языку // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-matematicheskoy-rechi-u-inostrannyh-studentov-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku> (дата обращения: 14.09.2024).
21. **Козырева А.В., Колпакова С.В., Бурлакова Е.А.** Особенности обучения иностранных студентов математике // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. № 4-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-inostrannyh-studentov-matematike> (дата обращения: 14.09.2024).
22. **Мужикова А.В., Габова М.Н.** Развитие грамотной математической речи студентов в техническом вузе // Высшее образование в России. 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-gramotnoy-matematicheskoy-rechi-studentov-v-tehnicheskom-vuze> (дата обращения: 14.09.2024).
23. **Соколова Л.И.** Новые образовательные технологии при обучении математике иностранных студентов предвузовского этапа на русском (неродном) языке // Полилингвильность и транскультурные практики. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-obrazovatelnye-tehnologii-pri-obuchenii>

- matematike-inostrannyh-studentov-predvuzovskogo-etapa-na-russkom-nerodnom-yazyke (дата обращения: 01.10.2024).
24. **Салехова Л.Л., Спиридонова Н.И.** Основные условия развития математической речи школьников в процессе билингвального обучения // Образование и наука. 2018. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-usloviya-razvitiya-matematicheskoy-rechi-shkolnikov-v-protseesse-bilingvalnogo-obucheniya> (дата обращения: 14.09.2024).
 25. **Государственное** автономное общеобразовательное учреждение «Полилингвальный комплекс “Адымнар” – путь к знаниям и согласию» г. Казани. URL: <https://edu.tatar.ru/nsav/page2317.htm> (дата обращения: 14.09.2024).
 26. **Ченянова Н.И.** Переходная модель в системе билингвального обучения математике // Дискуссия. 2013. № 11 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perehodnaya-model-v-sisteme-bilingvalnogo-obucheniya-matematike> (дата обращения: 07.10.2024).
 27. **Салехова Л.Л., Валеев И.И.** Тенденции исследований проблем математического образования в многоязычном контексте (аналитический обзор) // Педагогический журнал Башкортостана. 2020. № 1 (86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-issledovaniy-problem-matematicheskogo-obrazovaniya-v-mnogoyazychnom-kontekste-analiticheskii-obzor> (дата обращения: 07.10.2024).
 28. **Esquinca A.** Socializing pre-service teachers into mathematical discourse: the interplay between biliteracy and multimodality // Multiling. 2012 Ed. 2, 4. doi: 10.1186/2191-5059-2-4
 29. **Дзбаева О.И.** Особенности языковой ситуации в странах Северной Африки // Полилингвальность и транскультурные практики. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-yazykovoy-situatsii-v-stranah-severnoy-afriki> (дата обращения: 12.09.2024).
 30. **Кухарева Е.В.** Проблемы арабского литературного языка в королевстве Марокко и их решение в университете Абдельмалика Ас-Саади (Тетуан) // Филологические науки в МГИМО. 2020. № 2 (22). С. 89–99. doi: 10.24833/2410-2423-2020-2-22-89-99
 31. **Соколова В.Л.** Языковой ландшафт Алжира: актуальное состояние и тенденции развития // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2024. № 6 (887). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoy-landshaft-alzhira-aktualnoe-sostoyanie-i-tendentsii-razvitiya> (дата обращения: 12.09.2024).
 32. **Houichi Asma, Dekhil Anfal Khadidja.** The role of social networking sites in transforming the algerian society: from a francophone to an anglophone society // International Journal of Media and Information Literacy. 2023. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-role-of-social-networking-sites-in-transforming-the-algerian-society-from-a-francophone-to-an-anglophone-society> (дата обращения: 12.09.2024).
 33. **Présentation** des principaux résultats du RGPH 2014. URL: https://rgph2014.hcp.ma/Presentation-des-principaux-resultats-du-RGPH-2014_a374.html (дата обращения: 12.09.2024).
 34. **Фадль И.А.Т., Сабитова С.У.** Между реальностью и вызовами: система образования в Йемене // Арабистика Евразии. 2020. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdu-realnostyu-i-vyzovami-sistema-obrazovaniya-v-yemene> (дата обращения: 13.09.2024).

References

1. О приоритетном проекте ‘Eksport obrazovaniya’ [About the priority project ‘Export of Education’] URL: <http://government.ru/info/27864/1v9pg0mzh0847386455> (Accessed: 08.10.2024).
2. Federal’nyj proekt ‘Rossiya – privlekatel’naya dlya ucheby’ i raboty’ strana’ [Federal project ‘Russia – an attractive country for study and work’] URL: https://www.economy.gov.ru/material/directions/fed_proekt_rossiya_privlekatelnaya_dlya_a_ucheby_i_raboty_strana/ (Accessed: 10.10.2024).

3. Doklad Pravitel'stva Rossijskoj Federacii Federal'nomu Sobraniyu Rossijskoj Federacii o realizacii gosudarstvennoj politiki v sfere obrazovaniya [Report of the Government of the Russian Federation to the Federal Assembly of the Russian Federation on the implementation of state policy in the field of education] URL: <http://static.government.ru/media/files/7wTyuCH7RUXZb5RgUqReX4nWt6TuUAH4.pdf> (Accessed: 10.10.2024).
4. Minobrnauki: okolo 355 tysyach inostrannykh studentov uchatsya v vuzakh RF [Ministry of Education and Science: About 355 thousand foreign students study at Russian universities] URL: <https://ria.ru/20231123/student-1911436685.html?ysclid=lv9pg0mzh0847386455> (Accessed: 08.04.2024).
5. Urtenova A.U., Urtenov N.S. (2014) Matematicheskaya kul'tura: struktura i sodержanie [Mathematical culture: structure and content] // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/matematicheskaya-kultura-struktura-i-soderzhanie> (Accessed: 10.10.2024).
6. Makhonin V.A. (2018) Strategicheskoe my'shlenie i strategicheskij analiz: podhody' k ponimaniyu terminov [Strategic Thinking and Strategic Analysis: An Approach to Understanding the Terms] // Voennaya my'sl'. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskoe-myshlenie-i-strategicheskij-analiz-podhody-k-ponimaniyu-terminov> (Accessed: 10.10.2024).
7. Artebyakina O.V. (2011) Formirovanie matematicheskogo yazy'ka u studentov pedagogicheskogo vuza // Vestnik ChelGU. 33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-matematicheskogo-yazyka-u-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (Accessed: 29.09.2024).
8. Teslenko I.F. (1973) Nauchno-texnicheskaya revolyuciya i matematika v shkole [Scientific and technological revolution and mathematics in school]. Kiev. 31 p.
9. Fridman L.M. (1983) Psixologo-pedagogicheskie osnovy' obucheniya matematike v shkole [Psychological and pedagogical foundations of teaching mathematics at school]. M. 160 p.
10. Sharmin D.V. (2005) Formirovanie kul'tury' matematicheskoy rechi uchashhixsya v processe obucheniya algebre i nachalam analiza []. Abstract of Pedagogics cand. dis. Omsk. 209 p.
11. Shelygina O.B. (2014) Priemy' formirovaniya my'slitel'ny'x operacij pri obuchenii mladshix shkol'nikov resheniyu arifmeticheskix zadach [Methods of forming cognitive operations when teaching primary school students to solve arithmetic problems] // Koncept. 32. pp. 16-18.
12. Makhonina A.A. (2016) Metodika formirovaniya matematicheskoy rechi uchashhixsya 5-6 klasov pri vvedenii matematicheskix ponyatij [Methods of developing mathematical speech in 5th-6th graders when introducing mathematical concepts] // Pedagogika i psixologiya: ot voprosov k resheniyam: sb. nauch. trudov po itogam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Tomsk: E'vensis. pp. 14-18.
13. Anan'eva M.S., Magdanova I.V. (2018) Ponyatie regional'noj kul'turno-obrazovatel'noj sredy' v metodologii proekta 'Moj Permskij kraj' [The concept of a regional educational and training environment in the methodology of the project 'My Perm Region'] // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 1 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-regionalnoy-kulturno-obrazovatelnoy-sredy-v-metodologii-proekta-moy-permskiy-kraj> (Accessed: 07.10.2024).
14. Obdalova O.A., Gural' S.K. (2012) Konceptual'ny'e osnovy' razrabotki obrazovatel'noj sredy' dlya obucheniya mezhkul'turnoj kommunikacii [Conceptual basis for the development of an educational environment for teaching intercultural communication] // Yazy'k i kul'tura. 4 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-razrabotki-obrazovatelnoy-sredy-dlya-obucheniya-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (Accessed: 06.10.2024).
15. Proxorova A.A. (2019) Mul'tilingval'noe obuchenie kak sostavlyayushhaya processa professional'noj podgotovki studentov texnicheskogo vuza [Multilingual education as a

- component of the process of professional training of students of a technical university] // *Izvestiya VGPU*. 9 (142). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multilingualnoe-obuchenie-kak-sostavlyayuschaya-protsesta-professionalnoy-podgotovki-studentov-tehnicheskogo-vuza> (Accessed: 07.10.2024).
16. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. (2017) Osobennosti formirovaniya inoyazy'chnoj professional'noj kommunikativnoj kompetencii budushhego uchitelya inostrannogo yazy'ka [Features of the formation of foreign language professional communicative competence in a future foreign language teacher] // *Yazy'k i kul'tura*. 38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-inoyazychnoy-professionalnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-budushhego-uchitelya-inostrannogo-yazyka> (Accessed: 07.10.2024).
 17. Onlajn-monitoring portala Education in Russia [Online-monitoring portal Education in Russia]. URL: <https://education-in-russia.com/education-in-russia/monitoring> (Accessed: 07.10.2024).
 18. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 31.10.2018 g. No. 622 O koncepcii gosudarstvennoj migracionnoj politiki Rossijskoj Federacii na 2019–2025 [Decree of the President of the Russian Federation of 31.10.2018 No. 622 On the Concept of the State Migration Policy of the Russian Federation for 2019–2025] URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43709> (Accessed: 07.10.2024).
 19. Fetisova E.V. (2014) Metodika dovuzovskogo obucheniya matematike inostranny'x studentov, obuchayushhixsya na russkom yazy'ke : mediko-biologicheskij profil' [Methods of pre-university teaching of mathematics to foreign students studying in Russian: medical and biological major]. Pedagogics cand. dis. Kursk. 163 p.
 20. Marutina-Katreczkaya E.M., Mendygalieva A.N. (2020) Razvitie matematicheskoy rechi u inostranny'x studentov na zanyatiyax po russkomu yazy'ku [Development of mathematical speech in foreign students in Russian language classes] // *Problemy' sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 66 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-matematicheskoy-rechi-u-inostrannyh-studentov-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku> (Accessed: 14.09.2024).
 21. Kozyreva A.V., Kolpakova S.V., Burlakova E.A. (2017) Osobennosti obucheniya inostranny'x studentov matematike [Features of Teaching Mathematics to Foreign Students] // *Russian Journal of Education and Psychology*. 4 (2). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-inostrannyh-studentov-matematike> (Accessed: 14.09.2024).
 22. Muzhikova A.V., Gabova M.N. (2020) Razvitie gramotnoj matematicheskoy rechi studentov v texnicheskom vuze [Development of literate mathematical speech of students in a technical university] // *Vy'sshee obrazovanie v Rossii*. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-gramotnoy-matematicheskoy-rechi-studentov-v-tehnicheskom-vuze> (Accessed: 14.09.2024).
 23. Sokolova L.I. (2011) Novy'e obrazovatel'ny'e tehnologii pri obuchenii matematike inostranny'x studentov predvuzovskogo e'tapa na russkom (nerodnom) yazy'ke [New educational technologies in teaching mathematics to foreign students of pre-university level in Russian (non-native) language] // *Polilingvial'nost' i transkul'turny'e praktiki*. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novyie-obrazovatelnye-tehnologii-pri-obuchenii-matematike-inostrannyh-studentov-predvuzovskogo-etapa-na-russkom-nerodnom-yazyke> (Accessed: 01.10.2024).
 24. Salexova L.L., Spiridonova N.I. (2018) Osnovny'e usloviya razvitiya matematicheskoy rechi shkol'nikov v processe bilingval'nogo obucheniya [The main conditions for the development of mathematical speech of schoolchildren in the process of bilingual education] // *Obrazovanie i nauka*. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-usloviya-razvitiya-matematicheskoy-rechi-shkolnikov-v-protseste-bilingvalnogo-obucheniya> (Accessed: 09.09.2024).
 25. Gosudarstvennoe avtonomnoe obshheobrazovatel'noe uchrezhdenie "Polilingval'ny'j kompleks "Ady'mnar - put' k znaniyam i soglasiyu" g.Kazani [State Autonomous General

- Education Institution "Polylingual Complex "Adoemnar - the Path to Knowledge and Harmony" of Kazan] URL: <https://edu.tatar.ru/nsav/page2317.htm> (Accessed: 14.09.2024).
26. Chenyanova N.I. (2016) Perexodnaya model' v sisteme bilingval'nogo obucheniya matematike [Transitional model in the system of bilingual teaching of mathematics] // Diskussiya. 11 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perehodnaya-model-v-sisteme-bilingvalnogo-obucheniya-matematike> (Accessed: 07.10.2024).
27. Salekhova L.L., Valeev I.I. (2020) Tendencii issledovaniy problem matematicheskogo obrazovaniya v mnogoyazy'chnom kontekste (analiticheskij obzor) [Trends in Research on the Problems of Mathematical Education in a Multilingual Context (Analytical Review)] // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 1 (86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-issledovaniy-problem-matematicheskogo-obrazovaniya-v-mnogoyazychnom-kontekste-analiticheskij-obzor> (Accessed: 07.10.2024).
28. Esquinca A. (2012) Socializing pre-service teachers into mathematical discourse: the interplay between biliteracy and multimodality. Multiling. Ed. 2 (4). doi: 10.1186/2191-5059-2-4
29. Dagbaeva O.I. (2015) Osobennosti yazy'kovoj situacii v stranax Severnoj Afriki [Features of the language situation in the countries of North Africa] // Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-yazykovoy-situatsii-v-stranah-severnoy-afriki> (Accessed: 12.09.2024).
30. Kukhareva E.V. (2020) Problemy' arabskogo literaturnogo yazy'ka v korolevstve Marokko i ikh reshenie v universite Abdel'malika As-Saadi (Tetuan) [Problems of the Arabic literary language in the Kingdom of Morocco and their solution at the University of Abdelaltaliq As-Saadi (Tetouan)] // Filologicheskie nauki v MGIMO. 2 (22). pp. 89–99. doi: 10.24833/2410-2423-2020-2-22-89-99.
31. Sokolova V. L. (2024) Yazy'kovoj landshaft Alzhira: aktual'noe sostoyanie i tendencii razvitiya [The linguistic landscape of Algeria: current status and development trends] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnyye nauki. 6 (887). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoy-landshaft-alzhira-aktualnoe-sostoyanie-i-tendentsii-razvitiya> (Accessed: 12.09.2024).
32. Houichi A., Dekhil A.Kh. (2023) The role of social networking sites in transforming the algerian society: from a francophone to an anglophone society // International Journal of Media and Information Literacy. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-role-of-social-networking-sites-in-transforming-the-algerian-society-from-a-francophone-to-an-anglophone-society> (Accessed: 12.09.2024).
33. Présentation des principaux résultats du RGPH 2014 URL: https://rgph2014.hcp.ma/Presentation-des-principaux-resultats-du-RGPH-2014_a374.html (Accessed: 12.09.2024).
34. Fadl' I.A.T., Sabitova S.U. (2020) Mezhdur'eal'nost'yu i vy'zovami: sistema obrazovaniya v Jemene [Between Reality and Challenges: The Education System in Yemen] // Arabistika Evrazii. 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdur-ealnostyu-i-vyzovami-sistema-obrazovaniya-v-yemene> (Accessed: 13.09.2024).

Информация об авторах:

Безукладников К.Э. – доктор педагогических наук, профессор, автономная некоммерческая организация «Академия корпоративного обучения» (Москва, Россия). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Магданова М.П. – ассистент кафедры физики и математики, Пермская государственная фармацевтическая академия Минздрава России (Пермь, Россия). E-mail: mpmagdanova@yandex.ru

Гитман Е.К. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: mygitman@gmail.com

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Bezukladnikov K.E., D.Sc. (Education), Professor, autonomous non-profit organization "Corporate Training Academy" (Moscow, Russia). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Magdanova M.P., Assistant of the Department of Physics and Mathematics, Perm State Pharmaceutical Academy of the Ministry of Health of Russia (Perm, Russia). E-mail: mpmagdanova@yandex.ru

Gitman E.K., D.Sc. (Education), Professor, Professor of the Department for Education and Psychology Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: mygitman@gmail.com

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 21.02.2025; принята к публикации 28.07.2025

Received 21.02.2025; accepted for publication 28.07.2025

Научная статья

УДК 811.161.1'243: 372.881.161.1

doi: 10.17223/19996195/71/6

Расширенный профессионально ориентированный учебный комментарий к русскому художественному тексту как часть спецкурса по РКИ для студентов-архитекторов подготовительного факультета (на материале стихотворения Натальи Кнушевицкой)

Наталья Анатольевна Вострякова¹

*¹ Волгоградский государственный технический университет,
Волгоград, Россия, navostrjakova@yandex.ru*

Аннотация. В настоящее время на большинстве подготовительных факультетов неархитектурных российских вузов целенаправленная профессионально ориентированная подготовка иностранных студентов-архитекторов на уроках РКИ не осуществляется. В то же время даже на первых курсах вуза они не всегда адекватно осознают сущность своей будущей профессии, испытывают трудности в обучении специальности и могут отказываться от её изучения. Из сообщений средств массовой информации также следует, что уровень профессиональной компетенции современных архитекторов не всегда достаточно высок, может отрицательно сказываться на результатах их труда и мешать людям разных стран в должной мере удовлетворять свои потребности в удобных, прочных, комфортных и красивых сооружениях.

Чтобы оптимизировать данную ситуацию, в процесс обучения будущих архитекторов необходимо вводить лингводидактические материалы профессионально ориентированной тематики. Такие материалы должны представлять собой методически организованную систему и в идеале образовывать спецкурс по РКИ архитектурного профиля, который может быть реализован на подготовительном факультете в процессе групповой или индивидуальной работы. Чтобы этот спецкурс был доступен для учащихся, его материалы должны основываться на программе РКИ для данного этапа обучения и быть взаимосвязанными с лексико-грамматическим содержанием универсальных учебников, используемых в конкретных студенческих группах: они должны опираться на их контент, корректировать или дополнять его.

На основе анализа семи популярных универсальных учебников РКИ для подготовительных факультетов выявлены конкретные тексты, диалоги и задания, которые могут быть использованы для создания спецкурса архитектурного профиля для учащихся 1-го сертификационного уровня обучения, и прокомментирован их лингводидактический потенциал. Эти материалы сообщают иностранцам о русских городах и их устройстве, об архитектурных сооружениях и памятниках, дают возможность познакомиться с интерьером русских жилых и музейных помещений, обсудить типичные проблемы современного города: необходимость строительства новых зданий и сохранения архитектурного наследия, учёта транспортного и экологического факторов при планировании строительства и др. Однако они не дают возможности иностранцам составить конкретное представление о специфике работы архитектора и об отличии его профессии от других строительных специальностей.

Для ликвидации данной лакуны автор считает целесообразным разрабатывать и включать в процесс обучения РКИ новые учебные средства, которые станут частью профессионально ориентированного спецкурса и дадут возможность более эффективно подготовить иностранцев к будущей профессиональной деятельности, развить их общекультурную и творческую компетенцию. Таким средством является русский аутентичный художественный текст специальной тематики, постижение которого позволяет студентам участвовать в опосредованной коммуникации с элитарной русской речевой личностью – художником слова, познакомиться с оригинальным произведением русского словесного искусства и создать естественную коммуникативную базу для развития их профессиональных речевых навыков.

Однако русский художественный текст специальной тематики ориентирован на исконных носителей языка и весьма сложен для восприятия иностранцев. Чтобы облегчить их знакомство с ним, его нужно выбрать особым образом: текст должен включать в себя изученный лингвистический материал, быть небольшим по объёму и понятным с точки зрения миропонимания учащихся. Кроме того, художественный текст специальной тематики для облегчения его рецепции может быть представлен в иностранной аудитории с опорой на специально разработанный к нему комментарий, который автор называет расширенным профессионально ориентированным учебным. Такой комментарий даёт возможность студентам воспринять художественный текст в оригинальном варианте и осознать его идейно-художественные особенности. Он не только поясняет конкретный художественный текст с учётом их коммуникативного уровня, но и расширяет его содержание за счёт тематически связанной с ним и профессионально ценной для учащихся информации. При этом комментарий развивает профессиональную и вторичную коммуникативную компетенции иностранцев.

Опираясь на эти идеи, в настоящем исследовании поставлены следующие цели: найти современный русский аутентичный художественный текст специальной тематики, информирующий о профессиональной деятельности архитектора и доступный с точки зрения своего объёма, лексико-грамматического и смыслового содержания для иностранных студентов архитектурного профиля первого сертификационного уровня обучения; разработать к данному тексту расширенный профессионально ориентированный учебный комментарий, обеспечивающий адекватное его восприятие иностранцами и максимально возможное обогащение их профессионального кругозора, усвоение ими широко употребительной и профессионально ценной для них архитектурно-строительной лексики, сведений о русских архитекторах и архитектуре, развитие их интереса к своей будущей профессиональной деятельности, умений осмысливать и продуцировать высказывания о профессии архитектора на русском языке и других коммуникативных умений во всех видах вторичной речевой деятельности; проверить эффективность созданного комментария в экспериментальном обучении. Для достижения этих целей в процессе исследования использовались методы лингвистического и методического анализа, метод перевода, метод обучающего педагогического эксперимента и др.

В результате исследования для иностранных студентов-архитекторов подготовительного факультета, изучающих русский язык на 1-м сертификационном уровне, был разработан расширенный профессионально ориентированный учебный комментарий к стихотворению «Архитектор» современной русской поэтессы Н.А. Кнушевицкой. Помимо текста стихотворения, комментарий включает в себя три созданных автором учебно-научных текста: «Архитектура и архитектор», «Архитектор-проектировщик как работник в сфере строительства» и «Градостроитель, ландшафтный архитектор, реставратор и дизайнер как специалисты по архитектуре».

Все тексты в комментарии сопровождаются заданиями, связанными между собой. Незнакомая для студентов 1-го сертификационного уровня лексика переводится на английский язык, которым владеет большинство студентов подготовительного факультета. Выполнение заданий позволяет иностранцам постигнуть назначение архитектуры, особенности основных архитектурных специальностей, овладеть некоторыми широко употребительными архитектурно-строительными терминами, тренироваться в конструировании высказываний на профессиональные темы и развивать на русском языке коммуникативные навыки во всех видах речевой деятельности.

Разработанный комментарий к стихотворению Н.А. Кнушевицкой был апробирован автором со студентами-архитекторами подготовительного факультета Волгоградского технического университета и может быть применён на подготовительных факультетах других российских вузов. Он может стать частью профессионально ориентированного спецкурса для будущих архитекторов 1-го сертификационного уровня обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), иностранные студенты-архитекторы, подготовительный факультет, универсальный учебник по РКИ, художественный текст, учебный комментарий, профессионально ориентированный комментарий, учебно-научный текст, профессия «Архитектор», наука «Архитектура»

Для цитирования: Вострякова Н.А. Расширенный профессионально ориентированный учебный комментарий к русскому художественному тексту как часть спецкурса по РКИ для студентов-архитекторов подготовительного факультета (на материале стихотворения Натальи Кнушевицкой) // Язык и культура. 2025. № 71. С. 116–161. doi: 10.17223/19996195/71/6

Original article

doi: 10.17223/19996195/71/6

**Extended professionally oriented educational commentary
to the Russian fictional text as part of a special course
on Russian as a foreign language for architecture students
of the preparatory faculty (based on a poem
by Natalya Knushevitskaya)**

Natalya A. Vostryakova¹

¹ *Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia, navostrjakova@yandex.ru*

Abstract. The author draws attention to the fact that at present, in most preparatory faculties of non-architectural Russian universities, targeted professionally oriented training of foreign architecture students is not carried out in RFL lessons. At the same time, even in the first years of university, they do not always adequately understand the essence of their future profession, experience difficulties in learning their specialty and may refuse to study it. It also follows from media reports that the level of professional competence of modern architects is not always high enough, can negatively affect the results of their work and prevent people from different countries from adequately satisfying their needs for convenient, durable, comfortable and beautiful buildings.

In order to optimize this situation, it is necessary to introduce linguodidactic materials on professionally oriented topics into the training process of future architects. Such materials should represent a methodically organized system and, ideally, form a special course in Russian as a foreign language in the architectural profile, which can be implemented at the preparatory faculty in the process of group or individual work. In order for this special course to be accessible to students, its materials must be based on the RFL program for this stage of training and be interconnected with the lexical and grammatical content of universal textbooks used in specific student groups: they must rely on their content, correct or supplement it.

Based on the analysis of seven popular universal RFL textbooks for preparatory faculties, the author identified specific texts, dialogues and assignments that can be used to create a special architectural course for students of the 1st certification level of training, and commented on their linguodidactic potential. These materials inform foreigners about Russian cities and their structure, about architectural structures and monuments, provide an opportunity to get acquainted with the interior of Russian residential and museum premises, and discuss typical problems of a modern city: the need to construct new buildings and preserve architectural heritage, taking into account transport and environmental factors when planning construction, etc. However, they do not allow foreigners to get a concrete idea of the specifics of an architect's work and the difference between his profession and other construction specialties.

To eliminate this gap, the author considers it advisable to develop and include new educational tools in the process of teaching RFL, which will become part of a professionally oriented special course and will make it possible to more effectively prepare foreigners for future professional activities, develop their general cultural and creative competence. Such a means, in his opinion, is a Russian authentic fictional text on a special topic, the comprehension of which allows students to participate in mediated communication with an elite Russian speech personality – an artist of words, get acquainted with the original work of Russian verbal art and will create a natural communicative base for the development of their professional speech skills.

However, Russian fictional text on a special topic is oriented towards native speakers of the language and is very difficult for foreigners to perceive. To facilitate their acquaintance with it, it should be chosen in a special way: the text should include the studied linguistic material, be small in volume and understandable from the point of view of the students' worldview. In addition, in order to facilitate its reception, a fictional text on a special topic can be presented to a foreign audience based on a specially developed commentary for it, which the author calls an extended professionally oriented educational one. Such a commentary gives students the opportunity to perceive the fictional text in the original version and understand its ideological and artistic features. He not only explains a specific literary text, taking into account their communicative level, but also expands its content due to thematically related information that is professionally valuable to students. At the same time, the commentary develops professional and secondary communicative competencies of foreigners.

Based on these ideas, in this study the author set himself the following goals: to find a modern Russian authentic literary text on a special topic that informs about the professional activities of an architect and is accessible in terms of its volume, lexical, grammatical and semantic content for foreign students of the architectural profile of the first certification level of training; to develop an expanded professionally oriented educational commentary for this text that ensures its adequate perception by foreigners and the maximum possible enrichment of their professional horizons, their assimilation of widely used and professionally valuable architectural and construction vocabulary, information about Russian architects and architecture, the development of their interest in their future professional activities, the ability to comprehend and produce statements about the profession of an architect in Russian and other communicative skills in all

types of secondary speech activity; check the effectiveness of the created commentary in experimental training. To achieve these goals, the research process used methods of linguistic and methodological analysis, translation method, method of teaching pedagogical experiment, etc.

As a result of the research, an extended professionally oriented educational commentary to the poem "Architect" by the Russian poetess N.A. Knushevitskaya was developed for foreign students of architecture at the preparatory faculty studying Russian at the 1st certification level. In addition to the text of the poem, the commentary includes three educational and scientific texts created by the author: "Architecture and the Architect", "Architect-Designer as a Construction Worker" and "Urban Planner, Landscape Architect, Restorer and Designer as Architecture Specialists".

All texts in the commentary are accompanied by tasks that are related to each other. Vocabulary unfamiliar to students of the 1st certification level is translated into English, which the majority of students at the preparatory faculty speak. Completing tasks allows foreigners to understand the purpose of architecture, the features of the main architectural specialties, master some widely used architectural and construction terms, train in constructing statements on professional topics and develop communication skills in Russian in all types of speech activity.

The developed commentary to N.A. Knushevitskaya's poem was tested by the author with architecture students of the preparatory faculty of Volgograd Technical University and can be applied at preparatory faculties of other Russian universities. It can become a part of a professionally oriented special course for future architects of the 1st certification level of training.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), foreign architecture students, preparatory faculty, universal textbook on RFL, fictional text, educational commentary, professionally oriented commentary, educational and scientific text, Architecture profession; Architecture science

For citation: Vostryakova N.A. Extended professionally oriented educational commentary to the Russian fictional text as part of a special course on Russian as a foreign language for architecture students of the preparatory faculty (based on a poem by Natalya Knushevitskaya). *Language and Culture*, 2025, 71, pp. 116–161. doi: 10.17223/19996195/71/6

Введение

1. Необходимость разработки профессионально ориентированного спецкурса по РКИ для студентов-архитекторов подготовительных факультетов. На подготовительных факультетах российских вузов будущие иностранные архитекторы обучаются *в группах инженерно-технического профиля*: нередко вместе не только с будущими строителями, но и с будущими программистами, механиками, химиками и т.д. Специализированные архитектурные группы для них не формируются. Такая организация соответствует требованиям нормативных документов, регламентирующих реализацию образовательной деятельности подготовительных факультетов [1–3], но *крайне затрудняет профессионально направленную работу с данным контингентом учащихся*. В частности, на уроках русского языка в неархитектурных вузах такая работа,

как правило, полноценно не осуществляется, так как она не предусмотрена действующей программой по научному стилю речи, реализуемой в технических группах [3. С. 102–152], и не имеет необходимого учебно-методического обеспечения. Сжатые сроки обучения, большое число студентов в группах (в последние годы от 12 до 35 человек) и ограниченность их вторичной коммуникативной компетенции также осложняют деятельность преподавателей в этом направлении.

В то же время исследователи, изучающие проблемы архитектурного образования, отмечают, что студенты первых курсов архитектурных факультетов не всегда адекватно представляют себе сущность своей будущей профессии [4. С. 3], испытывают трудности в обучении специальности и нередко отказываются от её изучения. Средства массовой информации констатируют, что в XXI в. уровень профессиональной компетенции архитекторов не всегда достаточно высок, может отрицательно сказываться на результатах их труда [5; 6. С. 3–4; 7; 8] и мешать людям разных стран оптимально организовать свою пространственную среду и жизнедеятельность, мешать в должной мере удовлетворять их потребности в удобных, прочных, комфортных и красивых сооружениях.

Чтобы оптимизировать данную ситуацию, в вузе (считают учёные), необходимо на всех занятиях (в том числе на уроках иностранного языка) осуществлять *целенаправленную профессионально ориентированную подготовку будущих архитекторов*, начиная с первых дней обучения [9. С. 17]. Нужно объяснять учащимся (в том числе иностранным) суть выбранной профессии и её роль в обществе, помогать им осознать задачи будущей профессиональной деятельности и концентрировать силы и способности на своём профессиональном развитии [4. С. 3]. Для этого крайне важно разрабатывать *профессионально ориентированные образовательные технологии и учебные материалы* и на их основе последовательно *развивать личностные способности студентов* [6. С. 4; 9. С. 17].

Следует учитывать, что формирование квалифицированного иностранного архитектора – это *многолетний разносторонний творческий процесс*, результат которого трудно достижим и во многом индивидуален. Современные строительные сооружения создаются архитектором в результате творческого осмысления достижений материальной и духовной культуры человечества. Для того, чтобы они стали частью общественной архитектурной среды, он должен знать математику, физику, химию, черчение, информатику, географию, геологию, живопись и другие науки, уметь рисовать, читать профессиональную литературу, обсуждать профессиональные проблемы с коллегами и быть юридически грамотным.

Архитектор также должен уметь представлять пространство в образах и наполнять его комбинируемыми формами [9. С. 4, 13]. Ведущим

видом его деятельности является *проектирование* [4. С. 61–63; 6. С. 3; 9. С. 7; 10. С. 9], т.е. разработка плана строительства или реконструкции того или иного архитектурного объекта. Этот план он должен уметь создать, объяснить заказчику, а также варьировать и реализовать в соответствии с его пожеланиями и возможностями.

Чтобы появилось качественное строительное сооружение, иностранный архитектор должен иметь широкий профессиональный кругозор: сочетать в себе черты инженера, геолога, художника, скульптора и других специалистов. Он должен владеть всеми тонкостями строительного мастерства и уметь создавать оригинальные, непохожие друг на друга произведения с учётом бытового, национального уклада общества, его верований, эстетических воззрений и вкусов конкретного заказчика (см.: [9. С. 4]).

Следовательно, в настоящее время существует *противоречие* между сложным, многогранным характером деятельности иностранных архитекторов, важностью результатов их труда для повседневного существования и развития человеческого общества и недостаточным вниманием к формированию их профессиональной компетентности в практике преподавания РКИ на подготовительных факультетах неархитектурных российских вузов. На данном этапе обучения специализированная учебная подготовка и материалы для студентов рассматриваемого профиля отсутствуют, что ограничивает их возможности развивать свои профессиональные способности в первый год обучения языку и впоследствии сужает возможности общества в создании благоприятной для его жизнедеятельности архитектурной среды.

Для разрешения данной проблемной ситуации, на наш взгляд, необходимо вводить *лингводидактические материалы профессионально ориентированной тематики* в процесс обучения студентов-архитекторов подготовительного факультета. Такие материалы должны представлять собой методически организованную систему и в идеале образовывать *спецкурс по РКИ* соответствующего профиля, который может быть реализован на подготовительном факультете в процессе групповой или индивидуальной работы (в зависимости от количества будущих архитекторов в конкретной группе). Чтобы этот спецкурс был доступен для учащихся, его материалы должны *основываться на программе РКИ* для данного этапа обучения и *быть взаимосвязанными с лексико-грамматическим содержанием учебников*, используемых в конкретных студенческих группах: они должны опираться их контент, корректировать или дополнять его.

2. Анализ универсальных учебников РКИ для подготовительных факультетов с точки зрения профессиональных потребностей будущих архитекторов. Основными средствами обучения русскому языку на подготовительных факультетах российских вузов являются

универсальные учебники РКИ, написанные в соответствии с требованиями программы по «нейтральному» стилю речи для подготовительных факультетов [3]. На основе их лингводидактической базы, прежде всего, формируется вторичная коммуникативная компетенция иностранцев во всех видах речевой деятельности.

Указанная программа предусматривает обучение студентов всех специальностей умению рассказывать о своей будущей профессии, причинах её выбора, роли в жизни общества, а также о культуре России и родной страны, о различных городах, их истории, достопримечательностях и об известных культурных деятелях [3. С. 14–17]. Поэтому в универсальные учебники РКИ включаются материалы, позволяющие учащимся сформировать данные умения.

Эти материалы (тексты различных жанров, диалоги и пр.) могут иметь *профессиональную ценность* для студентов анализируемого профиля. Учитывая данное обстоятельство, на наш взгляд, целесообразно выявлять их наличие в учебниках и целенаправленно презентовать будущим архитекторам в учебном процессе. Опираясь на них, возможно осуществлять *профессионально ориентированную работу* с данным иностранным контингентом на подготовительном факультете: рассматривать на занятиях представленные в учебниках тексты, диалоги и задания в контексте профессиональных интересов учащихся и в случае необходимости пояснять или расширять их содержание с помощью дополнительных, доступных для данного этапа обучения источников. В результате методического анализа такой работы впоследствии можно разработать профессионально ориентированный спецкурс для студентов-архитекторов подготовительного факультета.

В частности, на нашем факультете в последние годы полностью или фрагментарно применяется семь популярных универсальных учебников РКИ: «Дорога в Россию», «Жили-были», «Прогресс», «Наше время», «Живём и учимся в России», «Русский язык для начинающих» и «Давайте говорить по-русски» [11–25]. Проведённый нами анализ их лексико-тематического содержания выявил, что в них имеются задания, диалоги и тексты различных жанров (учебные и аутентичные), которые могут использоваться для формирования профессиональной компетенции студентов-архитекторов подготовительного факультета. Охарактеризуем подробнее их лингводидактические возможности в создании потенциального спецкурса архитектурного профиля для данного этапа обучения.

2.1. Художественный текст и песня архитектурной тематики, их представленность в универсальных учебниках РКИ. Подготовка архитекторов, как подчёркивают современные исследователи, должна основываться на межпредметных связях гуманитарных, технических, художественных, градостроительных дисциплин и развивать их *общую, профессиональную и художественную культуру* [6. С. 6], формировать у

них не только интеллектуальную, но и творческую, художественную компетенции и эстетический вкус [6. С. 4, 6, 13–14; 9. С. 4].

В методике преподавания РКИ имеется средство, которое достаточно хорошо изучено и позволяет одновременно воздействовать на развитие личности иностранца во многих из перечисленных выше направлений. Это *аутентичный и* (в меньшей степени) *адаптированный художественный текст специальной тематики*, который описывал особенности работы людей в той или иной профессиональной области и может включать в себя профессиональную лексику и терминологию (чаще всего широко употребительную).

Как показывает анализ научно-методической литературы, в российских вузах подобные тексты широко используются на продвинутом и завершающем этапах обучения РКИ, особенно в медицинской аудитории [26]. В частности, в популярном пособии «Врач и больной» Т.Р. Кореневой, ориентированном на студентов 2–3-х курсов, аспирантов и стажёров медицинских вузов, содержится 14 адаптированных художественных текстов российских авторов: «Смерть Ивана Ильича» Л.Н. Толстого, «Враги» А.П. Чехова, «Чудесный доктор» А.И. Куприна и пр. Эти тексты снабжены системой пред-, при- и послетекстовых заданий, выполнение которых позволяет иностранцам не только осмыслить их содержание, но и углубить профессиональную компетенцию: повторить медицинскую терминологию, узнать о разных этапах развития медицинской науки, о специфике работы врачей разных специальностей, поставить диагноз болезни героя, охарактеризовать методы лечения и т.п. [27. С. 3–5, 329]. При этом, как отмечает Г.Н. Аксёнова, художественный текст специальной тематики является эффективным учебным средством и может выполнять следующие функции:

1. Способствовать закреплению программного материала, расширять лексикон учащихся.

2. Повышать у студентов уровень владения русским языком как средством профессионального общения, формировать у них речевые навыки и умения: активизировать навыки чтения, устной диалогической и экспрессивной монологической речи.

3. Развивать познавательную активность иностранцев, их интерес к русскому языку, литературе и будущей профессии, обогащать их страноведческой информацией.

4. Стимулировать мыслительную деятельность учащихся и воздействовать на их чувства, эмоции, формировать у них эстетический вкус [28. С. 47–48].

Однако на начальном и среднем этапах обучения художественные тексты специальной тематики вследствие ограниченности коммуникативной компетенции иностранцев применяются крайне редко. В частности, в проанализированных нами семи универсальных учебниках РКИ

имеется только один такой текст, который может использоваться для подготовки студентов-медиков. Это сильно адаптированный и сокращённый рассказ «Полотенце с петухом» (объёмом 694 слова) из автобиографического цикла «Записки юного врача» М.А. Булгакова. Он сообщает о том, как молодой неопытный доктор в первые дни своей работы в деревенской больнице сделал операцию умирающей девушке и спас ей жизнь [12. С. 240–241]. При этом данный текст, как и содержащий его учебник, ориентирован на среднего иностранца (без учёта его профессиональных интересов) и никакие специальные задачи не решает. Он предназначен для контроля навыков говорения, поэтому задания, сопровождающие его, побуждают студентов прочитать, кратко пересказать текст, выразить отношение к его героям и событиям, но не фиксируют их внимание на вопросах, которые представляют особый интерес для медицинской аудитории: например, на симптомах болезни девушки, нормах врачебной этики и т.п.

Художественные тексты о специфике работы архитекторов в проанализированных семи учебниках РКИ отсутствуют. В то же время в учебник «Живём и учимся в России» включена популярная в прошлом и не забытая сегодня песня «Голубые города» (объёмом 99 слов) [23. С. 94] из кинофильма «Два воскресенья» (1963), которая стала гимном Ангарска, Байконура и других советских городов, основанных в послевоенные годы [29, 30].

Данная песня (т.е. лирический художественный текст с музыкальным сопровождением), написанная поэтом Л.В. Куклиным и композитором А.П. Петровым, презентуется в учебнике под рубрикой «Пойте с нами»: её текст сопровождается только нотами, дополнительные задания к нему не предлагаются. Но в архитектурной аудитории преподаватель может представить песню с опорой на дополнительный источник информации – видеозапись, которая облегчит её понимание с помощью видеоряда¹.

Окказиональное название песни (имеющее значение «идиллические, воображаемые города мечты») и отдельные слова в ней (*тосковать, следы, асфальт, сосна, заложить дом, прибить табличку* и др.) могут вызвать трудности у студентов 1-го сертификационного уровня обучения, их нужно прокомментировать в процессе работы. Однако светлая, романтическая мелодия песни и её главная мысль произведут впечатление на студентов всех строительных профессий (в том числе архитекторов). Песня воспевает создание новых городов и рассказывает о рукотворных чудесах, которые совершают строители:

*Города, где я бывал,
По которым тосковал,
Мне знакомы от стен и до крыши.
Снятся людям иногда
Их родные города –
Кому Москва, кому Париж.*

*Ну, а если нет следов
На асфальте городов –
Нам и это подходит вполне.
Мы на край земли придём,
Мы заложим первый дом
И табличку прийдём на сосне*

[23. С. 94].

В учебнике «Живём и учимся в России» для факультативного ознакомления представлены также *гимн поэта В. Памфилова и композитора О. Квашы* (объёмом 109 слов) и *стихотворение* грузинского студента *Алекси Кватания* (объёмом 79 слов), посвящённые конкретному русскому городу – Санкт-Петербургу [23. С. 87, 203]. Они не рассказывают о его архитекторах и требуют предварительной лексической работы перед презентацией их в иностранной аудитории 1-го сертификационного уровня, но дают возможность в экспрессивной лирической форме показать студентам (желательно с дополнительной визуальной опорой, например, на фотографии или видео из интернет-источников), что города как масштабные архитектурные сооружения не безразличны людям. Они являются частью человеческого мира и влияют на образ жизни и мировосприятие своих жителей. Данные художественные произведения подчёркивают, что Петербург как культурная столица России имеет особую духовную атмосферу, которая чувствуется сердцем и побуждает людей к новым свершениям:

*Я, Петербург, твои люблю каналы,
Люблю твои ажурные мосты!..
Твой Летний сад – гармония, покой.
Хожу туда и радуюсь мечтам...*

*Как сладок голос музы, еле слышный,
Что льётся там на слух из-под небес!
Как будто там присутствует Всевышний
И ждёт от нас творения чудес [23. С. 87].*

Отметим также, что в каждом из проанализированных учебников РКИ имеются *адаптированные и сокращённые прозаические художественные тексты и аутентичные стихи, реже – песни, романсы* российских или зарубежных авторов *неспециальной тематики*, удовлетворяющие общечеловеческие и культурные потребности среднего иностранного студента вне зависимости от его профессиональных интересов. Например, в учебнике «Наше время» в адаптации и сокращении представлены рассказ «Буква “ты”» Л. Пантелеева, сказка «Русалочка» Г.Х. Андерсена, повесть «Метель» А.С. Пушкина, отрывок из рассказа «Девочка на шаре» В.Ю. Драгунского, фрагмент повести «Буранный полустанок» Ч.Т. Айтматова и др., в аутентичном варианте – стихотворение «Я» Д.Б. Кедрина [20. С. 209; 21. С. 51–52, 115–118; 22. С. 16–18, 22, 37–38].

Подобные словесные произведения искусства не освещают профессионально значимые для будущих архитекторов темы, но предлагаются в учебниках на конкретном этапе изучения программы по РКИ, с учётом коммуникативных возможностей студентов, потому доступны для их восприятия. Знакомясь с ними, иностранцы учатся их читать, воспринимать на слух, осмыслять, тренируют свои фонетические или грамматические навыки, расширяют словарный запас, общекультурную компетенцию и развивают эстетический вкус. Поэтому изучение таких текстов в архитектурной аудитории, по-видимому, тоже целесообразно и должно предварять знакомство учащихся с более сложными с точки зрения своего содержания художественными текстами специальной тематики.

2.2. Лингвострановедческие тексты о профессиональной деятельности российских архитекторов в универсальных учебниках РКИ. Как показал анализ избранных нами семи учебников РКИ для подготовительных факультетов, учебных текстов, целиком посвящённых жизни и профессиональным достижениям известных архитекторов, в них не встречается. Но в лингвострановедческих текстах пяти таких учебников обнаружилось по одному упоминанию шести имён известных русских и иностранных архитекторов, работавших в России в XVIII–XIX вв.

Так, в учебнике «Живём и учимся в России», в микротексте о Русском музее (68 слов), упоминается *К.И. Росси* (1775–1849) как автор проекта Михайловского дворца, главного здания музея [23. С. 227]. В учебнике «Давайте говорить по-русски», в тексте «Кремль» (155 слов), – *М.Ф. Казаков* (1738–1812) как автор здания Сената, построенного в стиле классицизма, и *Аристотель Фиораванти* (≈1415–1486) как создатель Успенского собора [25. С. 182–183]. В учебнике «Русский язык для начинающих», в тексте «Немного из истории Москвы» (145 слов), – *К.А. Тон* (1794–17881) как автор проекта Оружейной палаты в Москве [24. С. 152]. В учебнике «Наше время», в микротексте о Российской государственной библиотеке (90 слов), – *В.И. Баженов* (1737–1799) как создатель её главного здания в центре Москвы, и в микротексте о храме Христа Спасителя (65 слов) – *К.А. Тон* как автор проекта этого храма, который был построен в честь победы России в Отечественной войне 1812 года [22. С. 9, 46]. В учебнике «Дорога в Россию», в тексте «История храма Христа Спасителя» (586 слов), – *А.Л. Витберг* (1787–1855) и *К.А. Тон* как авторы разных проектов этого храма, созданных в 1816 и 1836 гг. [12. С. 205–206].

Примечательно, что имя *К.А. Тона* в рассматриваемых учебниках стало самым популярным (упоминается в трёх из семи из них), в то время как имена других выдающихся архитекторов встречаются только по одному разу. При этом в лингвострановедческих текстах четырёх учебников («Живём и учимся в России», «Русский язык для начинающих», «Наше время» и «Давайте говорить по-русски») указанные сведения об архитекторах сообщаются крайне лаконично. Специальное внимание к ним в заданиях к текстам не привлекается, поэтому имена этих исторических личностей вряд ли запомнятся иностранцам. В отличие от них, в тексте «История храма Христа Спасителя» учебника «Дорога в Россию» деятельность *А.Л. Витберга* и *К.А. Тона* и судьба их сооружений описываются подробнее, эмоциональнее. На информацию о них обращается внимание студентов в послетекстовых заданиях [12. С. 207], что способствует лучшему её усвоению. После обсуждения истории храма студентам также предлагается рассказать о строительстве какого-либо здания на своей родине, что нацеливает их на тренировку в создании подобных текстов на близком им страноведческом материале.

Заметим, что последнее задание (рассказать о памятниках архитектуры в своей стране) предлагается также в учебнике «Давайте говорить по-русски» [25. С. 184]. Однако оно выполняется не только после знакомства иностранцев с текстами о российских достопримечательностях («Кремль», «Петропавловская крепость», «Пискарьёвское мемориальное кладбище»), но и предполагает обязательное использование ими слов и грамматических конструкций специальной тематики, данных в учебнике: *Здание (сооружение) было построено архитектором..., Церковь воздвигнута в стиле классицизма (барокко), Памятник был установлен в честь победы России над..., Монумент воздвигнут в память о жертвах войны* и др. [25. С. 177–178, 182–184].

С точки зрения профессиональных интересов архитектурной аудитории в анализируемых учебниках РКИ примечателен также небольшой текст о безымянных русских мастерах, архитектурное творчество которых потрясает современного человека. Это текст «*Остров Кижи*» (151 слово) из учебника «Русский язык для начинающих» [24. С. 282–283]. В нём рассказывается о том, что талантливые русские мастера построили на этом острове в Онежском озере уникальные памятники деревянной архитектуры, которым уже более двухсот лет. Например, Преображенскую церковь на острове, как утверждает легенда, построил неизвестный русский мастер с помощью единственного инструмента – топора.

Несмотря на то, что текст «Остров Кижи» не сообщает студентам имён гениальных русских архитекторов, он помогает им осознать роль будущей профессии в жизни общества и учит их ответственному отношению к ней. Он может привести учащихся к мысли о том, что история не всегда хранит сведения о жизни и именах талантливых строителей, но результат их труда служит людям долгие годы, века и вызывает ответную реакцию потомков. Все, кто видит архитектурные шедевры прошлого, благодарят их создателей, восхищаются их талантом и работоспособностью. Но недолговечные сооружения, напротив, порождают негативную реакцию в обществе по отношению к архитекторам.

Учебных текстов о повседневной работе архитектора и её специфике в проанализированных нами семи учебниках РКИ также не имеется, так как их авторы не ставили перед собой задач обучения студентов конкретных специальностей. Исключением является текст «*Работа архитектора*» (173 слова) в учебнике «Прогресс», ориентированный на учащихся 1-го сертификационного уровня [19. С. 8–9]. Этот текст сообщает о том, что специалист данного профиля работает в научном институте. Вместе с коллегами он создаёт план строительства района, а с жителями города обсуждает проблему выбора места для строительства спортивного комплекса. Кроме того, его опытный сослуживец разрабатывает проект больницы, а строители впоследствии её возводят. Однако

несмотря на то, что данное содержание рассматриваемого текста актуально для студентов архитектурных специальностей, осмыслить его иностранцам будет непросто. Дело в том, что указанный текст не является в смысловом отношении однородным. Девять предложений в нём сообщают о работе архитекторов, четыре – о работе преподавателей гуманитарного колледжа и одно предложение – об известных хирургах в больнице. Причём сведения о деятельности преподавателей и хирургов «перемешиваются» с рассказом об архитекторах.

К тому же текст «Работа архитектора» предназначен для закрепления грамматической темы «Активные и пассивные конструкции глаголов несовершенного вида» и насыщен соответствующими примерами: *сотрудниками института создаётся план строительства, проект больницы разрабатывался опытным архитектором, проблема будет обсуждаться жителями города* и пр. [19. С. 8–9]. Всё это осложняет восприятие данного текста иностранцами и не даёт им возможность составить конкретное, ясное представление о деятельности архитектора.

2.3. Лингвострановедческие материалы о российской архитектурной среде и задания архитектурной тематики в универсальных учебниках РКИ. В абсолютном большинстве рассматриваемых нами учебников РКИ (в шести из семи, кроме учебника «Давайте говорить по-русски», который ориентирован на краткосрочное курсовое обучение) широко представлены *микро- и макротексты о российской архитектурной среде*, в которой живут и работают русские люди. Они формируют лингвострановедческую компетенцию иностранцев и помогают им адаптироваться в нашей стране. Чаще всего такие тексты сообщают сведения энциклопедического характера о двух столицах России – *Москве* [11. С. 115–116; 18. С. 189–192; 19. С. 150–151; 21. С. 14–15, 27–29; 23. С. 25–26; 24. С. 112, 150–152] и *Санкт-Петербурге* [16. С. 70–71; 17. С. 208–209; 18. С. 194–196; 20. С. 166; 21. С. 7–8; 23. С. 62, 69–70, 72–73, 79–80, 88; 24. С. 348–349]. Причём некоторые из них имеют не только печатную, но и аудиовизуальную версии, что важно для развития слухопроизводительных навыков учащихся и даёт возможность разнообразить занятия (см.: о Москве [15. С. 111], о Санкт-Петербурге [15. С. 45; 23. С. 69–70]).

Реже лингвострановедческие тексты учебников информируют о *региональных городах и посёлках*. В частности, на разных этапах обучения студенты могут познакомиться с Ярославлем, Новгородом [24. С. 174, 350–351], Клином [21. С. 36–37], Екатеринбург [23. С. 92], Томском, Петрозаводском, Владивостоком, Воронежем [17. С. 226–227; 18. С. 99–100, 193–194], Суздалем, Плёмом [11. С. 294; 12. С. 6], деревней Константиново и посёлком Оймякон [14. С. 143; 24. С. 196].

Имеются в рассматриваемых учебниках лингвострановедческие тексты и о таких архитектурных объектах, как *район, улица, площадь*,

памятник, музей, транспортная остановка и пр. Например, в них можно найти немало информации о Москве: о районе Куркино [12. С. 216], улицах Арбат и Чистые пруды [11. С. 140; 12. С. 9], Кутузовском проспекте [18. С. 179], Красной [12. С. 200–202] и Манежной [13. С. 177–178] площадях, станциях метро [12. С. 187–188; 18. С. 180], Детском музыкальном театре [24. С. 140–141], памятнике А.С. Пушкину [21. С. 19; 24. С. 198], памятнике Кириллу и Мефодию [24. С. 270], о Триумфальной арке [18. С. 180], храме Христа Спасителя [12. С. 205–206; 22. С. 46; 24. С. 410], о Кремле [13. С. 180–183; 22. С. 25; 24. С. 152; 25. С. 182–183], музее-панораме «Бородинская битва» [18. С. 180], Третьяковской галерее [13. С. 149–150; 19. С. 84–86; 22. С. 45; 23. С. 227; 24. С. 319]. Значительно меньше можно узнать о Санкт-Петербурге: например, представляются сведения о его Петропавловской крепости, Пискаревском мемориальном кладбище [25. С. 183–184], Русском музее [23. С. 227; 24. С. 319–320], Эрмитаже [22. С. 43; 23. С. 21–218, 227] и Ботаническом саду [23. С. 123]².

Отметим также наличие в учебниках полезных для архитекторов лингвострановедческих текстов об интерьерах домов-музеев известных литературных деятелей [11. С. 193; 24. С. 290–291] и интерьерах квартир, комнат рядовых граждан [16. С. 41; 24. С. 122–123]. Представленность в учебниках упражнений, побуждающих студентов описывать комнаты на основании иллюстрации и выражать своё отношение к ним (например, предлагать лучшие варианты для расположения мебели, вещей) [11. С. 238; 13. С. 191; 16. С. 45], двух диалогов и полилога (в печатной и аудиоверсиях), в которых герои рассказывают о городе [23. С. 49–51], о своих квартирах (дачах) [16. С. 47–48], сравнивают преимущества больших и малых городов [16. С. 77], а также заданий, закрепляющих материал архитектурной тематики. Ср.:

– Скажите предложение-синоним, опираясь на слова и словосочетания, данные в учебнике, например:

Город построили в XVIII веке. → Город был основан в XVIII веке.

Центральная улица называется Невский проспект → Главная улица называется Невский проспект (см.: [16. С. 79–80]).

– Найдите на карте города (плана района, музейного комплекса) улицы (здания), скажите, где они находятся (см.: [13. С. 177–178, 180–185; 16. С. 74–75]).

– Нарисуйте свою комнату или квартиру. Скажите, где что стоит, лежит, висит [13. С. 191].

– Составьте диалоги на основе предложенных ситуаций. Используйте словосочетания, данные в скобках:

1. Ваш друг переехал на новую квартиру. Вы были у него в гостях. Расскажите о его квартире (большая, светлая...; 16-этажный дом,

окраина города, зелёный район; 3-комнатная; новая мебель; в большой комнате стоит..., лежит..., висит...).

2. Вы купили мебель для своего кабинета. Скажите, куда и что вы поставите, повесите, положите (письменный стол, компьютерный стол, полки, кровать..., посередине, в угол, напротив...).

3. Расспросите вашу подругу о квартире, которую она купила недавно (где находится..., на каком..., в каком..., сколько комнат..., у вас есть...) [16. С. 47].

– Прочитайте статьи из газет. Скажите, о каких новых строительных проектах пишут московские газеты?.. Какие городские проблемы обсуждают в этих статьях? (Речь идёт о сносе обветшавшего здания, строительстве небоскрёбов, развлекательного центра и новой транспортной дороги в Москве. – Н.В.) [12. С. 193–194].

– Расскажите об одной из улиц города, где вы живёте сейчас (жили раньше). В какой части города она находится? Как она называется? Почему? Что находится на этой улице? Как можно доехать до этой улицы? Как называются другие улицы города? Какая улица вам нравится больше всего и почему? Какие улицы, площади, проспекты, парки вы посоветуете посмотреть вашим знакомым, если они придут в ваш город? [18. С. 181].

– Ответьте на вопросы: «В какие страны и города вы ездили? Какие архитектурные памятники видели? Что вам особенно понравилось?.. Вы бывали в Москве? Какие архитектурные памятники Москвы вы видели?.. Что вы знаете о них?» [24. С. 283].

– Ответьте на вопросы: «Как вы думаете, где лучше жить: в доме или в квартире? Почему?.. Какой должна быть идеальная квартира?.. Что значит для человека родной (отчий) дом?.. В каком районе лучше жить – в новом или в старом?.. В каком городе вы предпочитаете жить: в большом или маленьком?.. Какие преимущества имеет жизнь за городом?.. Как вы представляете себе город будущего?.. Расскажите о крупнейших городах вашей страны, какие из них можно назвать научным, культурным, промышленным, политическим центром и почему?.. С какими проблемами сталкивается житель большого города?» [16. С. 50, 78].

Весьма интересен для обсуждения в архитектурной аудитории и проблемный текст «Новая квартира» (965 слов) из учебника «Дорога в Россию», предназначенный для изучающего чтения [13. С. 187–190]. В нём рассказывается о том, как молодые москвичи, супруги Маша и Витя Морозовы, заняв деньги у знакомых, после длительных поисков купили однокомнатную квартиру на окраине Москвы на 9-м этаже многоэтажного дома. При этом они предварительно не осмотрели её, доверившись недобросовестному агенту строительной фирмы. Супруги меч-

тали о том, что будут счастливо жить в новой квартире и растить ребёнка. Планировали покрасить имеющийся в ней балкон в белый цвет, поставить на нём детскую коляску, пить чай, читать газеты, разводить цветы и курить. Однако сразу после переезда к Морозовым явился пожарный инспектор и сообщил им, что на их балконе установлены пожарная лестница и люк, по которым в случае пожара будут спускаться вниз все жильцы с верхних этажей. Поэтому их балкон может покрашен только в зелёный цвет и всегда должен быть пустым.

Развёрнутый комплекс пред-, при- и послетекстовых заданий, которыми сопровождается текст «Новая квартира», требует от учащихся анализа данной проблемной ситуации и поиска её возможных решений: *«Как вы думаете, что сделают Маша и Витя в этой ситуации?.. Скажите, что бы вы сделали в подобной ситуации?.. Придумайте своё окончание этой истории»* [13. С. 190]. Из следующего задания к тексту студенты понимают, что супруги Морозовы смогли решить эту проблему: они переехали в другую квартиру и купили для неё мебель [13. С. 191]. В процессе обсуждения предложенных вопросов студентов подводят к выводу о том, что при покупке квартиры нужно быть крайне осторожным и тщательно выяснять все её особенности. Заметим также, что в архитектурной аудитории материал текста «Новая квартира» может быть дополнен беседой о роли архитектора жилого дома в организации комфортной городской среды, его ответственности за неудачные проектные решения, которые разрушают мечты людей о комфортной, благополучной и спокойной жизни.

2.4. Целесообразность презентации будущим архитекторам дополнительных к универсальным учебникам РКИ лингводидактических материалов о специфике их профессии. Резюмируя результаты проведённого в настоящем исследовании анализа семи универсальных учебников РКИ [11–25], подчеркнём, что в них имеются отдельные тексты, диалоги, задания (в том числе творческие), которые доступны для студентов подготовительного факультета и могут быть использованы для создания спецкурса архитектурного профиля. Они сообщают иностранцам сведения энциклопедического характера о русских городах и их устройстве, об архитектурных сооружениях и памятниках, дают возможность познакомиться с интерьером русских жилых и музейных помещений, обсудить типичные проблемы современного города: необходимость строительства современных зданий и сохранения архитектурного наследия, учёта транспортного и экологического факторов при планировании строительства и др. Однако все эти материалы не дают возможности иностранцам составить конкретное и систематизированное представление о специфике работы архитектора и об отличии его профессии от других строительных специальностей. Не дают возможности

научиться продуцировать развёрнутые высказывания о своей профессии и архитектуре.

Следовательно, чтобы восполнить данную лакуну, необходимо *разрабатывать и включать в процесс обучения РКИ дополнительные материалы соответствующей тематики*, которые станут частью профессионально ориентированного спецкурса, *новые учебные средства*, дающие возможность более эффективно подготовить иностранцев к многогранному характеру своей будущей профессиональной деятельности, развивая их общекультурную и творческую компетенцию.

На наш взгляд, таким новым и перспективным средством может стать *русский аутентичный художественный текст специальной тематики*, постижение которого позволит студентам участвовать в опосредованной коммуникации *с элитарной русской речевой личностью* – художником слова, познакомиться с *оригинальным произведением русского словесного искусства* и создаст естественную коммуникативную базу для развития их профессиональных речевых навыков.

Как показывает анализ научно-методической литературы и рассмотренных выше универсальных учебников РКИ, в настоящее время, по-видимому, такой текст в архитектурной аудитории подготовительного факультета не применяется, так как в соответствии со своим жанровым назначением он пишется автором для исконных носителей русского языка и весьма сложен для восприятия иностранцев. Однако, как и художественный текст неспециальной тематики, для обеспечения доступности восприятия учащимися он может быть *отобран и представлен особым образом* (см. об этом подробнее: [31. С. 123–124; 32. С. 61–68; 33. С. 7–8]) и *использован для формирования их профессиональной и вторичной коммуникативной компетенций*.

Методология и цели исследования

Диссертационных работ, посвящённых проблемам профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных студентов-архитекторов подготовительного факультета, в настоящее время нет. Поэтому при выполнении исследования мы принимали во внимание публикации, посвящённые возможностям такого обучения с помощью РКИ других профессиональных контингентов подготовительного факультета [26, 28, 34, 35], а также научные труды учёных, касающиеся вопросов повышения качества иноязычной и общепрофессиональной вузовской подготовки будущих архитекторов [6, 9, 10, 36, 37] и особенностей презентации художественного текста в иностранной аудитории [27, 31–33, 35, 38–41].

Так, по мнению представителей Новосибирского архитектурно-строительного университета М.А. Григорьевой и Р.С. Сатретдиновой, в

практике преподавания РКИ на продвинутом этапе обучения наибольшее внимание необходимо уделять *архитектурно-строительной лексике и терминологии*, так как её системное изучение формирует у студентов общепредметные компетенции и является ключевым моментом в подготовке будущего специалиста [36. С. 244]. Русские архитектурные термины мало изучены, но весьма разнообразны по своим лексико-грамматическим свойствам. Они могут быть многозначны, иметь синонимы, антонимы, переносное значение, словообразовательные особенности, которые осложняют их восприятие и запоминание иностранцами. Поэтому для того, чтобы облегчить усвоение архитектурно-строительных терминов, необходимо их ограничить количественно и упорядочить. На базе программных для 1–2-х курсов архитектурного факультета дисциплин нужно выделить *лексический минимум терминов*, классифицировать входящие в него единицы по тематическому признаку, представить их в составе аутентичных научных текстов и сопроводить специальной системой заданий.

При этом в активный лексикон будущего архитектора, как отмечают указанные выше авторы, должны войти следующие тематические группы общеупотребительных слов и терминов: названия архитектурных стилей (*барокко, ренессанс, неоклассицизм* и др.), сфер деятельности (*гражданское строительство, территориальное планирование, дизайн интерьеров* и др.), объектов деятельности (*строительная площадка, монтаж здания, возведение опалубки* и др.), субъектов деятельности (*инженер-конструктор, проектировщик, декоратор* и др.), типов зданий (*каркасная система, архитектурный ордер* и др.), структурных элементов зданий (*карниз, несущая стена, цокольный этаж* и др.), названия из сфер ландшафтного дизайна (*беседка, газон, живая изгородь* и др.), архитектурной колористики (*облицовка, озеленение, мощение* и др.), живописи (*цвет, рисунок, палитра, светофильтр* и др.), градостроительства (*реконструкция, реставрация, капитальный ремонт* и др.) [36. С. 238–244].

Лексическая работа на занятии, как поясняют М.А. Григорьева, Р.С. Сатретдинова, должна начинаться с чтения незнакомого научного текста, обнаружения в нём основных терминов, их аудирования и проговаривания. Далее целесообразно предлагать иностранцам такие виды заданий, как выявление существенных признаков в дефиниции термина, подбор сходных терминов, составление из них словообразовательной цепочки, обсуждение сочетаемостных возможностей термина и употребление его в различных речевых ситуациях.

Причём каждый изучаемый термин студентам рекомендуется записывать в *персональный словарь*, который ведётся на протяжении всего курса обучения РКИ. Учёные считают, что печатный русскоязычный

словарь архитектурных терминов не может его заменить, так как учащиеся не умеют самостоятельно находить в нём нужную информацию. Систематическое же ведение под руководством преподавателя личного словаря, в котором термины распределяются по темам и изучаемым предметам, помогает иностранцам лучше осмыслить термины и обеспечивает им понимание изучаемых архитектурных дисциплин. Записывая термин в персональный словарь, студент может сопроводить его переводом на родной язык, примерами употребления в русском научном тексте, рисунками, чертежами, схемами, собственными комментариями. Это способствует усвоению и запоминанию термина.

В перспективе М.А. Григорьева, Р.С. Сатретдинова планируют составлять *учебные мини-словари* для будущих архитекторов по темам специальных дисциплин: «Рисунок», «Основы архитектурного проектирования», «История изобразительных искусств», «Композиционное моделирование», «Живопись и архитектурная колористика» [36. С. 243].

На трудности осмысления русской строительной лексики в иностранной (в частности, турецкой) аудитории обращает внимание и Барут Озге. По его наблюдениям, имеющиеся в Турции словари специальной лексики далеко не всегда адекватны. Поэтому студенты-филологи турецких вузов, работающие переводчиками в строительных фирмах, а также их преподаватели часто не могут понять профессиональную строительную лексику, которая применяется российскими партнёрами. Возникают дискомфортные профессиональные ситуации, которые затрудняют ведение строительного бизнеса и демотивируют студентов в изучении русского языка [42. С. 11, 14, 17].

Для того чтобы решить эту проблему, исследователь предлагает включить в программу 3–4-го курса филологического факультета турецкого вуза *спецкурс по деловому общению в сфере строительства*, на котором студенты будут знакомиться с русской строительной лексикой и терминологией на основе разработанного им *учебного русско-турецкого словаря*. В этом словаре презентуется специальная лексика, зафиксированная в основных архитектурно-строительных документах (проектно-строительной документации, строительных ГОСТах РФ), используемых в турецких строительных фирмах, которые работают в России. При описании терминов приводятся их орфографические варианты, возможное произношение, указываются словообразовательные парадигмы, многозначность, лексическая сочетаемость, грамматическая и стилистическая характеристика [42. С. 5–6, 11, 15].

О сложности формирования профессионального лексикона у будущих архитекторов пишут и преподаватели английского языка российских вузов [10. С. 8–12; 37. С. 3–6]. Они подчёркивают, что обучение лексико-грамматической специфике профессионального языка архитекторов и строителей необходимо, но сам процесс обучения нуждается в

обновлении содержания и методов. Например, в традиционно используемых пособиях по английскому языку для студентов рассматриваемого профиля описываются исторические этапы развития архитектурного искусства: история становления архитектурных ордеров, архитектура Древней Греции, Рима, Египта, Византии и т. д. Но материал этих пособий, как показывает практика преподавания, не даёт возможности учащимся сформировать навыки профессионального общения и овладеть необходимым объёмом строительных и архитектурных терминов на английском языке [37. С. 4]. Этот материал не отражает целей, содержания и форм обучения, необходимых для осуществления полноценной профессиональной деятельности архитектора, «не отличается высокой практической значимостью обучения всем видам речевой деятельности», не ориентирован «на стимулирование речемыслительной активности обучаемых, новизну, информативность и индивидуализацию обучения» [10. С. 8].

В условиях небольшого количества часов, определённого программой для иноязычной подготовки будущих архитекторов, необходимо (считают преподаватели) больше учитывать конкретную специфику и особенности их профессиональной деятельности, начиная с момента поступления в вуз [9. С. 17]. Обучение студентов должно учитывать их действительные интересы и мотивацию и вовлекать в устную и письменную профессиональную коммуникацию на протяжении всего учебного курса [37. С. 2]. При этом в диссертационных исследованиях установлено, что на формирование профессиональной компетенции будущих архитекторов положительное влияние оказывают следующие факторы:

1. Усиление в учебном процессе межпредметных связей между общими, гуманитарными и градостроительными сферами образования.
2. Творческие формы работы, ориентация образовательного процесса высшей школы на развитие общей, профессиональной и художественной культуры студентов, их художественных способностей.
3. Реализация культурологического подхода в обучении, воспитание социально значимых качеств личности и эстетического вкуса у учащихся.
4. Инициирование на занятиях ситуаций, порождающих рефлексию личностно-профессионального развития, формирование у обучаемых интереса и положительного ценностного отношения к будущей профессии [6. С. 4, 6, 18; 10. С. 9–12].

При выполнении исследования особый интерес для нас представляли также труды отечественных учёных (Ю.А. Бельчикова, Н.К. Венедиктовой, М.И. Гореликовой, Л.С. Журавлёвой, М.Д. Зиновьевой, З.И. Клычниковой и др.), *посвящённые жанровой специфике аутентичных русских художественных текстов и возможностям их применения*

в практике преподавания РКИ. В них подчёркивается, что такие тексты по своей природе являются *неоднозначным методическим материалом*.

С одной стороны, русские художественные тексты трудны для восприятия иностранцев, так как изначально они создаются автором для исконных носителей русского языка конкретной исторической эпохи и заключают в себе большой объём разноплановой информации, которая может быть выражена эксплицитно и имплицитно. Художественные тексты обладают сложной лексической, грамматической и структурной организацией и описывают события экспрессивно, с помощью системы художественных образов, которые иностранцу нужно уметь понять и оценить с учётом национальной картины мира русского народа и точки зрения автора произведения (подробнее см.: [38. С. 139–148; 39. С. 95–97; 40. С. 51–56]). Для адекватного чтения их, по мнению методистов, студентам необходим значительный словарный запас: от 4 000 до 4 500 лексических единиц. При меньшем словарном запасе глубокое их понимание невозможно [31. С. 122–123].

С другой стороны, русские художественные тексты позволяют решать в иностранной аудитории многие методические задачи. Они дают представление учащимся о естественной среде функционирования изучаемого языка, сообщают им страноведческую информацию о России и русском народе, о его национальной культуре, профессиональных достижениях, образе жизни, менталитете, этнических нормах и особенностях речевого поведения. Восприятие художественных текстов побуждает студентов к размышлению над их содержанием и самоанализу, осмыслению своего места в окружающем мире, повышает их познавательную активность, оказывает воздействие на чувства и эмоции, развивает творческие способности и художественный вкус [28. С. 47; 31. С. 121; 41. С. 97].

Размышляя о целесообразности использования художественных текстов, большинство учёных приходит к выводу о том, что применение их весьма полезно при работе с разными контингентами иностранных учащихся в целях развития их вторичной коммуникативной и профессиональной компетенций на всех этапах обучения РКИ (в том числе на начальном) [28. С. 46–48; 31. С. 121, 123; 32. С. 62]. Однако для того, чтобы художественные тексты на начальном этапе обучения смогли реализовать свой лингводидактический потенциал, в учебном процессе необходимо создавать особые условия.

Во-первых, аутентичные русские художественные тексты нужно *тщательно отбирать*. Для того чтобы такие тексты обучали РКИ, они должны быть небольшими по объёму, понятными с точки зрения миропонимания иностранцев и основываться на программном лингвистическом материале.

Во-вторых, для облегчения рецепции отобранные художественные тексты можно *представлять особым образом*: адаптировать, сокращать, сопровождать специально разработанным учебным комментарием или максимально близкой к содержанию текста экранизацией. При этом только *учебный комментарий*, который поясняет и дополняет художественный текст с учётом коммуникативного уровня иностранцев, даёт им возможность воспринять оригинальный художественный текст в авторском варианте, в действительности приобщиться к богатствам русской литературы и культуры и осознать идейно-художественные особенности текста [43. С. 77–78]. Именно поэтому учебный комментарий широко используется при разработке пособий по чтению на материале художественных текстов. Однако, как показал анализ Е.В. Потёмкиной 20 современных пособий по РКИ, реализуется данный метод авторами весьма вариативно: единая методика отбора единиц для комментирования отсутствует, а понятийный аппарат учебного комментария не систематизирован [44. С. 15–16].

При выполнении настоящего исследования мы ориентировались на *принципы составления комментария* к художественному тексту, разработанные И.Д. Успенской. Остановимся на них подробнее:

1. Комментарий к художественному тексту должен быть предназначен конкретным иностранным учащимся и основываться на разработанном для них языковом минимуме.

2. Комментарий должен быть представлен системно и не только дополнять содержание художественного текста (т.е. выполнять справочную функцию), но и иметь обучающую направленность: он должен объяснять иностранцам непонятные места в тексте, учить их чувствовать русский язык, активизировать и расширять их знания о нём.

3. Комментарий может разъяснять имеющиеся в художественном тексте трудности лексического, грамматического и страноведческого характера для данной категории учащихся, а также выявлять его стилистические и художественные особенности, позволяющие судить об индивидуальности автора и богатстве русского языка.

4. Комментарий должен прояснять, прежде всего, лексику и фразеологию художественного текста, так как именно они вызывают наибольшие трудности у иностранцев.

5. Комментарий должен объяснять студентам конкретное значение слова в художественном тексте и сообщать им информацию о его месте в системе языка (речи), нормированности или ненормированности. Он должен помогать учащимся оценить образность или окказиональность определённого словоупотребления, учить их осмысливать экспрессивные актуализации. Для этого при объяснении значения возможно, например, показывать внутреннюю форму слова, его морфемную структуру, обращаться к его этимологическому значению. Окказиональные и образные

единицы нужно сопровождать иллюстрацией нормативного употребления слова, так как любое отклонение от нормы осознаётся лишь на фоне его узуальных связей.

6. Комментарий должен пояснять безэквивалентные единицы и лексику (фразеологию) ограниченной сферы употребления (архаизмы, просторечие, жаргон, профессионализмы и пр.), активизированную в художественном тексте. Важно также освещать парадигматические и, в особенности, синтагматические связи русских лексических единиц, так как они национально специфичны и их усвоение весьма проблематично для иностранцев [43. С. 77–80].

Свой комментарий к художественному тексту, ориентированный на иностранных студентов, И.Д. Успенская называет «системным учебным», подчёркивая его обучающую направленность, а предлагаемое комментирование характеризует как «учебное», «лингвистическое, культуроведческое, историческое» или «методически ориентированное» [43. С. 77–80]. Однако развивая идеи данного автора, функциональное назначение учебного комментария к художественному тексту можно *расширить*: с помощью комментария можно развивать не только вторичную коммуникативную, но и профессиональную компетенцию иностранных учащихся, сообщать им профессионально ценную для них информацию. По аналогии с просветительским комментарием, используемым для толкования читателю переводного художественного текста [45. С. 18–19], в учебный комментарий можно включать сведения, которые выходят за рамки художественного текста, но тематически связаны с ним и полезны для обогащения профессионального кругозора рассматриваемого контингента учащихся. И в соответствии с назначением такого комментария его можно назвать *расширенным профессионально ориентированным учебным*.

Опираясь на изложенные идеи, *цели* нашего исследования мы сформулировали так: найти современный русский аутентичный художественный текст специальной тематики, информирующий о профессиональной деятельности архитектора и доступный с точки зрения своего объёма, лексико-грамматического и смыслового содержания для иностранных студентов архитектурного профиля первого сертификационного уровня обучения; разработать к данному тексту расширенный профессионально ориентированный учебный комментарий, обеспечивающий адекватное его восприятие иностранцами и максимально возможное обогащение их профессионального кругозора, усвоение ими широко употребительной и профессионально ценной для них архитектурно-строительной лексики, сведений о русских архитекторах и архитектуре, развитие их интереса к своей будущей профессиональной деятельности, умений осмыслять и продуцировать высказывания о профессии архитектора на русском языке и других коммуникативных

умений во всех видах вторичной речевой деятельности; проверить эффективность созданного комментария в экспериментальном обучении.

Исследование и результаты

В результате исследования для иностранных студентов-архитекторов подготовительного факультета, изучающих русский язык на 1-м сертификационном уровне, был разработан **расширенный профессионально ориентированный учебный комментарий** к стихотворению «Архитектор» современной русской поэтессы Натальи Аркадьевны Кнушевицкой [46]. Комментарий включает в себя четыре текста и систему заданий к ним. Охарактеризуем эти тексты подробнее.

Стихотворение «Архитектор» Н.А. Кнушевицкой адресовано исконным носителям русского языка младшей возрастной категории и написано в русле лучших традиций российской детской просветительской поэзии. В занимательной и доступной форме оно рассказывает о работе архитектора жилого дома: сообщает о том, что перед его строительством он составляет возможные варианты проектов дома, планирует его архитектурные украшения и природное окружение, выбирает оптимальный проект и контролирует дальнейший процесс строительства с точки зрения его соответствия этому проекту.

Данное стихотворение невелико по объёму (126 слов) и потому используется в комментарии для развития у иностранцев навыков аудирования и чтения на русском языке. Благодаря своей художественной поэтической организации (наличию ритма, размера, рифм) оно с интересом воспринимается и запоминается ими. В то же время в этом стихотворении неоднократно используется инверсия (*Чтоб этот дом построен был, Работал архитектор...*, *В каштанах новый дом густых Быть должен по проекту...* и др.), встречаются односоставные предложения (*Любуемся с балкона* и др.), трудные грамматические формы (полное и краткое страдательные причастия, деепричастие), синекдоха (*Здесь тысяча рабочих рук взялись скорей за дело*), незнакомые для учащихся первого сертификационного уровня обучения слова (широко употребительная архитектурно-строительная лексика – например, *проект, фасад, карниз* и пр., многозначные единицы), которые осложняют его рецепцию и потому они поясняются студентам в заданиях комментария.

Кроме того, стихотворение Н.А. Кнушевицкой представляет эмоционально окрашенный и привлекательный художественный образ архитектора, но характеризует его деятельность упрощённо, в самых общих чертах: с точки зрения профессиональных потребностей специалистов данного профиля такая характеристика является интересной, но информативно недостаточной. Проектирование жилых домов – один из ведущих, но не единственный вид деятельности архитектора. Поэтому мы включили в разработанный комментарий *три учебно-научных текста*,

дополняющих содержание данного стихотворения: текст «*Архитектура и архитектор*» (42 слова), текст «*Архитектор-проектировщик как работник в сфере строительства*» (464 слова) и текст «*Градостроитель, ландшафтный архитектор, реставратор и дизайнер как специалисты по архитектуре*» (229 слов). Причём все эти тексты используются для развития разных речевых механизмов: первый текст предлагается иностранцам для чтения и последующего письма по памяти (что способствует его запоминанию), второй – только для чтения, третий текст – для аудирования.

Указанные учебно-научные тексты созданы нами на основе анализа учебно-научных и научно-популярных источников, адресованных исконным носителям русского языка – абитуриентам или студентам российских строительных вузов [4, 47–56]. Лексико-грамматическое содержание учебно-научных текстов согласовано с требованиями программы по РКИ и лексических минимумов общего и технического профилей для первого сертификационного уровня обучения [3. С. 78–100, 146–152; 57].

Таким образом, содержание разработанного расширенного профессионально ориентированного учебного комментария обусловлено особенностями познавательного потенциала стихотворения Н.А. Кнушевицкой, спецификой адресата и целей комментария. Все тексты в комментарии сопровождаются *целостной системой заданий* (для аудиторной и внеаудиторной работы), облегчающей их понимание и усвоение учащимися заключённой в них информации, а также способствующей развитию их профессиональной и вторичной коммуникативной компетенций. Задания построены с учётом *традиционных принципов методики преподавания РКИ*: принципа взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, принципа функционального подхода к отбору и подаче языкового материала, принципа изучения лексики и морфологии на синтаксической основе и принципа опоры на высказывание и текст как главные единицы обучения [58. С. 23]. Незнакомая лексика в комментарии переводится *на английский язык*, которым владеет большинство студентов подготовительного факультета³.

При создании расширенного профессионально ориентированного учебного комментария и выполнении настоящего исследования использовались различные *методы и приёмы*: *наблюдение* за обучением на подготовительном факультете Волгоградского государственного технического университета будущих иностранных архитекторов (граждан Пакистана, Иордании, Китая, Нигерии, Мозамбика и Туркменистана), *анализ* данных этого наблюдения; *анализ* и *сравнение* аутентичных художественных текстов об архитекторах и архитектуре, научных, учебно-научных и научно-популярных источников о профессионально ориентированном обучении студентов-архитекторов в вузе и специфике их профес-

сии [4, 6, 9, 10, 36, 37, 47–56], об особенностях презентации художественных текстов в иностранной аудитории [26–28, 31–33, 35, 38–41], программных документов [1–3] и универсальных учебников [11–25] по РКИ для довузовского этапа обучения; *обобщение и систематизация* полученного эмпирического и теоретического материала; *описательный метод* при изложении результатов исследования, создании учебно-научных текстов архитектурного профиля; *методы лингвистического и методического анализа* при разработке заданий комментария; *метод перевода* на английский язык при толковании значений незнакомых учащимся слов; *метод обучающего педагогического эксперимента* при проверке эффективности комментария.

Ниже приводим созданный комментарий. Для его изучения необходимо четыре академических часа.

Расширенный профессионально ориентированный учебный комментарий к стихотворению «Архитектор» Н.А. Кнушевицкой

Задание 1. Ответьте на вопросы.

1. Какие популярные профессии вы знаете?
2. Почему каждой стране нужны строители и архитекторы? Что они делают для людей? Как люди этих профессий меняют человеческий мир? Какие сооружения (constructions) они строят?
3. Какие строительные и архитектурные специальности вы знаете? Специалисты каких строительных и архитектурных профессий нужны вашей стране?
4. Какую профессию вы хотите получить? Как вы будете работать?

Задание 2. Прочитайте и напишите следующие слова с общим корнем (with a common root). На какие грамматические вопросы они отвечают?

Кто? Что? Какой? Что делать? Что сделать?

Строить, стройка, строительный, строение (=сооружение), построить, строитель, строительство.

- Найдите правильное объяснение значения слова.

Образец (model): Строительство – процесс создания зданий, сооружений.

1. Строительство – ...	1. Специалист по строительным работам.
2. Строение – ...	2. Такой, который относится к строительству, к работе строителя.
3. Строить – ...	3. Создать строительное сооружение.
4. Стройка – ...	4. Процесс создания зданий, сооружений.
5. Строительный – ...	5. Результат строительства, сооружение, которое построили.
6. Построить – ...	6. Место, где строится сооружение.
7. Строитель – ...	7. Создавать строительное сооружение.

Задание 3. Слушайте, повторяйте, читайте следующие слова и словосочетания. По-старайтесь их запомнить.

среда (что?) environment, surroundings; природная среда natural environment; архитектурная среда architectural environment

деталь (ж. р., что?) detail, component; все детали проекта важны all project details are important

отбирать I (HCB) / **отобрать** I (CB) to choose, to select; отобрать (что?) проект (B. n.) to select a project

проектировать (=делать проект) I (HCB) / **спроектировать** (=сделать проект) I (CB) to project, to design, to engineer; искусство проектировать (что?) здания (B. n., мн. ч.) art of building design

реставрировать I (HCB) / **отреставрировать** I (CB) to restore; реставрировать (что?) сооружение (B. n.) to restore the construction

проект (=план строительства, что?) project, design; строить согласно (чему?) проекту (Д. н.) ⁴ to build according to the project (to design)

располагать I (HCB) / **расположить** II (CB) to arrange, to locate; располагать здание (где?) на территории (Пр. н.) to locate a building on the territory; располагать (как?) с учётом желаний людей to locate taking into account the wishes of people; ср.: расположить (что сделать?) → располож-ени-е [jэ] (что?) location, расположение (чего?) технических систем (P. n., мн. ч.) location of technical systems

украшать I (HCB) / **украсить** II (CB) to decorate, to adorn, to ornament; украшать (что?) внутреннюю часть (B. n., чего?) здания (P. n.) to decorate the inside of a building

● Ответьте на вопросы. Данные выше слова помогут вам в этом.

1. Как работает архитектор? Что он делает?

2. Как вы понимаете выражения *природная среда* и *архитектурная среда*? Чем они отличаются?

Задание 4. Прочитайте текст вслух вслед за преподавателем.

Архитектура и архитектор

Архитектура – это наука и искусство проектировать, строить, располагать, украшать и реставрировать здания, сооружения и их комплексы.

Архитектор – это специалист по архитектуре. Он создаёт архитектурную среду из вещей и строительных сооружений для жизни и работы людей с учётом желаний и возможностей современной техники.

● Ответьте на вопросы по тексту:

1. Что такое архитектура?

2. Кто такой архитектор? Что он создаёт?

● Прочитайте текст ещё раз и напишите его по памяти. Проверьте себя. У кого меньше ошибок?

Задание 5. Слушайте, повторяйте, читайте следующие слова и словосочетания.

квартал (что?) quarter, block; городской квартал city block; в нашем квартале дом растёт (=становится больше)

башня (что?) tower; башни московского Кремля towers of the

фасад (дома) facade; вот здесь (что?) фасад (Им. н.) here is the facade

арка (что?) arch; арка украшает дом

балкон (что?) balcony; любоваться I (HCB) (откуда?) с балкона (P. n.) admire from the balcony

Moscow Kremlin; *ср.*: башня → башенка («маленькая башня») turret; много (чего?) башенок (*Р. п., мн. ч.*) украшают (что?) дом (*В. п.*)

карниз (дома) cornice, eaves; здесь нужен (что?) карниз (*Им. п.*) here we need a cornice

в разрезе (как?) in section; нарисовать (как?) в разрезе дом draw a sectional view of a house; *ср.*: разрез (что?) section

● Ответьте на вопросы:

1. Что больше: город или район? Что меньше: квартал или район?
2. Фасад – это боковая сторона (lateral side) или передняя (front side) сторона здания?
3. Балкон есть у каждого дома? А карниз?
4. У каждого дома есть фасад? А арка? Зачем нужна арка?

Задание 6. Некоторые слова в русском языке могут иметь несколько значений. Прочитайте предложения ниже и постарайтесь понять такие слова (они выделены чёрным цветом). Обратите внимание на их грамматические связи.

1. **Сочинять** I (что делать?, *НСВ*) / **сочинить** II (что сделать?, *СВ*) + как? / что? (*В. п.*) – так обычно говорят о писателях, поэтах.

Поэтесса Наталья Кнушевицкая (как?) часто **сочиняла** стихи (*В. п., мн. ч.*) = Поэтесса Наталья Кнушевицкая часто писала, создавала стихи.

Архитектор **сочинил** (как?) в уме (сколько?) два десятка (чего?) проектов (*Р. п., мн. ч.*) = Архитектор подумал и создал 20 проектов.

(Об архитекторе обычно говорят, что он **создал** (created) или **разработал** (developed, work out) проект, но не **сочинил** его.)

2. **Браться** I (что делать?, *НСВ*) / **взяться** I (что сделать?, *СВ*) + за что? (*В. п.*) / как?

Каждое лето мой друг **брался** за (что?) чтение (*В. п.*) книг = Каждое лето мой друг начинал читать. По его примеру я тоже **взялся** за (что?) книгу (*В. п.*) = По его примеру я тоже начал читать.

На стройке тысяча рабочих рук **взялись** (как?) скорей за (что?) дело (*В. п.*) = На стройке тысяча рабочих очень скоро начали делать своё дело, начали работать.

3. **Кипеть** II (что делать?, *НСВ*) / **закипеть** II (что сделать?, *СВ*).

При температуре 100 °C вода **кипит**.

Вокруг дома стройка **закипела** = На стройке около дома люди работают энергично, активно, как вода, которая кипит.

4. **Идти** I (что делать?, *НСВ*).

Вечером строители **идут** домой.

Архитектор смотрит, как строительство **идёт**, согласно ли проекту? = Архитектор смотрит, как происходит, реализуется строительство, по проекту или нет.

5. **Строгий** (-ая, -ое, -ие). *Ср.*: строго (как?) → строгий (какой?)

В нашей группе **строгий** (=серьёзный, требовательный) преподаватель. Трудно получить пятёрку.

Архитектор в разрезе дом нарисовал. Вот здесь карниз, а здесь фасад, здесь арка и балконы, окон высоких **строгий** ряд, внизу – густые каштаны (dense chestnuts), деревьев кроны (tree crowns) ≈ Архитектор нарисовал дом. У этого дома есть карниз, фасад, арка, балконы, простой, но правильный, красивый ряд окон. Рядом с домом – большие деревья, густые каштаны.

● Если вы поняли не все слова, обратитесь к ключу.

Задание 7. Прочитайте предложения, постарайтесь понять выделенные чёрным цветом грамматические формы.

1. Чтоб этот дом **построен был**, работал архитектор = Архитектор работал, чтобы люди построили этот дом.

построить II (что сделать?, СВ) → (он) построил → **постро-ЕНН-ый** (-ая, -ое, -ые) – страдательное причастие прошедшего времени (passive past participle)

постро-ЕНН-ый → построЕН (-а, -о, -ы) – краткое страдательное причастие (short passive participle)

2. Как много башенок на доме, как весь дом **украшен!** = На доме много башенок, весь дом красивый, украшенный, и это прекрасно, очень хорошо. Какой дом **украшенный!**

украсить II (что сделать?, СВ) → (он) украсил → **украш-ЕНН-ый** (-ая, -ое, -ые) – страдательное причастие прошедшего времени (passive past participle)

украш-ЕНН-ый → **украшЕН** (-а, -о, -ы) – краткое страдательное причастие (short passive participle)

3. **Красуясь**, новый дом растёт = Новый дом растёт и красуется, то есть растёт красивым, показывает свою красоту.

красоваться I (что делать?, НСВ) → (они) красуются → **красу-Я-СЬ** (что делая?) – дееспричастие (adverbial participle)

• Ответьте на вопросы:

1. **Построен** – это полное страдательное причастие?

2. **Красуясь** – это действительное причастие?

3. **Украшен** – это страдательное причастие настоящего времени?

Задание 8. Современная поэтесса Наталья Аркадьевна Кнушевицкая живёт в Саратове. С 2000-х годов она пишет познавательные (educational) стихи для детей. Послушайте её стихотворение «Архитектор». Как вы думаете, почему оно так называется?

Архитектор

Большой красивый новый дом
Растёт в квартале нашем.
Как много башенок на нём,
И как он весь украшен!

Потом один он отобрал
И на листе бумажном
В разрезе дом нарисовал.
Здесь все детали важны.

Ну да, деревьев! И о них
Подумал архитектор!
В каштанах новый дом густых
Быть должен по проекту.

Красуясь, новый дом растёт,
И смотрит архитектор,
Как здесь строительство идёт,
Согласно ли проекту.

Чтоб этот дом построен был,
Работал архитектор.
В уме сначала сочинил
Десятка два проектов.

Вот здесь карниз, а здесь фасад,
Здесь арка и балконы,
Окон высоких строгий ряд
Внизу – деревья кроны.

Но вот уже смотри, вокруг
И стройка закипела.
Здесь тысяча рабочих рук
Взялись скорей за дело.

Вот дом построен наконец!
Любуемся с балкона.
А архитектор – молодец,
Опять рисует дом он!

• Ответьте на вопросы:

1. Что построили строители в городском квартале: жилой дом, государственное здание или завод? Что такое жилой дом? Для чего он нужен?
2. Что сделал архитектор, чтобы дом начали строить? Сколько у него было проектов? Сколько проектов он отобрал для строительства дома?
3. Какие части есть у нового дома?
4. Что должно быть рядом с домом по проекту? Как вы думаете, почему?
5. Что делал архитектор во время строительства? Какой дом он построил?

• Прочитайте стихотворение Н.А. Кнушевицкой вслед за преподавателем и самостоятельно. Вы знаете другие русские стихи, книги, фильмы о строителях или архитекторах? На вашем родном языке есть такие стихи, книги, фильмы?

Задание 9. Посмотрите на фотографии⁵ и ответьте на вопросы:

1. Как называется это архитектурное сооружение?
2. Кто и когда его создал?
3. Для чего оно нужно?
4. Как вы думаете, внешний вид (appearance) этого архитектурного сооружения помогает понять его функцию или название?

Задание 10. Слушайте, читайте, повторяйте, пишите следующие слова и выражения. Постарайтесь их запомнить.

поселение (=город или деревня, где живут люди, *что?*) settlement; городское поселение urban settlement
рассчитывать I (НСВ) /**рассчитать** I (СВ) to calculate; инженеры рассчитывают, сколько лет может функционировать строение engineers calculate how many years the structure can function
дополнять I (НСВ) /**дополнить** II (СВ) supplement, complement; сооружение дополняет поселение (*как?*) с учётом региональных архитектурных традиций the structure complements the settlement, taking into account regional architectural traditions

пояснять I (=делать ясным, объяснять, НСВ) /**пояснить** II (СВ) explain, elucidate; пояснить (*что?*) проект (В. п.)
вентиляция (*что?*) ventilation; специалисты по (*чему?*) вентиляции (Д. п.) ventilation specialists
канализация (*что?*) sewerage; специалисты по (*чему?*) канализации (Д. п.) sewer specialists
снабжение (*что?*) supply; ср.: тепло-снабжение=снабжение (*чем?*) теплом (Тв. п.), газоснабжение=снабжение (*чем?*) газом (Тв. п.), водоснабжение=снабжение (*чем?*) водой (Тв. п.)

Задание 11. Догадайтесь о значении выделенных слов. Guess the meanings of the highlighted words.

стро́ить (*что делать?*, НСВ) → **стро-Е́НИ-е** [j-э] (*что?*)

созда́ть (*что сделать?*, СВ) → **созда́-НИ-е** [j-э] (*что?*)

созда́ние (*чего?*) сооружения (Р. п.)

стро́ить (*что делать?*, НСВ) → **строй-ТЕ́ЛЬ-Н-ый** (*какой?*)

пояснить (*что сделать?*, СВ) → **пояснй-ТЕ́ЛЬ-Н-ый** (*какой?*)

запи́ска (*какая?*) пояснительная

заказа́ть (*что сделать?*, СВ) → **зака́з** (*что?*) → **зака́з-ЧИК** (=тот, кто заказывает строительство здания, сооружения, *кто?*)

считать (что делать?, НСВ) → РАС-считать (что сделать?, СВ) → РАС-чём (что?)

расчёт (какой?) технический

- Если вы поняли не все слова, посмотрите ключ.

Задание 12. Как называется специалист, который проектирует и строит жилой дом? Прочитайте текст, постарайтесь его понять.

Архитектор-проектировщик – это специалист, который делает проект строительного объекта и может руководить процессом его создания. При этом *объектом* может быть жилой дом, общественное, промышленное или культурное сооружение: завод, магазин, стадион, кинотеатр, телефонная станция, мост, башня и т.д.

Задание спроектировать объект архитектор получает от *заказчика* (государства, фирмы или человека), которому нужен объект и который готов платить деньги за его строительство. Заказчик сообщает архитектору о том, каким должен быть будущий объект, когда и на какой территории его будут строить и какие материальные и денежные средства можно использовать для его строительства.

На основе (based on) этого задания архитектор делает *эскиз* (= первый рисунок, sketch) будущего объекта и обсуждает его с заказчиком. Потом он начинает создавать *проект*, то есть план строительства объекта.

Современные сооружения – это сложные строения. Поэтому в подготовке проекта архитектору могут помогать другие архитекторы и *инженеры разных специальностей*: строители, геодезисты (surveyors), геологи, электрики (electricians), механики (mechanics), конструкторы (constructors), специалисты по теплоснабжению, газоснабжению, вентиляции, канализации и другие.

Сначала инженеры изучают территорию, на которой будут строить объект, её рельеф (relief) и природные особенности. Они советуют архитектору, какие технологии (technologies) и строительные материалы лучше использовать, рассчитывают, сколько лет может функционировать будущее строение. Потом инженеры составляют схемы возможного расположения в нём технических систем: системы электричества, водоснабжения, теплоснабжения, вентиляции, канализации. Они делают всё, чтобы будущее сооружение было эффективным и безопасным для человека и природы, отвечало современным строительным, противопожарным (fire-prevention) и экологическим (ecological) требованиям (requirements).

Задача архитектора и инженеров – создать проект строительного объекта, который нужен заказчику и понравится ему. Это всегда нелегко. Такой объект должен быть прочным (durable, strong, stable), долговечным (long-lived), удобным и полезным. Он должен дополнить строения, которые есть в поселении с учётом национальных и региональных архитектурных традиций и стать его гармоничной (harmonious) частью.

Строительство объекта и его использование должны быть экономичными. Внешний вид объекта должен отвечать его функции и нравиться людям. Желательно, чтобы важные для общества строения (государственные здания, церкви, театры и другие) были красивыми, оригинальными произведениями архитектурного искусства.

Готовится проект строительного объекта много времени: несколько месяцев или несколько лет. Он может состоять из *чертежей, технических и денежных расчётов, макета* (layout, maquette), *модели строения и пояснительной записки к ним*. Пояснительная записка – это небольшой текст, который рассказывает заказчику о том, каким будет сооружение и объясняет причины архитектурных решений.

На всех этапах создания архитектор постоянно обсуждает проект с инженерами и заказчиком и исправляет его. Готовый проект проверяют государственные организации, которые контролируют строительство.

После успешной проверки заказчик передаёт проект фирме, которая будет строить по нему объект. Он может сам руководить строительством или пригласить для этого архитектора. На этом этапе архитектор должен контролировать выполнение всех строительных работ и их соответствие (conformity, accordance) проекту, помогать решать технические проблемы инженерам и рабочим и проверить качество готового сооружения.

Чтобы хорошо работать, архитектор-проектировщик должен знать математику, физику, историю архитектуры и другие науки, уметь рисовать, чертить, использовать компьютерные программы для проектирования (ArchiCad, Photoshop, Adobe Illustrator и другие). Он должен быть образованным, творческим (creative), ответственным (responsible) и скрупулёзным (scrupulous) человеком. Результат работы хорошего архитектора-проектировщика может радовать людей не только десятилетия, но и века.

• Как можно назвать этот текст?

• Выберите правильный вариант названия текста, который соответствует (corresponds) его содержанию (content):

1. Заказчик и его строительный объект. 2. Архитектура как строительная специальность. 3. Проектирование сооружения как главная задача строителей. 4. Как стать архитектором-проектировщиком. 5. Архитектор-проектировщик как работник в сфере строительства.

Задание 13. Ответьте на вопросы по тексту.

1. Кто такой архитектор-проектировщик?
2. Что такое строительный объект?
3. Кто заказывает строительство объекта? Что сообщает заказчик проектировщику?
4. Что делает проектировщик после получения задания заказчика? Кто помогает ему подготовить проект?
5. Что делают инженеры при подготовке проекта?
6. Каким должен стать будущий строительный объект?
7. Из каких документов состоит проект? Что такое пояснительная записка?
8. С кем архитектор обсуждает проект? Кто проверяет качество проекта?
9. Кто выполняет работы по строительству объекта? Что делает в это время архитектор?
10. Что должен знать и уметь архитектор? Каким человеком он должен быть?
11. Почему труд архитектора-проектировщика важен для людей?

Задание 14. Прочитайте план текста. Ответьте на вопрос и допишите название каждой его части. Определите правильную последовательность частей плана.

План.

1. Руководство (чем?) ... и контроль его качества как задача архитектора-проектировщика.
2. Знания и умения, нужные (кому?)
3. Исправление и утверждение (чего?)
4. Документы, которые входят (во что?)
5. Архитектор-проектировщик как специалист по (чему?)
6. Начало работы над проектом: выбор места строительства, строительных (чего?) ..., технологий, планирование технических систем.
7. Значение (чего?) ... архитектора-проектировщика для общества.
8. Трудности создания (чего?)
9. Заказчик (чего?) ... и его задание.
10. Подготовка эскиза объекта (чем?)

- Если вы сделали не всё задание, возможные варианты ответов посмотрите в ключе.
- Кроме проектирования, в современном мире архитекторы выполняют и другую работу. Что вы о ней знаете? Какие ещё архитектурные специальности существуют?

Задание 15. Слушайте, читайте, повторяйте следующие слова.

градостроитель (= строитель города, м.р., кто?) urban planner; ср.: град (=город, устаревшее obsolete), Волгоград = город на Волге, Ленинград = город Ленина ландшафт (что?) landscape; горный ландшафт; ср.: ландшафтный (какой?) дизайн (что?) design; дизайн (чего?) интерьера (Р.п.) interior design; ср.: дизайнер (кто?) designer	реставратор (=тот, кто реставрирует архитектурное сооружение, кто?) restorer; ср.: реставрация (=то, что реставрируют, что?) restoration пляж (что?) beach санаторий (что?) sanatorium, health centre скамейка (что?) bench беседка (что?) pavilion фонарь (м.р., что?) lantern, lamp ограждение (что?) barrier конкретный (-ая, -ое, -ые) concrete, specific; конкретное место
---	---

Задание 16. Слушайте текст, постарайтесь его понять.

Градостроитель, ландшафтный архитектор, реставратор и дизайнер как специалисты по архитектуре

В современном мире, кроме проектировщиков, есть и другие специалисты по архитектуре: архитектор-градостроитель, архитектор-дизайнер, ландшафтный архитектор и архитектор-реставратор.

Архитектор-градостроитель отвечает за организацию удобной и безопасной архитектурной среды для людей в городе или деревне. Он проектирует новые поселения, их районы и улицы. Советует, что можно исправить в архитектурном плане старых поселений. При этом он учитывает природные, экономические, транспортные и другие особенности территории.

Градостроитель также решает вопрос о возможности строительства тех или иных объектов в поселении и находит для каждого объекта конкретное место. Он старается понять, как будут функционировать архитектурные сооружения и влиять на жизнь людей.

Архитектор-дизайнер создаёт проект внутренней части зданий (или интерьера). Он украшает её, дополняет мебелью и необходимыми вещами. Делает всё, чтобы использование здания для людей было удобным и комфортным.

Ландшафтный архитектор проектирует места для отдыха детей и взрослых: парки, пляжи, сады, территории гостиниц и санаториев и т.д. Его главная задача – сделать из поселения город-сад, в котором много зелёных деревьев и красивых цветов.

Ландшафтный архитектор использует природную среду и природные материалы: землю, песок, деревья, воду. Он гармонично соединяет их со зданиями, дорогами, а также создаёт небольшие сооружения: скамейки, беседки, фонтаны, фонари, ограждения.

Архитектор-реставратор даёт новую жизнь историческим сооружениям и памятникам. Он оценивает их состояние, изучает особенности их создания, строительные материалы и готовит проект реставрации. Хотя у реставратора есть современные технические возможности, он старается использовать только старые материалы и технологии. Его цель – сохранить сооружение таким, каким его сделал автор.

● Ответьте на вопросы:

1. Какая архитектурная специальность показалась вам самой ответственной и самой интересной? Почему?
2. Какой архитектор проектирует внутреннюю часть здания? Чем он её дополняет? Какая его главная задача?
3. Какая главная задача у ландшафтного архитектора? Что он использует? Какие архитектурные сооружения создаёт?
4. Что делает архитектор-реставратор? Почему он старается использовать старые материалы?
5. Что проектирует градостроитель? Какой вопрос он решает? Что старается понять?
6. О какой архитектурной специальности рассказывает стихотворение Натальи Аркадьевны Кнушевицкой? За что автор хвалит в нём архитекторов?
7. Что вы знаете о русских архитекторах и русской архитектуре?
8. Расскажите об архитекторах вашей страны. Где они учились? Что проектировали, строили? С кого вы хотите брать пример?
9. Какую архитектурную специальность вы хотите получить? Почему?
10. Каким должен быть настоящий архитектор?

Домашнее задание

1. Прочитайте стихотворение Н.А. Кнушевицкой «Архитектор» из задания 8. Если оно вам нравится, выучите его наизусть полностью или частично.
2. Напишите конспект текста о проектировщике из задания 12, используя правильный план этого текста из задания 14.
3. Расскажите о том, что такое архитектура и чем занимаются специалисты разных архитектурных профессий. Тексты из заданий 4, 12 и 16 помогут вам в этом.
4. Если вы хотите узнать больше, познакомьтесь с учебными материалами о русском художнике и архитекторе Андрее Никифоровиче Воронихине (см.: [59. С. 103–116]). Постарайтесь запомнить названия зданий в Петербурге, которые он спроектировал, а также информацию об архитектурных стилях [59. С. 104–105, 115].

Ключи (ответы) к заданиям

Задание 2. 1–4, 2–5, 3–7, 4–6, 5–2, 6–3, 7–1.

Задание 6. Сочинять /сочинить write, compose (create). Сочиняла стихи she composed poetry. Сочинил в уме 20 проектов he composed 20 projects in his mind. Браться /взяться to begin, to start, get down. Брался за чтение started reading. Взялся за книгу picked up a book. Взялись за дело got down to business. Кипеть /закипеть to boil, to seethe. Вода кипит the water is boiling. Стройка закипела the construction is in full swing. Идти go, proceed, going on. Строители идут the builders are coming. Строительство идёт construction is underway. Строгий strict /rigid. Строгий преподаватель strict teacher. Строгий ряд окон a rigid row of windows.

Задание 11. Строение building, construction. Создание сооружения creation of a structure. Строительный (-ая, -ое, -ые) building (*attributive*), construction (*attributive*). Пояснительный (-ая, -ое, -ые) explanatory. Пояснительная записка explanatory note. Заказ order. Заказчик (строительства) customer (of construction). (Технический) расчёт (technical) calculation.

Задание 14.

План.

1. Архитектор-проектировщик как специалист по архитектуре.
2. Заказчик *строительного объекта* и его задание.
3. Подготовка эскиза объекта *проектировщиком*.

4. Начáло работы над проектом: выбор мéста строительства, строительных *материáлов*, технологий, планирование технических систем.
5. Трудности создания *проекта*.
6. Докумéнты, котóрые входят в *проект*.
7. Исправлéние и утверждéние *проекта*.
8. Руководство *строительством* и контроль егó кáчества как задáча архитектора-проектирóвщика.
9. Знáния и умéния, нýжные *архитектору-проектирóвику*.
10. Значéние *работы* архитектора-проектирóвщика для óбщества.

Заключение

На подготовительном факультете Волгоградского технического университета учебные группы, состоящие только из иностранных студентов-архитекторов, не формируются. Поэтому в своей педагогической практике в течение многих лет мы работали с учащимися данного профиля в индивидуальном порядке и стремились совершенствовать эту работу.

Представленный в настоящем исследовании расширенный профессионально ориентированный учебный комментарий к стихотворению «Архитектор» Н.А. Кнушевицкой на разных этапах его создания нам удалось апробировать со студентами соответствующего профиля из Мозамбика, Пакистана, Нигерии, Китая и Туркменистана. Все они поняли предлагаемые им тексты и задания и тренировались в продуцировании высказываний на их основе о своей будущей профессии. Студентка из Туркменистана выучила стихотворение Н.А. Кнушевицкой наизусть и выступала с ним на олимпиадах по русскому языку.

Знакомство с комментарием помогло иностранцам лучше узнать свою будущую профессию и немного раньше начать постижение на русском языке великой архитектурной науки. После изучения материалов комментария студенты также более мотивированно приступали к написанию на нашем факультете своих первых курсовых работ, посвящённых жизни и деятельности известных российских архитекторов, и с интересом представляли и обсуждали их в аудитории сокурсников (см. об этом: [60]). Данные факты позволяют заключить, что созданный в исследовании комментарий способствует формированию профессиональной и вторичной коммуникативной компетенций будущих иностранных архитекторов, может стать частью ориентированного на них спецкурса по РКИ и использоваться на подготовительных факультетах российских вузов.

Кроме того, разработанный комментарий может быть полезен также будущим иностранным специалистам других строительных профессий, так как в значительной мере отвечает и их профессиональным потребностям: архитектура для инженеров-строителей тоже является профильным вузовским предметом и в повседневной работе им необходимо учитывать её назначение, круг профессиональных обязанностей и основные специализации архитекторов.

Завершая исследование, подчеркнём, что архитектурная среда – это рукотворная «природа», которая постоянно окружает человека, влияет на удобство его жизненных и трудовых процессов и мировосприятие. Для того, чтобы она была максимально комфортной и эстетичной, необходимо планировать и изыскивать возможность на вузовских занятиях по РКИ осуществлять систематическую и взаимосвязанную работу по подготовке высоко квалифицированных, творческих специалистов, способных её обустроить и совершенствовать.

Примечания

¹ Продолжительность всех имеющихся в Интернете видеозаписей песни «Голубые города» – около 3 минут. В начале работы над песней желательно использовать видеозапись в исполнении Эмиля Горовца, в которой изображение помогает максимально понять содержание песни, например: Poliwets Sergej. Эмиль Горовец. Голубые города. 12.09.2016. URL: https://ya.ru/video/search?channelId=d3d3LnIvdXR1YmUuY29tO1VDWFJGMUNoQng4cU9NZkxQSjhLNHFqQQ%3D%3D&how=tm&text=Sergej+Poliwets&path=yandex_search&parent-reqid=1721207739410543-11380100512575277813-balancer-17leveler-kubr-yp-vla-240-BAL&from_type=vast (дата обращения: 17.07.2024). В процессе закрепления песни можно предложить студентам прослушать и другие варианты её исполнения и высказать своё мнение о них. Ср.: Снятся людям иногда голубые города. Поёт Оксана Сенчина. За роялем Георгий Белоконев. 26.03.2023. URL: <https://dzen.ru/video/watch/641e5ed3617db8758699e8e4?ysclid=lypo42pzo1697117312> (дата обращения: 17.07.2024); Bogdanov Alexander. Русская романтика. Снятся людям иногда голубые города. Поёт Эдуард Хиль. 10.01.2012. URL: https://ya.ru/video/preview/4304687101415971617?text=песня%20голубые%20города%20слушать%20бесплатно&path=yandex_search&parent-reqid=1721207739410543-11380100512575277813-balancer-17leveler-kubr-yp-vla-240-BAL&from_type=vast (дата обращения: 17.07.2024).

² Анализируя универсальные учебники РКИ, мы принимали во внимание, прежде всего, сверхфразовые единства (микро- и макротексты, диалоги, полилоги), в которых главным предметом изложения являются сведения о российских архитектурных объектах (городах, улицах, музеях и др.). Материалы учебников, в которых архитектурные объекты называются, но не поясняются вербально и не дают возможности учащимся составить представление об архитектурном сооружении, мы не учитывали.

³ Консультантом по переводу выступил гражданин Нигерии, студент Волгоградского технического университета Айоделе Виктор Джонсон.

⁴ Обращаем внимание иностранцев на условные сокращения, которые используются на занятии: *Им. п.* (именительный падеж) nominative case; *Р. п.* (родительный падеж) genitive case; *Д. п.* (дательный падеж) dative case; *В. п.* (винительный падеж) accusative case; *Тв. п.* (творительный падеж) instrumental case; *Пр. п.* (предложный падеж) prepositional case; *м. р.* (мужской род) masculine gender; *ж. р.* (женский род) feminine gender; *мн. ч.* (множественное число) plural; *I* (первое спряжение глагола) first conjugation of a verb (the -e- conjugation of a verb); *II* (второе спряжение глагола) second conjugation of a verb (the -i- conjugation of a verb); *НСВ* – несовершенный вид глагола imperfective aspect of a verb; *СВ* – совершенный вид глагола perfective aspect of a verb; *ср.* (сравните) compare.

⁵ Преподаватель демонстрирует слайды с фотографиями пяти архитектурных объектов, которые сопровождаются следующими комментариями: 1. «Казанский собор (cathedral) (1801–1811). Санкт-Петербург. Архитектор Андрей Никифорович Воронихин». 2. «Мост в парке «Царьцыно» (1776–1778 гг.). Москва. Архитектор Василий Иванович Баженов». 3. «Казанский вокзал (1913–1940 гг.). Москва. Архитектор Алексéй Викторович Щусев».

4. «Станция метро «Маяковская» (1935–1938 гг.). Москва. Архитектор Алексѣй Николаевич Душкин. Станция получила своё название по фамилии известного русского поэта Владимира Владимировича Маяковского». 5. «Фонтан «Искусство» (1957). Волгоград. Архитектор Василий Ефимович Шалашов, скульптор (sculptor) Сергей Семёнович Алёшин».

Фотографии названных архитектурных сооружений для слайдов можно взять в открытых Интернет-источниках, например: 1. Казанский собор. URL: https://braerstroy.ru/images/galleries/russkiy-amper/Spb_06-2012_Nevsky_various_02.jpg. 2. Мост в Царицыно. URL: https://media.izi.travel/dd306f67-35ec-4390-822e-b8eb9992c60e/b6dbfbca-94c0-4c6b-adcc-7960fad19253_800x600.jpg. 3. Казанский вокзал. URL: <https://poezd-simferopol.ru/wp-content/uploads/2023/03/kazanskiy-vokzal-v-msk-1536x1039.jpg>. 4. Станция метро «Маяковская». URL: <https://img.goodfon.ru/original/1600x1200/e/19/moskovskiy-metropolitan.jpg>. 5. Фонтан «Искусство». URL: https://static.ngs.ru/news/99/preview/d0acd3de2e906a167a444879b090c7b7148e5b364_1920.jpg (дата обращения: 23.06.2024).

Список источников

1. **Требования** к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт): утверждены Приказом Минобразования РФ № 866 от 8 мая 1997 г. URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minobrazovaniia-rf-ot-08051997-n-866/trebovaniia-k-minimumu-soderzhaniia-i> (дата обращения: 19.04.2023).
2. **Об утверждении** требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке: Приказ Министерства науки и высшего образования РФ №998 от 18 октября 2023 г. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311220006?index=1> (дата обращения: 24.07.2024).
3. **Лингводидактическая** программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З.И. Есина, А.С. Иванова, Н.И. Соболева и др. М. : Изд-во РУДН, 2010. 184 с.
4. **Берсенева М.А., Богомолов И.И.** Введение в профессию «Архитектура»: учеб. пособие. Пенза : Изд-во Пензенского гос. ун-та архитектуры и строительства, 2014. 88 с.
5. **Великий** Немой. Ошибки архитекторов, оставившие кровавый след в истории. 8.05.2019. URL: <https://fishki.net/auto/2972164-oshibki-arhitektorov-ostavivshie-krovavuj-sled-v-istorii.html> (дата обращения: 16.07.2024).
6. **Качуровская Н.М.** Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-архитекторов в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2005. 21 с.
7. **Лоссан А.** Невезучий Канчели. В Москве рухнуло второе здание, спроектированное известным конструктором. 24.02.2006. URL: <https://lenta.ru/articles/2006/02/24/kancheli/?ysclid=lyohv8x2s2681918023> (дата обращения: 16.07.2024).
8. **Ошибки** и просчёты архитекторов, которые не остались незамеченными (15 фото). 27.11.2015. URL: <https://trinity.ru/122213-oshibki-i-proschety-arhitektorov-kotorye-ne-ostalis-nezamechennymi-15-foto.html> (дата обращения: 16.07.2024).
9. **Проскуракова Н.А.** Формирование творческого воображения студентов-будущих архитекторов средствами иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2013. 20 с.
10. **Корниенко О.П.** Формирование иноязычной проектно-технической компетенции у специалистов (английский язык, архитектурно-строительный вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2009. 21 с.

11. **Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А.** Дорога в Россию : учеб. русского языка (элементарный уровень). М. : Изд-во ЦМО МГУ; СПб. : Златоуст, 2016. 344 с.
12. **Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А.** Дорога в Россию : учеб. русского языка (базовый уровень). М. : Изд-во ЦМО МГУ; СПб. : Златоуст, 2016. 256 с.
13. **Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А.** Дорога в Россию : учеб. русского языка (первый уровень) : В 2 т. Т. 1. СПб. : Златоуст, 2016. 200 с.
14. **Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А.** Дорога в Россию : учеб. русского языка (первый уровень) : В 2 т. Т. 2. СПб. : Златоуст, 2014. 184 с.
15. **Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я.** Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих : учеб. СПб. : Златоуст, 2011. 152 с.
16. **Миллер Л.В., Политова Л.В.** Жили-были... 12 уроков русского языка. Базовый уровень : учебник. СПб. : Златоуст, 2005. 200 с.
17. **Соболева Н.И., Волков С.У., Иванова А.С., Сучкова Г.А.** Прогресс. Элементарный уровень (A1): учебник русского языка для иностранных студентов. М. : Изд-во РУДН, 2023. 275 с.
18. **Соболева Н.И., Волков С.У., Иванова А.С.** Прогресс. Базовый уровень (A2) : учебник русского языка. М. : РУДН, 2020. 213 с.
19. **Соболева Н.И., Иванова А.С., Арсеньева И.А.** Прогресс: Первый сертификационный уровень (B1) : учеб. русского языка для иностранных студентов. М. : РУДН, 2020. 220 с.
20. **Иванова Э.И., Медведева С.В., Алёшичева Н.Н., Богомолова И.А.** Наше время : учеб. русского языка для иностранцев (элементарный уровень). М. : Рус. яз. Курсы, 2021. 216 с.
21. **Иванова Э.И., Фролова А.Н.** Наше время : учеб. русского языка для иностранцев (базовый уровень). М. : Рус. яз. Курсы, 2021. 208 с.
22. **Иванова Э.И., Богомолова И.А., Медведева С.В.** Наше время : учеб. пособие по русскому языку для иностранцев (I сертификационный уровень). М. : Рус. яз. Курсы, 2022. 208 с.
23. **Капитонова Т.И., Баранова И.И., Городецкая Е.В. и др.** Живём и учимся в России : учеб. пособие по русскому языку для иностранных учащихся (I уровень) / науч. ред. Т.И. Капитонова. СПб. : Златоуст, 2010. 304 с.
24. **Овсиенко Ю.Г.** Русский язык для начинающих : учебник (для говорящих на английском языке). М. : Рус. яз. Курсы, 2019. 472 с.
25. **Глазунова О.И.** Давайте говорить по-русски : учебник по рус. яз. М. : Рус. яз., 2004. 336 с.
26. **Шевченко Н.Н., Петрова Л.Г.** Художественные тексты для обучения иностранных студентов-медиков: основные требования и критерии отбора // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-2. С. 413–416.
27. **Коренева Т.Р.** Врач и больной: тексты для чтения и развития речи. М. : Рус. яз., 1987. 328 с.
28. **Аксёнова Г.Н.** Художественный текст специальной тематики – важный момент формирования профессиональной компетенции будущих специалистов // Русский язык за рубежом. 2003. № 4. С. 46–48.
29. **«Голубые города»** Эдуарда Хилиа и Светланы Сургановой (история советского шлягера 60-х). 20.11.2021. URL: https://dzen.ru/a/YZi_40ZE6juh2SO7?ysclid=lypp585zga228605311 (дата обращения: 17.07.2024).
30. **Григорьев С.** Песня «Голубые города» Андрея Петрова на стихи Льва Кукулина. История создания. 7.05. 2023. URL: <https://www.liveinternet.ru/users/stewardess0202/post499317040> (дата обращения: 17.07.2024).
31. **Журавлёва Л.С., Зиновьева М.Д.** О работе с художественными произведениями в процессе обучения языку // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы : докл. советской делегации на

- В междунар. конгрессе МАПРЯЛ / отв. ред. В.Г. Костомаров. М. : Рус. яз., 1982. С. 121–128.
32. **Милославская С.К., Скорлуповская Е.В.** Цели анализа художественного произведения при работе с иностранными студентами в нефилологических вузах СССР // Лингвострановедение и текст : сб. ст. / сост. Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. М. : Рус. яз., 1987. С. 60–69.
33. **Вострякова Н.А.** «Как поросёнок говорить научился». Разработка уроков РКИ по рассказу Л. Пантелеева // Русский язык за рубежом. 2011. № 3. С. 6–24.
34. **Вострякова Н.А.** Обучение восприятию русского учебно-научного профессионально ориентированного текста иностранных студентов-медиков подготовительного факультета (на материале текстов о специальности врача-хирурга и хирургии) // Язык и культура. 2023. № 62. С. 199–234. doi: 10.17223/19996195/62/11
35. **Вострякова Н.А.** Художественный текст как источник профессионально ориентированной информации для арабских студентов-медиков подготовительного факультета (на материале стихотворения В.В. Маяковского «Кем быть?») // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2023. № 3. С. 80–89. doi: 10.37632/PI.2023.75.19.015
36. **Григорьева М.А., Сатретдинова Р.С.** Формирование профессиональной языковой компетенции иностранных студентов в процессе обучения архитектурно-градостроительной терминологии на уроках русского языка // Научный диалог. 2018. № 8. С. 236–246. doi: 10.24224/2227-1295-2018-8-236-246 (дата обращения: 24.07.2024).
37. **Козлова О.П., Петий А.А.** Лингводидактическая специфика обучения иностранному языку студентов направления «архитектура» // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2017. Т. 19. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770398.htm> (дата обращения: 24.07.2024).
38. **Вострякова Н.А.** К проблеме восприятия инокультурного художественного текста // Международное образование в начале XXI века : сб. науч. тр. / отв. ред. А.А. Ременцов. М. : Изд-во МАДИ (ГТУ), 2005. Ч. 1. С. 139–148.
39. **Гореликова М.И.** Интерпретация прозаического художественного текста при обучении русскому языку как иностранному // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы : докл. советской делегации на V международном конгрессе МАПРЯЛ / отв. ред. В.Г. Костомаров. М. : Рус. яз., 1982. С. 94–104.
40. **Брагина А.А.** Художественный образ в иноязычной среде // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы : докл. советской делегации на V междунар. конгрессе МАПРЯЛ / отв. ред. В.Г. Костомаров. М. : Рус. яз., 1982. С. 51–56.
41. **Бельчиков Ю.А.** Вопросы межкультурной коммуникации при чтении русской художественной литературы иностранными учащимися // Русский язык за рубежом. 1993. № 4. С. 97–100.
42. **Барут Озге.** Лингвометодические основы создания учебных материалов по обучению турецких студентов деловому общению на русском языке (в сфере строительства) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 20 с.
43. **Успенская И.Д.** Об учебном комментировании художественных текстов // Русский язык за рубежом. 1983. № 2. С. 77–80.
44. **Потёмкина Е.В.** Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 27 с.
45. **Евсеева Т.В.** Переводной художественный текст с комментарием: структурные, когнитивные и функционально-прагматические особенности : автореф. дис. ... канд. фил. наук. Ростов, 2007. 22 с.
46. **Кнушевицкая Наталья.** Архитектор (из сборника «Малышам о профессиях»). URL: <https://allforchildren.ru/poetry/prof032.php> (дата обращения: 26.08.2024).

47. **Архитектура:** понятие, виды, стили и история развития. URL: <https://znanierussia.ru/articles/Архитектура?ysclid=m05h4m3p9z126222013> (дата обращения: 22.08.2024).
48. **Биккулова О.** Профессия «архитектор». 8.10.2019. URL: <https://proforientator.ru/publications/articles/professiya-arhitektora.html> (дата обращения: 18.04.2024).
49. **Ерохина Н., Родин К.** Профессия «архитектор»: где учиться и зачем. 18.04.2024. URL: <https://media.foxford.ru/articles/profession-architect?ysclid=lv72u4qvxt715888256> (дата обращения: 20.04.2024).
50. **Как стать архитектором?** URL: https://synergy.ru/about/education_articles/speczialnosti/kak_stat_arhitektom?ysclid=lv73pzd8ho516048376 (дата обращения: 18.04.2024).
51. **Куликов А.С.** История архитектуры, градостроительства и дизайна : учеб. пособие. Ч. 1: Всеобщая история архитектуры. Тамбов : Изд-во Тамбов. гос. техн. ун-та, 2003. 106 с.
52. **Маклакова Т.Г., Нанасова С.М., Шарапенко В.Г., Балакина А.Е.** Архитектура : учебник / под ред. Т.Г. Маклаковой. М. : Изд-во Ассоциации строительных вузов, 2009. 472 с.
53. **Никифорова С., Хаиров А., Костюченко О.** Профессия «архитектор». URL: <https://www.kp.ru/edu/rabota/professiya-arkhitektora/?ysclid=lv73a2jq560091181> (дата обращения: 18.04.2024).
54. **Сардаров А.С.** Введение в архитектуру. Минск : Изд-во Белорус. национ. техн. ун-та, 2017. 156 с.
55. **Тишков В.А., Рыскулова М.Н.** Архитектура. Общий курс. Нижний Новгород : Изд-во Нижегород. гос. архитектурно-строит. ун-та, 2010. 123 с.
56. **Что такое архитектура**, её сущность. Факторы, влияющие на развитие архитектуры. 1 сентября 2018. URL: <https://zen.ru/a/W4pqrk7QOWCqW4sx> (дата обращения: 18.04.2024).
57. **Лексический минимум** по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / сост. Н.П. Андрушина, Г.А. Битехтина, Л.П. Клобукова, Л.Н. Норейко, И.В. Одинцова ; отв. ред. Н.П. Андрушина. М. : Изд-во ЦМО МГУ; СПб. : Златоуст, 2000. 200 с.
58. **Леонтьев А.А.** Основные положения советской методики обучения русскому языку как иностранному // Методика / под ред. А.А. Леонтьева. М. : Рус. яз., 1988. С. 18–34.
59. **Вострякова Н.А.** Обучение восприятию учебного биографического текста иностранных студентов подготовительного факультета (на материале текста «Русский архитектор и художник А.Н. Воронихин») // Русский язык за рубежом. 2018. № 5. С. 101–117.
60. **Вострякова Н.А.** Обучение восприятию вторичных текстов иностранных студентов подготовительного факультета (на материале текста курсовой работы) // Вестник Центра международного образования МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2013. № 1. С. 39–45.

References

1. Trebovaniia k minimumu soderzhaniia i urovniu podgotovki vypusnikov fakul'tetov i otdelenii predvuzovskogo obucheniia inostrannykh grazhdan (otraslevoi standart): utverzhdeny Prikazom Minobrazovaniia RF № 866 ot 8 maia 1997 g. [Requirements for the minimum content and level of training of graduates of faculties and departments of pre-university education for foreign citizens (industry standard) (approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 866 of May 8, 1997)]. URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minobrazovaniia-rf-ot-08051997-n-866/trebovaniia-k-minimumu-soderzhaniia-i> (Accessed: 19.04.2023).
2. Ob utverzhdenii trebovani k osvoeniiu dopolnitel'nykh obshcheobrazovatel'nykh programm, obespechivaiushchikh podgotovku inostrannykh grazhdan i lits bez

- grazhdanstva k osvoeniiu professional'nykh obrazovatel'nykh programm na russkom iazyke: Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniia RF №998 ot 18 oktiabria 2023 g. [On approval of requirements for the development of additional general education programs that ensure the preparation of foreign citizens and stateless persons for the development of professional educational programs in Russian: Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 998 of October 18, 2023]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311220006?index=1> (Accessed: 24.06.2024).
3. Esina Z.I., Ivanova A.S., Soboleva N.I. et al. (2010) Lingvodidakticheskaya programma po russkomu yazyku kak inostrannomu: elementarnyi uroven', bazovyi uroven', pervyi sertifikatsionnyi uroven' [Linguodidactic program in Russian as a foreign language: elementary level, basic level, first certification level]. M.: Izdatel'stvo RUDN. 184 p.
 4. Berseneva M.A., Bogomolov I.I. (2014) Vvedenie v professiiu "Arkhitektura": uchebnoe posobie [Introduction to the "Architecture" Profession: textbook]. Penza: Izdatel'stvo Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta arkhitektury i stroitel'stva. 88 p.
 5. Velikii Nemoi (2019) Oshibki arkhitektorov, ostavivshie krovvyy sled v istorii. [Architects' mistakes that left a bloody mark on history]. May 8, 2019. URL: <https://fishki.net/auto/2972164-oshibki-arhitektorov-ostavivshie-krovvyj-sled-v-istorii.html> (Accessed: 24.07.2024).
 6. Kachurovskaya N.M. (2005) Formirovanie professional'noi kul'tury budushchikh spetsialistov-arkhitektorov v obrazovatel'nom protsesse vuza [Formation of professional culture in future specialist architects in the educational process of the university]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Kursk. 21 p.
 7. Lossan A. (2006) Nevezuchii Kancheli. V Moskve rukhnulo vtoroe zdanie, sproektirovannoe izvestnym konstruktorom [Unlucky Kancheli: Second building designed by famous constructor collapses in Moscow]. February 24, 2006. URL: <https://lenta.ru/articles/2006/02/24/kancheli/?ysclid=lyohv8x2s2681918023> (Accessed: 16.06.2024).
 8. Oshibki i proshchety arkhitektorov, kotorye ne ostalis' nezamechennymi (15 foto) [Errors and miscalculations of architects that did not go unnoticed (15 photos)]. November 27, 2015. URL: <https://trinixy.ru/122213-oshibki-i-proschety-arhitektorov-kotorye-ne-ostalis-nezamechennymi-15-foto.html> (Accessed: 16.07.2024).
 9. Proskuryakova N.A. (2013) Formirovanie tvorcheskogo voobrazeniiia studentov-budushchikh arkhitektorov sredstvami inostrannogo iazyka [Formation of creative imagination of students-future architects by means of a foreign language]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Samara. 20 p.
 10. Kornienko O.P. (2009) Formirovanie inoiazychnoi proektno-tekhnicheskoi kompetentsii u spetsialistov (angliiskii iazyk, arkhitekturno-stroitel'nyi vuz) [Formation of foreign language design and technical competence of specialists (English language, architectural and construction university)]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Pyatigorsk. 21 p.
 11. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Safronova M.V., Tolstykh A.A. (2016) Doroga v Rossiiu: uchebnik russkogo iazyka (elementarnyi uroven') [The Road to Russia: Russian language textbook (elementary level)]. M.: Izdatel'stvo TSentra Mezhdunarodnogo obrazovaniia MGU – Saint Petersburg: Zlatoust. 344 p.
 12. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Tolstykh A.A. (2016) Doroga v Rossiiu: uchebnik russkogo iazyka (bazovyi uroven') [The Road to Russia: Russian language textbook (basic level)]. M.: Izdatel'stvo TSentra Mezhdunarodnogo obrazovaniia MGU – Saint Petersburg: Zlatoust. 256 p.
 13. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Tolstykh A.A. (2016) Doroga v Rossiiu: uchebnik russkogo iazyka (pervyi uroven') [The Road to Russia: Russian language textbook (first level)]: in 2 volumes. Volume 1. Saint Petersburg: Zlatoust. 200 p.

14. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Tolstykh A.A. (2014) *Doroga v Rossiiu: uchebnik russkogo iazyka (pervyi uroven')* [The Road to Russia: Russian language textbook (first level)]; in 2 volumes. Volume 2. Saint Petersburg: Zlatoust. 184 p.
15. Miller L.V., Politova L.V., Rybakova I.Ya. (2011) *Zhili-byli... 28 urokov russkogo iazyka dlia nachinaishchikh: uchebnik* [Once upon a time... 28 Russian Language lessons for beginners: textbook]. Saint Petersburg: Zlatoust. 152 p.
16. Miller L.V., Politova L.V., Rybakova I. Ya. (2005) *Zhili-byli... 12 urokov russkogo iazyka. Bazovyi uroven': uchebnik* [Once upon a time ... 12 Russian Language lessons. Basic level: textbook]. Saint Petersburg: Zlatoust. 200 p.
17. Soboleva N.I., Volkov S.U., Ivanova A.S., Suchkova G.A. (2023) *Progress. Elementarnyi uroven' (A1): uchebnik russkogo yazyka dlia inostrannykh studentov*. [Progress. Elementary level (A1): textbook of the Russian language for foreign students]. M.: Izdatel'stvo RUDN. 275 p.
18. Soboleva N.I., Volkov S.U., Ivanova A.S., Suchkova G.A. (2020) [Progress. Basic level (A2): Russian language textbook]. M.: Izdatel'stvo RUDN. 213 p.
19. Soboleva N.I., Volkov S.U., Ivanova A.S., Suchkova G.A. (2020) *Progress: Pervyi sertifikatsionnyi uroven' (V1): uchebnik russkogo iazyka dlia inostrannykh studentov* [Progress. First certification level (B1): textbook of the Russian language for foreign students]. M.: Izdatel'stvo RUDN. 220 p.
20. Ivanova E.I., Medvedeva S.V., Aleshicheva N.N., Bogomolova I.A. (2021) *Nashe vremia: uchebnik russkogo iazyka dlia inostrantsev (elementarnyi uroven')* [Our time: a textbook of the Russian language for foreigners (elementary level)]. M.: Russkii yazyk. Kursy. 216 p.
21. Ivanova E.I., Frolova A.N. (2021) *Nashe vremia: uchebnik russkogo iazyka dlia inostrantsev (bazovyi uroven')* [Our time: a textbook of the Russian language for foreigners (basic level)]. M.: Russkii yazyk. Kursy. 208 p.
22. Ivanova E.I., Bogomolova I.A., Medvedeva S.V. (2022) *Nashe vremia: uchebnoe posobie po russkomu iazyku dlia inostrantsev (1-iy sertifikatsionnyi uroven')* [Our time: a textbook on the Russian language for foreigners (1st certification level)]. M.: Russkii yazyk. Kursy. 208 p.
23. Kapitonova T.I., Baranova I.I., Gorodetskaya E.V. et al. (2010) *Zhivem i uchimsya v Rossii: ucheb. posobie po russkomu yazyku dlia inostrannykh uchashchikhsya (1-iy uroven')* [We live and study in Russia: textbook on the Russian language for foreign students (1st level)] / Kapitonova T.I., Baranova I.I. Gorodetskaya E.V., Nikitina O.M., Plotkina G.A., Zhukova E.V.; scientific editor T.I. Kapitonova. Saint Petersburg: Zlatoust. 304 p.
24. Ovsienko Yu.G. (2019) *Russkii yazyk dlia nachinayushchikh. Uchebnik (dlya govoryashchikh na angliiskom yazyke)* [Russian language for beginners. Textbook (for English speakers)]. M.: Russkii yazyk. 472 p.
25. Glazunova O.I. (2004) *Davaite govorit' po-russki: uchebnik po russkomu iazyku* [Let's speak Russian: a textbook in Russian]. M.: Russkii yazyk. 336 p.
26. Shevchenko N.N., Petrova L.G. (2022) *Khudozhestvennye teksty dlia obucheniia inostrannykh studentov-medikov: osnovnye trebovaniia i kriterii izbora* [Fictional texts for teaching foreign medical students: basic requirements and selection criteria] // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*. 77 (2). pp. 413–416.
27. Koreneva T.R. (1987) *Vrach i bol'noi: teksty dlia chteniia i razvitiia rechi* [Doctor and patient: texts for reading and speech development]. M.: Russkii yazyk. 328 p.
28. Aksenova G.N. (2003) *Khudozhestvennyi tekst spetsial'noi tematiki – vazhnyi moment formirovaniia professional'noi kompetentsii budushchikh spetsialistov* [Fictional text on a special topic – an important moment in the formation of professional competence of future specialists] // *Russkii yazyk za rubezhom* [Russian language abroad]. 4. pp. 46–48.
29. "Golubye goroda" Eduarda Khilia i Svetlany Surganovoi (istoriia sovetskogo shliagera 60-kh) [Blue Cities by Eduard Khil and Svetlana Surganova (the history of the Soviet hit of the 60s)]. November 20, 2021. URL: https://dzen.ru/a/YZi_40ZE6juh2SO7?ysclid=lypp585zga228605311 (Accessed: 17.07.2024).

30. Grigoriev S. (2023) Pesnia "Golubye goroda" Andreia Petrova na stikhi L'va Kuklina. Istoriia sozdaniia [The song Blue Cities by Andrey Petrov to the lyrics of Lev Kuklin. History of creation]. May 7, 2023. URL: <https://www.liveinternet.ru/users/stewardess0202/post499317040> (Accessed: 17.07.2024).
31. Zhuravleva L.S., Zinovieva M.D. (1982) O rabote s khudozhestvennymi proizvedeniiami v protsesse obucheniia iazyku [On working with fictional works in the process of language teaching]. Sovremennoe sostoianie i osnovnye problemy izucheniia i prepodavaniia russkogo iazyka i literatury: doklady sovetskoi delegatsii na V mezhdunarodnom kongresse MAPRIaL / ed. V.G. Kostomarov. M.: Russkii yazyk. pp. 121–128.
32. Miloslavskaya S.K., Skorlupskaia E.V. (1987) Tseli analiza khudozhestvennogo proizvedeniia pri rabote s inostrannymi studentami v nefilologicheskikh vuzakh SSSR [The goals of analyzing fictional work when working with foreign students in non-philological universities of the USSR]. Lingvostranovedenie i tekst: sbornik statei / compiled by E.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov. M.: Russkii yazyk. pp. 60–69.
33. Vostryakova N.A. (2011) "Kak porosenok govorit' nauchilsia". Razrabotka urokov RKI po rasskazu L. Panteleeva ["How a piglet learned to speak". Development of RFL lessons based on the story by L. Pantelev] // Russkii yazyk za rubezhom [Russian language abroad]. 3. pp. 6–24.
34. Vostryakova N.A. (2023) Obuchenie vospriiatiiu russkogo uchebno-nauchnogo professional'no orientirovannogo teksta inostrannykh studentov-medikov podgotovitel'nogo fakul'teta (na materiale tekstov o spetsial'nosti vracha-khirusga i khirurgii) [Teaching the perception of Russian educational and scientific professionally oriented text of foreign medical students of the preparatory faculty (based on texts on the specialty of a doctor-surgeon and surgery)] // Yazyk i kul'tura. 62. pp. 199–234. doi: 10.17223/19996195/62/11
35. Vostryakova N.A. (2023) Khudozhestvennyi tekst kak istochnik professional'no orientirovannoi informatsii dlia arabskikh studentov-medikov podgotovitel'nogo fakul'teta (na materiale stikhotvoreniia V.V. Maiakovskogo "Kem byt'?") [Artistic text as a source of professionally oriented information for Arab medical students of the preparatory faculty (on the material of the poem Who to Be? by Vladimir Mayakovsky)] // Mezhdunarodnyi aspirantskii vestnik. Russkii yazyk za rubezhom. doi: 10.37632/PI.2023.75.19.015
36. Grigorieva M.A., Satretdinova R.S. (2018) Formirovanie professional'noi iazykovoi kompetentsii inostrannykh studentov v protsesse obucheniia arkhitekturno-gradostroitel'noi terminologii na urokakh russkogo iazyka [Formation of professional language competence of foreign students in the process of teaching architectural and urban planning terminology in Russian language lessons] // Nauchnyi dialog. 8. pp. 236–246. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-8-236-246 (Accessed: 24.07.2024).
37. Kozlova O.P., Petiy A.A. (2017) Lingvodidakticheskaia spetsifika obucheniia inostrannomu iazyku studentov napravleniia "arkhitektura" [Lingvodidactic specificity of teaching a foreign language to students of the direction of "architecture"] // Kontsept: nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal. Vol. 19. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770398.htm> (Accessed: 24.07.2024).
38. Vostryakova N.A. (2005) K probleme vospriiatii inokul'turnogo khudozhestvennogo teksta [On the problem of perception of foreign-cultural fiction text]. Mezhdunarodnoe obrazovanie v nachale XXI veka: sbornik nauchnykh trudov / ed. A.A. Rementsov. M.: Izdatel'stvo MADI (GTU). Part 1. pp. 139–148.
39. Gorelikova M.I. (1982) Interpretatsiia prozaicheskogo khudozhestvennogo teksta pri obuchenii russkomu iazyku kak inostrannomu [Interpretation of prose fiction text in teaching Russian as a foreign language]. Sovremennoe sostoianie i osnovnye problemy izucheniia i prepodavaniia russkogo iazyka i literatury: doklady sovetskoi delegatsii na V mezhdunarodnom kongresse MAPRIaL / ed. V.G. Kostomarov. M.: Russkii yazyk. pp. 94–104.

40. Bragina A.A. (1982) Khudozhestvennyi obraz v inoiazychnoi srede [Artistic image in a foreign language environment]. *Sovremennoe sostoianie i osnovnye problemy izucheniia i prepodavaniia russkogo iazyka i literatury: doklady sovetskoï delegatsii na V mezhduнародnom kongresse MAPRIaL* / ed. V.G. Kostomarov. M.: Russkii yazyk. pp. 51–56.
41. Belchikov Yu.A. (1993) Voprosy mezhkul'turnoi kommunikatsii pri chtenii russkoi khudozhestvennoi literatury inostrannymi uchashchimisia [Issues of intercultural communication in reading Russian fiction by foreign students] // *Russkii yazyk za rubezhom* [Russian language abroad]. 4. pp. 97–100.
42. Barut Ozge (2013) *Lingvometodicheskie osnovy sozdaniia uchebnykh materialov po obucheniiu turetskikh studentov delovomu obshcheniiu na russkom iazyke (v sfere stroitel'stva)* [Linguistic and methodological foundations for creating educational materials for teaching Turkish students business communication in Russian (in the field of construction)]. Abstract of Pedagogics cand. diss. M. 20 p.
43. Uspenskaya I.D. (1983) Ob uchebnom kommentirovanii khudozhestvennykh tekstov [On educational commentary on literary texts] // *Russkii yazyk za rubezhom*. 2. pp. 77–80.
44. Potemkina E.V. (2015) Kommentirovannoe chtenie khudozhestvennogo teksta v inostrannoi auditorii kak metod formirovaniia bilingval'noi lichnosti [Commented reading of a fiction text in a foreign audience as a method of forming a bilingual personality]. Abstract of Pedagogics cand. diss. M. 27 p.
45. Evseeva T.V. (2007) *Perevodnoi khudozhestvennyi tekst s kommentariem: strukturnye, kognitivnye i funktsional'no-pragmaticheskie osobennosti* [Translated fiction text with commentary: structural, cognitive and functional-pragmatic features]. Abstract of Philology cand. diss. Rostov. 22 p.
46. Knushevitskaya N. Arkhitekt (iz sbornika “Malysham o professiiakh”) [Architect (from the collection To Kids about Professions)]. URL: <https://allforchildren.ru/poetry/prof032.php> (Accessed: 26.08.2024).
47. Arkhitektura: poniatie, vidy, stili i istoriia razvitiia [Architecture: concept, types, styles and history of development]. URL: <https://znanierussia.ru/articles/Архитектура?ysclid=m05h4m3p9z12622013> (Accessed: 22.08.2024).
48. Bikkulova O. (2019) Professiiia “arkhitekt” [Architecture profession]. October 8, 2019. URL: <https://proforientator.ru/publications/articles/professiia-arkhitekt.html> (Accessed: 18 April, 2024).
49. Erokhina N., Rodin K. (2024) Professiiia “arkhitekt”: gde uchit'sia i zachem [Architecture profession: where to study and why]. April 18, 2024. URL: <https://media.foxford.ru/articles/profession-architect?ysclid=lv72u4qvxt715888256> (Accessed: 20.04.2024).
50. Kak stat' arkhitektom? [How to become an architect?]. URL: https://synergy.ru/about/education_articles/speczialnosti/kak_stat_arxitektom?ysclid=lv73pzd8ho516048376 (Accessed: 18.04.2024).
51. Kulikov A.S. (2003) *Istoriia arkhitektury, gradostroitel'stva i dizaina: uchebnoe posobie. Chast' 1. “Vseobshchaia istoriia arkhitektury”* [History of architecture, urban planning and design: textbook. Part 1. “General history of architecture”]. Tambov: Izdatel'stvo Tambovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 106 p.
52. Maklakova T.G., Nanasova S.M., Sharapenko V.G., Balakina A.E. (2009) *Arkhitektura: uchebnik* [Architecture: textbook] / ed. by T.G. Maklakova. M.: Izdatel'stvo Assotsiatsii stroitel'nykh vuzov. 472 p.
53. Nikiforova S., Khairov A., Kostyuchenko O. Professiiia “arkhitekt” [Architecture profession]. URL: <https://www.kp.ru/edu/rabota/professiia-arkhitekt/?ysclid=lv73a2j2q560091181> (Accessed: 18.04.2024).
54. Sardarov A.S. (2017) *Vvedenie v arkhitekturu* [Introduction to Architecture]. Minsk: Izdatel'stvo Belorusskogo natsional'nogo tekhnicheskogo universiteta. 156 p.

55. Tishkov V.A., Ryskulova M.N. (2010) *Arkhitektura. Obshchii kurs* [Architecture. General course]. Nizhny Novgorod: Izdatel'stvo Nizhegorodskogo gosudarstvennogo arkhitekturno-stroitel'nogo universiteta. 123 p.
56. Chto takoe arkhitektura, ee sushchnost'. Faktory, vliiaushchie na razvitie arkhitektury [Architecture and its essence. Factors influencing the development of architecture]. September 1, 2018. URL: <https://dzen.ru/a/W4ppk7QOwCqW4sx> (Accessed: 18.04.2024).
57. Leksicheskii minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyi sertifikatsionnyi uroven'. Obshchee vladenie [Lexical minimum in Russian as a foreign language. First certification level. General proficiency] (2000) / compilers N.P. Andryushina, G.A. Bitektina, L.P. Klobukova, L.N. Noreyko, I.V. Odintsova; executive editor N.P. Andryushina. M.: Izdatel'stvo TSMO MGU – Saint Petersburg: Zlatoust. 200 p.
58. Leontiev A.A. (1988) Osnovnye polozheniia sovetskoï metodiki obucheniia russkomu iazyku kak inostrannomu [Basic provisions of the Soviet methodology for teaching Russian as a foreign language]. Metodika / ed. A.A. Leontiev. M.: Russkii yazyk. pp. 18–34.
59. Vostryakova N.A. (2018) Obuchenie vospriiatiiu uchebnogo biograficheskogo teksta inostrannykh studentov podgotovitel'nogo fakul'teta (na materiale teksta "Russkii arkhitekt i khudozhnik A.N. Voronikhin") [Teaching perception of educational biographical text to foreign students of the preparatory faculty (on the material of the text Russian Architect and Artist A.N. Voronikhin)] // Russkii iazyk za rubezhom. 5. pp. 101–117.
60. Vostryakova N.A. (2013) Obuchenie vospriiatiiu vtorichnykh tekstov inostrannykh studentov podgotovitel'nogo fakul'teta (na materiale teksta kursovoi raboty) [Teaching the perception of secondary texts to foreign students of the preparatory faculty (based on the text of the course work)] // Vestnik Tsentra mezhdunarodnogo obrazovaniia MGU. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika. 1. pp. 39–45.

Информация об авторе:

Вострякова Н.А. – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, доцент, Волгоградский государственный технический университет (Волгоград, Россия). E-mail: navostrjakova@yandex.ru. SPIN-код: 9673-0850. ORCID: 0000-0001-6795-6929

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Vostryakova N.A., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian Language, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia). E-mail: navostrjakova@yandex.ru. SPIN-код: 9673-0850. ORCID: 0000-0001-6795-6929

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 29.09.2024; принята к публикации 28.07.2025

Received 29.09.2024; accepted for publication 28.07.2025

Научная статья

УДК 371.31

doi: 10.17223/19996195/71/7

Практики оптимизации универсальных методов, стратегий и подходов в обучении иностранному языку в неязыковом вузе

Надежда Сергеевна Коваленко¹, Анна Андреевна Меньшикова²

^{1,2} Сибирский государственный медицинский университет, Томск, Россия

¹ contraste@rambler.ru

² menanna1366@yandex.ru

Аннотация. Изучены современные тенденции в обучении иностранному языку, проектированию новых программ и моделей обучения иностранному языку, не связанные с подходами, основанными на преобладании концептуализма и формализма. В качестве одной из основополагающих стратегий предложен ассоциативный принцип, заключающийся в сопоставлении метафизических и референциальных категорий, упрощении структуры высказываний в процессе выполнения упражнений практики речевого общения. В соответствии с антропоцентризмом современных подходов в обучении иностранному языку применяется система методических практик, основывающаяся на активности учащихся с систематическим чередованием периодов интенсификации и ослабления интенсивности работы обучаемых. Преобладающим принципом в обучении иностранному языку является прогрессивно-эволюционный. Первый цикл обучения иностранному языку направлен на формирование функционально-коммуникативной реакции обучаемых, второй способствует интенсивной адаптации к аутентичной языковой среде. Применяется гибридная форма обучения иностранному языку с использованием различных цифровых образовательных порталов и программы искусственного интеллекта, технологии социальных сетей. Распространен прием активизации информации на основании принципа вероятностного прогнозирования. Лингводидактическим компонентом эффективной учебной программы является адаптация обучаемых к функционально-коммуникативным стилям иностранного языка, применение нарративного подхода в моделировании различных коммуникативных ситуаций, учет новейших исследовательских достижений в области психолингвистики. В практике обучения иностранному языку активно применяются конститутивные возможности социальной среды. Наиболее успешной практикой является сочетание проектного и нарративного подходов. Новая цель при обучении иностранному языку заключается в формировании ментальной модели аутентичной языковой личности на основании тотального антропоцентризма при обучении иностранному языку либо алгоритмических подходов в зависимости от установленных возможностей функционирования аутентичной модели языковой личности в системе личностно ориентированного обучения. Формализация и концептуализация в системе обучения иностранному языку применяются исключительно в условиях дифференцирования и поддержки других лингводидактических методов. Упражнения аудирования рассматриваются в системе других форм учебной активности студентов. Современной тенденцией в обучении иностранному языку является перформативный подход и метод проектов, включая элементы принципа Dogme.

Принцип *Dogme* позволяет интегрировать множество языковых паттернов. Формирование аутентичной модели языковой личности достигается посредством адаптирования функционально-коммуникативной реакции в конкретной ситуации общения. Принцип организации программ обучения иностранному языку заключается в позиционировании освоения стилистических норм в качестве приоритета, практики чтения иноязычных текстов с имитацией аутентичных интонаций иностранного языка. Применение перформативного подхода в формировании модели аутентичной языковой личности требует представления различных коммуникативных ситуаций.

При обучении иностранному языку на базе среднего профессионального и высшего образования формирование модели аутентичной языковой личности производится через языковую личность, характеризующую определенную социальную группу. Обучаемый проводит сопоставление текстов идентичных функционально-коммуникативных стилей, имитирует когнитивный маршрут типичного представителя данной сферы.

Данная образовательная задача также достигается посредством личностно ориентированной стратегии обучения на основании индивидуального практического опыта студентов. Способы адаптации традиционных образовательных моделей к новейшим лингводидактическим принципам требуют формирования прагматико-бихевиористских моделей поведения речевой личности. Языковая личность успешно формируется в процессе чтения.

Недостаток навыков восприятия иноязычной речи на слух требует увеличения упражнений из цикла аудирования, неразработанность аутентичных синтагматических и интонационных моделей побуждает к увеличению упражнений синхронного чтения иноязычных текстов с их имитацией.

Совершенствование нарративного подхода осуществляется средствами интегрирования в практику речевого общения демонстрации различных функционально-коммуникативных стилей.

Развитие циклической образовательной модели в обучении иностранному языку зависит от уровней владения иностранным языком обучаемых. На начальном уровне требуется систематическое повторение большинства аспектов, связанных с языковой системой. Преодолевающие проблему начального этапа владения иностранным языком циклически повторяют синтагматические модели высказываний.

Личностно ориентированный подход в обучении иностранному языку является успешным при соблюдении баланса освоения лексико-семантической концептуальной схемы и абитуальных адаптивных процессов, происходящих в сознании обучаемых.

Учебные сценарии реализации личностно ориентированной стратегии обучения соответствуют компенсаторному принципу, в соответствии с которым программа обучения воспроизводится на основании недостатков и образовательных лакун. Альтернативный сюжет личностно ориентированной модели обучения иностранному языку требует формирования индивидуального учебного нарратива, в котором сочетание различных форм учебной активности варьируется. Грамматические упражнения сочетаются с заданиями комплексного развивающего раздела. Формирование коммуникативных компетенций у обучаемых производится в случае совместной групповой работы либо с помощью программы искусственного интеллекта, выполняющей функцию интерактивного собеседника. В современной парадигме образования преподаватель занимает функцию консультанта и модератора учебного процесса.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам в вузе, лингводидактика, стратегии обучения, методика преподавания иностранных языков, коммуникативный подход, нарративный подход и метод, обучение в системе проектов, антропоцентрический и системный подходы, циклическая модель обучения

Для цитирования: Коваленко Н.С., Меньшикова А.А. Практики оптимизации универсальных методов, стратегий и подходов в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Язык и культура. 2025. № 71. С. 162–188. doi: 10.17223/19996195/71/7

Original article

doi: 10.17223/19996195/71/7

Implementation of universal methods, strategies and approaches in teaching a foreign language at a non linguistic high school

Nadezhda S. Kovalenko¹, Anna A. Menshikova²

^{1, 2} Siberian State Medical University, Tomsk, Russia

¹ contraste@rambler.ru

² menanna1366@yandex.ru

Abstract. This paper covers current trends in foreign language teaching and projects concerning its improvement rejecting formal and conceptual approaches dominance. The associative methodological sample elaboration is proposed as one of the basic strategies, which includes metaphysical and referential categories comparison, the explicitly pronounced phrases simplification. In accordance with the anthropocentric approach the alternation of the active and recessive students attention performing periods substitutes the academic curriculum. Progressive evolutionary approach is a prevailing item whereas the cognitive and adaptive trend in the foreign language learning coordinates the teaching process. The first cycle in teaching is functional. The second cycle enables to perform a profound contamination with the authentic language environment. Also a hybrid form of the teaching process is applied including various digital educational resources and the artificial intelligence program and digital social network. The mode of the information management is presumably used to improve the progress rating. The major element to improve the teaching productivity is to adapt the students to the functional communicative styles of the foreign language, the narrative approach in the diverse communicative situations modifying, psycholinguistics research practical outcome. The constitutive values of the social system are used to improve the foreign language educational programs. The most effective mode is combining the projective and the narrative approaches. A new aim in modern linguodidactics is elaboration of the authentic linguistic personality cognitive and habitual model by means of totally anthropocentric or algorithmic approaches. According to current possibilities the authentic linguistic personality cognitive and habitual model formation is performed in the system of individual educational approach. The formalized and conceptualized exercises are used exceptionally to vary other linguodidactic methods. The audio practice exercises include diverse forms of the students activity. Current trends in foreign language teaching include the performative approach and the project producing method. It also includes the Dogme methodological trends. The Dogme is used to apply in language practice and integrate multiple language patterns. The authentic language personality formation is achieved by means of functional communicative reaction adaptation to a certain communicative situation. The item of a new foreign languages educational programs mode undermines the priority of the foreign language stylistics with the intensive foreign texts reading practice to imitate the authentic intonation patterns. The performative methodological approach for the authentic language personality model formation includes elaboration of various communicative situations. In teaching the students of non-linguistic specialties forming the authentic language personality

model requires the constitutive values of social environment, by comparison of various communicative styles portrayed in texts. This educational aim can also be achieved by individual teaching strategy based on students personal empiric experience. In the classical foreign language teaching models adaptation to new linguodidactic approaches it is necessary to use pragmatic behavioral patterns of the language personality in performance.

Traditional linguodidactic programs can be improved by applying the performative and the narrative approaches to the approved thematic plan. It encounters different communicative scenario formation, eventual interpretation of the teaching contents as stated. The basic requirement to improve the traditional teaching programs is to adjust the communicative approach to be the educational basis. The thematic plan is replaced by eventual performance, statements by dialogues, unified communicative practice and lexical exercises by the individual or group project production. The grammar rules are studied by the projective method.

The Dogme method shares an elective strategy to plan the scenario of lesson whereas it is the most effective for the beginners. It comprises the basic grammar and phrasal patterns in progress, text reading and auditory language practice to continue. The second cycle of the educational process in accordance with this program includes the students work based on the profound stylistics adaptation.

The lack of English language practice classes can be substituted by increasing special exercises and simultaneous imitation of the authentic language patterns reading the texts performatively.

The cyclic strategy is specified as a current form of teaching methodology as constant repeat of grammar and communicative patterns. The basic item for the cyclic teaching method is the Dogme approach while the narrative lesson planning performs the integrative function. The project linguodidactic method enables to settle psychological comfort in various communicative events. The most effective outcome in the project method applying is achieved with the help of the hybrid methodological approach. The narrative and the project strategies in course of the cyclic approach prove their efficiency. Correcting the non-authentic language personality model requires repeating standard language patterns.

Improving narrative is possible by applying integrative methods with explicating various communicative styles and pragmatic propositions. Development of the cyclic educational model in foreign language teaching is performed in accordance with the level of the students' skills. The under-intermediate level requires constant repeating of various language aspects, whereas the advanced students constantly revise the speech syntagmatic patterns. The individual educational strategy requires a balance in the scheme of concepts and habitual adaptation.

The educational scenario for implementing the individual teaching strategy corresponds to the compensatory trend, according to which the training program is reproduced based on special needs of the student and personal educational "gaps". An alternative scenario of the individual teaching a foreign language strategy requires the formation of an individual educational narrative, in which the combination of various forms of teaching activity varies. Grammar exercises are combined with tasks of the complex development part to improve the results. The formation of the students' communicative skills is possible during the group work activity, or supplied by an artificial intelligence program that performs the function of an interactive moderator. In the modern paradigm of education, the teacher performs the function of an advisor and assistant for the educational process.

Keywords: teaching foreign languages at higher educational establishments, higher education in Russian Federation, educational approaches, teaching strategies, methodology, communicative approach, narrative method and approach, project teaching, anthropocentric and systemic approaches, systematic teaching project

For citation: Kovalenko N.S., Menshikova A.A. Implementation of universal methods, strategies and approaches in teaching a foreign language at a non linguistic high school. *Language and Culture*, 2025, 71, pp. 162–188. doi: 10.17223/19996195/71/7

Введение

В настоящее время методика обучения иностранному языку находится в центре пристального внимания преподавателей и исследователей. Практики обучения иностранному языку сегодня претерпевают существенные изменения. Формирование и развитие новейших подходов в обучении иностранному языку имеют важное значение для современной лингводидактики, что обусловлено как «внешним» воздействием окружающей среды, так и имманентными, «внутренними», факторами. Воздействие извне обусловлено меняющейся действительностью, в частности социальными факторами, оказывающими воздействие как на развитие языка, так и общества в целом. Поскольку язык является средством общения, изменение социальных условий и последующие вариации в коммуникативных ситуациях обуславливают формирование новых референциальных аспектов языка, например, возникновение нового лексического значения или синтаксических структур, а также изменение языковых норм, возникновение новых смыслов и коммуникативных жанров. Имманентные факторы непосредственно обусловлены состоянием языковой системы и «внутренними» интенциями, интеллектуальным и духовным ростом человека. Большое значение для возникающей потребности совершенствования методов обучения имеет развитие так называемого цифрового общества, международной информационной сети, снимающей проблему недостатка информации, открывающей проблему взаимодействия с социальной средой функционирования языка, интерактивный диалог культур. Развитие «цифрового общества» является стимулом к глобализации и формированию международного поля общения и взаимодействия в различных сферах, обогащения или вытеснения национальных культур. Развитие информационной сети провоцирует трансформацию социальной позиции обывателя, побуждает его к непрекращающемуся самосовершенствованию.

Методика преподавания иностранного языка является особенной областью ввиду онтологической сущности объекта. Как любая диссипативная система, язык находится в состоянии непрерывного изменения, лабилен по отношению к интенсивно меняющейся действительности.

Потребность в оптимизации учебных программ, оснований, принципов, методов и подходов лингводидактики способствует непрерывному изменению положения вещей в онтологии реальности, нередко приводя к деградации сформированных языковых компетенций.

В условиях снижения интереса к языковым курсам под влиянием открытого информационного пространства, препятствий в освоении

иностранный язык, возникающих под воздействием модели неаутентичной языковой личности, мешающей развитию языковых компетенций, стандартизации современной российской образовательной среды [1–3] появляется необходимость оптимизации подходов и частных практик в области преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

Не установлено категорически определенного алгоритма, представляющего оптимальный способ разработки эффективной учебной программы по дисциплине «Иностранный язык». Отчасти данное изменение связано с антропологическим фактором – лингвистические, речевые компетенции являются нестабильными. В соответствии с этим устанавливается вариативность педагогических решений. Соответственно, данная тема становится перспективной с позиции эвристического подхода.

В связи с непрекращающимися реформами российского образования развитие методики преподавания иностранного языка допускает различные варианты. Актуальной и многообещающей в настоящее время является перспектива развития антропоцентрических оснований в науке и образовании, в частности в лингводидактике. Антропоцентризм априорно предполагает применение всех известных возможностей гуманитарной сферы, допуская окказионализм, нестандартные решения. Частным случаем концепции антропоцентризма является субъектоцентризм, в соответствии с которым учебные стратегии выстраиваются согласно потребностям субъекта образовательного процесса. Соответственно, стратегия субъектоцентризма неизбежно предполагает формирование активной позиции обучаемого. Субъектоцентрический принцип успешно сочетается с деятельностным подходом. В практике иностранного языка деятельностный подход характеризуется концентрацией адаптивных реакций обучаемого, потенциально приближен к естественной среде жизнедеятельности. Можно предположить, что концепция антропоцентризма и субъектоцентризма является более продуктивной с позиции развивающего потенциала и повышения эффективности усвоения иностранного языка.

В настоящее время сохраняются пережитки формализации методов обучения в области лингводидактики, использующиеся при разработке образовательных программ и учебных материалов. Формализованные задания в значительной степени нарушают связь с реальностью естественного функционирования языка. Прогрессивные программы обучения иностранному языку и методические подходы, например коммуникативный, вызывают впечатление незавершенности. Зарождающиеся системные подходы в лингводидактике (в частности, циклический, нарративный и перформативный, а также интегративный) представляются чрезмерно изолированными. Изменение в интерпретации онтологии языка вызывает потребность в использовании новых языковых аспектов для разработки учебных программ, таких как прагматические интенции, референциальный потенциал языковых единиц, символическое

дополнение языкового материала, языковая личность, акцентуации эмоционального фона высказываний, новейшие достижения в области психолингвистики. Все перечисленные аспекты побуждают к поиску путей совершенствования методов, стратегий, принципов и подходов в преподавании иностранного языка.

Обучение иностранному языку является творческим и эвристически открытым процессом. Можно предположить, что фактически любая идея или технология, зафиксированная в семантическом поле или распространяющаяся в социальной реальности, имеет важное значение для развития методики преподавания иностранного языка. Основная проблема в развитии лингводидактики при этом заключается в том, что новые технологии и подходы не претерпевают фактической адаптации, не проходят проверки временем или не усваиваются в процессе практики преподавания иностранного языка. Условия, при которых новые идеи, методы и подходы не выдерживают проверки актуальностью или адаптивностью, требуют более пристального исследования. С учетом метафизического окказионализма можно предположить, что отсутствие четко сформулированного «рецепта» в данном случае определяется субъективным, человеческим, фактором. Тем не менее, анализируя общие закономерности, можно сделать вывод о том, какой лингводидактический метод – стратегия или подход – является более действенным: подтверждает эффективность в подавляющем большинстве случаев либо при определенных обстоятельствах только в сочетании с другими подходами.

Методология исследования

Данная работа проводится в четыре основных этапа. На первом, подготовительном, этапе выявляются проблемы в области методик преподавания иностранного языка, осуществляется постановка проблемы, проводится первичная обзорно-аналитическая работа, включающая также изучение исследовательской литературы [1–9]. К данному этапу следует отнести выбор лингводидактических методов, систем обучения и принципов, связанных с ними эпистемологических подходов. В данной работе приводятся специальные техники обучения иностранному языку на уровне проведения занятия, циклический принцип, исследуются и модифицируются подходы, основанные на развитии коммуникативных компетенций, нарративный, перформативный принципы обучения. Также исследуется потенциал проектного подхода и интегративного принципа при разработке учебных программ и курсов по дисциплине «Иностранный язык». Соответственно, объектом данной работы следует считать учебные программы, методы и подходы в обучении иностранному языку. В связи с проективным характером работы, дополненным исследовательскими операциями, объект исследования становится

частью двух эпистемологических областей – аналитической и проектной. Как аналитический компонент лингводидактический принцип, метод или подход рассматривается в метафизическом поле исследования, как проектный – продолжает традицию нарушения монадного концептуализма для разрыва связи с традицией постнеклассической науки. Объект исследования становится генеративным, проявляет диссипативные свойства. Развитие объектной области и совмещение парадигмы аналитического исследования с проектным подходом обосновывают переход к новому качеству исследовательской работы. Дифференциация представлений об объекте приводит к развитию сущности теоретического и эмпирического подхода. Под влиянием проектного принципа они совмещаются в данном исследовании. Таким образом, стирается дифференциация между данными эпистемологическими основаниями. В системе эмпирического экспериментального подхода авторы данной работы моделируют фактический объект данного исследования – предлагают собственные проекты лингводидактической методики преподавания иностранного языка в вузе.

Принцип оптимизации учебных программ и методики преподавания иностранного языка, которому посвящена данная работа, априорно предполагает внедрение проективного подхода в практику исследовательской деятельности.

Данное исследование характеризуется также использованием различных жанров литературного языка в процессе учебной работы со студентами. Практика обучения иностранному языку, в определенной степени затрагивающая перформативный подход, связана с возможностью дифференцирования функционально-коммуникативных жанров и изменению видения гносеологического субъекта исследовательской и проектной практики. С изменением статуса гносеологического субъекта связано внедрение комплексного подхода к организации и проведению исследования, разработке проекта оптимизации учебных программ по дисциплине «Иностранный язык».

Эпистемологическая особенность изучения методики преподавания иностранного языка позволяет совмещать объектную и методическую пользу от результатов и самого процесса данного исследования.

В данной работе применяются общелогические методы – анализ, синтез, обобщение, абстрагирование. Данные принципы реализуются в курсе практической экспериментальной работы при изучении и осмыслении учебных ситуаций, занятий, осмыслении современного состояния образовательной среды. Анализ применяется также на стадии планирования исследования. Созерцательный подход знаменует первый этап аналитико-исследовательской работы и периоды пострефлексивного перехода к очередному объекту исследования (в данном случае объектом

исследования выступают учебные ситуации, программы и планы). Помимо ограниченно логических методов исследования (анализа, синтеза, обобщения и абстрагирования) в данной работе применяется проектный метод и подход. Проективная сторона данной работы определяется непосредственно конститутивной идеей – предложить способы совершенствования учебного процесса в области преподавания иностранного языка либо новые методы, подходы и учебные программы. Проектный метод ассоциируется с объектной областью исследования в данной работе, поскольку к числу учебных ситуаций и лингводидактических подходов относятся разработанные непосредственно авторские программы обучения иностранному языку. Проективные функции в данном исследовании выполняют конститутивную роль.

На начальном этапе данного проекта эссеистски сформулирована проблема поиска недостатков в методах и подходах преподавания иностранного языка в целом. Процесс выполнения данной работы распространяется на попытку предложить оптимизированные способы, принципы и подходы обучения иностранному языку в соответствии с различными методическими основаниями в области лингводидактики – последовательно анализируется традиционный подход обучения иностранному языку, сформировавшийся под влиянием структурализма в лингвистике, а также нарративный, перформативный, личностно ориентированный, коммуникативный, проектный подходы, составляющие основание методики преподавания иностранного языка. Рассматриваются конститутивные возможности непосредственно социальной среды при обучении иностранному языку. Также в процессе исследования проводится диагностика возможностей совершенствования общераспространенных программ обучения иностранному языку в системе современного российского образования. Также критическому исследованию подлежат предложенные авторами данной работы методы и программы обучения иностранному языку в неязыковом вузе. В данной работе проводится изучение различных специализированных областей, ассоциирующееся с курсом обучения иностранному языку в неязыковом вузе – профессионально ориентированный дискурс. Наряду с логическими и проектными методами в данной работе применяется также ассоциативный метод – рассматривается значимость учебной мотивации для оптимизации методов, подходов и программ обучения иностранному языку, возможные проблемы, которые дополняют горизонт проблемной ситуации. Спекулятивное начало в данной работе реализуется в системе оценки эффективности предложенных лингводидактических методов, подходов и программ, а также на уровне осмысления философских оснований усовершенствованных методов и подходов в обучении иностранному языку на универсальной основе, безотносительно к уровню российского образования.

В разделе философии и методологии науки применительно к данной работе необходимо пояснить сочетание традиционного подхода, основанного на концептуалистской дифференциации объекта исследования и постановки проблемы в курсе изучения его свойств, и эмпирически открытого, проявляющегося в проектном принципе – необходимости предложить усовершенствованные методы и подходы в обучении иностранному языку. Идейная составляющая методологических оснований данной работы дополняется критическим подходом, демонстрирует неудовлетворенность авторов существующими методами и подходами в преподавании иностранного языка.

Процесс исследовательской работы потребовал сочетания теоретического и эмпирического подходов. Поскольку постановка проблемы (оптимизации методики и принципов преподавания иностранных языков, поиск новых подходов, их обоснование) выходит за пределы позитивистских стандартов дифференциации концептуализованных категорий и линейных алгоритмических процессов, методические подходы и принципы в данной работе дифференцированы и характеризуются функциональным многообразием. В процессе развития методологии, реализуемой в системе данного исследования и проекта, проявляется эвенциализм. Эвенциализм характеризует выбор аспектов, ассоциирующихся с объектной областью, а также систему действий, сопоставимую с экспериментальной, т.е. эмпирической деятельностью. Экспериментальный подход инициирован на стадии попытки предложить сценарий оптимизации метода или подхода в обучении иностранному языку, самой программы курса обучения иностранному языку. Эвенциализм дополняет открытость процесса исследования к новой данности и возможным изменениям. С экспериментальным подходом связан период верификации, сопровождающий каждое предложенное изменение учебного принципа, метода, подхода или программы.

Перспективы эволюции методологии и философии науки, прослеживающиеся в системе данной исследовательской практики, предлагают комплексное развитие проектного подхода, оказывающего влияние на область предмета и объекта исследования, а также на эпистемологическую парадигму в целом. Данная исследовательская работа расценивается как переходная между практикой, характеризующей нормы классической науки и основаниями неклассической [4, 10].

Изменение методической парадигмы от классической к неклассической характеризует состояние теоретического объекта исследования. Объект данной работы может быть классифицирован как сложный, поскольку представляет собой процессуально развивающееся, не атомарное явление – программы обучения иностранному языку, состояние учебной среды ввиду расширения представлений о границах методики

преподавания, девиация учебного процесса и сам проект совершенствования учебной программы, пребывающие в постоянно меняющемся состоянии. В соответствии с меняющимися нормами развития неклассической научно-исследовательской парадигмы объект исследования становится комплексным, системным, включая в себя изучение изменений состояния учебного процесса, адаптации обучаемых в целом, фиксируя инфинитные процессы.

Перспективы развития проектного подхода также соотносятся с укреплением позиций эвенчуализма, способного обосновать программу мониторинга для наблюдений за изменением состояния учебной среды.

Помимо проектной работы методологический и философский аспект характеризует функциональная реакция – подход, связанный с областью онтологии и методологии искусства.

Исследование и результаты

Оптимизация процесса освоения иностранного языка учащимися происходит на основании ассоциативного принципа, проявляющегося в ходе практических занятий и пассивной фазы, с ними не связанной. Первичным ассоциативным принципом является сопоставление метафизических и референциальных языковых структур, выраженных преимущественно грамматическими категориями имен существительных, местоимений и глаголов. На уровне прагматики высказываний ассоциативный принцип действует в системе упрощения высказываний и поиска функциональных синонимов. В соответствии с антропоцентризмом современных подходов в обучении иностранному языку применяется система методических практик, основывающаяся на активности учащихся с систематическим чередованием периодов интенсификации и ослабления интенсивности работы обучаемых. Периоды интенсификации сопровождаются применением таких учебных приемов и методов, как «мозговой штурм», концентрация прагматической информации в период наибольшей трудоспособности учащихся. Синергетические ассоциативные принципы наиболее эффективно реализуются в условиях применения конститутивных возможностей самой социальной среды. В этой связи практические занятия по дисциплине «Иностранный язык» проводятся в групповой форме.

В практике оптимизации учебного процесса успешно применяется «фазовый переход», определяющий смену цикла обучения иностранному языку в соответствии с изменением функционально-коммуникативного стиля и соответствующих ему жанров.

При любом подходе в обучении иностранному языку важно установить когнитивно-абитуальный «стержень», определяющий необходимые прогрессивно-эволюционные тенденции. Базовый уровень развития

языковых компетенций, соотносимый с данным «стержнем», закладывается на протяжении двух этапов обучения. На первом этапе принимается исключительно субъектоцентрический подход, языковая активность обучаемых проявляется непосредственно в зависимости от их интересов. Вторым этапом направлен на интеграцию учащихся в среду естественного функционирования иностранного языка, характеризуется целью формирования модели аутентичной языковой личности в сознании обучаемого.

Ограничение во времени обучения иностранному языку, определенное регламентом академической программы на всех уровнях современного российского образования, требует разработки специальной модификации практики обучения иностранному языку на основании ввода гибридной формы организации учебного процесса при проведении практических занятий. При этом в курсе аудиторных занятий преподаватель представляет основные принципы и ситуационные модели обучения, впоследствии воспроизводимые обучаемыми самостоятельно либо в специально установленное время. Важное значение для реализации данного подхода имеет использование в практике обучения цифровых образовательных платформ, а также программы искусственного интеллекта. Так, искусственный интеллект может выступать в качестве интерактивного собеседника и модератора учебной программы, в том числе в отношении концепции личностно ориентированного обучения, устанавливая мониторинг успеваемости и формулируя соответствующие рекомендации в зависимости от индивидуального уровня учебной успеваемости. В целях поддержки и развития коммуникативных компетенций, а также развития стратегии интерактивного взаимодействия, общение на иностранном языке между обучаемыми осуществляется посредством использования социальных сетей в любое удобное время. Дополнительным принципом оптимизации учебного процесса в условиях временной ограниченности обучаемых является применение свойств семантического поля – оптимизации информации на основании принципа вероятностного прогнозирования.

Поскольку основной прагматической целью обучения иностранному языку является ускоренная интеграция обучаемого в среду естественного функционирования последнего, реализация учебной программы требует сбалансированной формы представления различных форм языковой практики. В соответствии с данным положением процесс обучения иностранному языку, применяемые методы ассоциируются с адаптивными особенностями языковой и речевой личности, ее реакцией на высказывания и восприятие языковых единиц. Центральное место в достижении задачи ускоренной интеграции обучаемого в естественную среду функционирования иностранного языка занимает работа с особенностями функционально-коммуникативных стилей и представляющих

их текстами, практическое применение современных достижений психолингвистики [11]. Обучение практике речевого общения и аудирование сопровождаются идентификацией психологических особенностей коммуницирующих личностей и речевого поведения при расчете различных исходов определенной коммуникативной ситуации. В случае деструктивного воздействия первичной языковой личности (представляющей навыки речевого поведения и абитуально-когнитивные особенности, связанные с родным для обучаемого языком) преодоление интерференции первичной лексико-семантической концептуальной схемы и синтагматики осуществляется в системе формирования и автономного функционирования аутентичной модели с последовательной интеграцией обеих моделей – первичной и вторичной. Способствует ускоренной интеграции обучаемых в аутентичную языковую среду фиксация дневниковых записей, конспектирование универсальных полезных прагматических высказываний.

Новацией в развитии методики преподавания иностранного языка является осознание конститутивных возможностей в обучении иностранному языку непосредственно социальной среды. Конститутивные принципы социальных систем применяются для оптимизации практики речевого общения и развития коммуникативных компетенций. Оптимизации процесса освоения иностранного языка способствует совместное моделирование речевых ситуаций или других произведений, основывающихся на сказовых жанрах, совместные деловые игры в долгосрочной перспективе (например, предлагается организовать практику речевого взаимодействия на основании распределения ролей участников группы в ситуации работы кинематографической корпорации, что предоставляет большие возможности для работы с лексическими темами широкого профиля). Эффективное обучение иностранному языку с применением данного принципа оказывается возможным в системе интегративного подхода. Усовершенствованный принцип применения конститутивных возможностей социального объединения реализуется в условиях контаминации сочетания проектного и нарративного подходов в каждом случае. Практика речевого общения при групповой работе дополняется упражнениями, активирующими память. Особенности стилистики иностранного языка осваиваются с применением метода проектов и последующим обсуждением полученных результатов.

Современные познания в онтологии языка и достижения в области методики и технологии преподавания позволяют поставить амбициозную цель формирования в сознании обучаемого модели аутентичной языковой личности, т.е. когнитивно-абитуальной структуры, характерной для аутентичного носителя языка. Формирование модели аутентичной языковой личности производится в курсе специально разработанных

стратегий на основании установленных подходов. В целом формирование модели аутентичной языковой личности производится на основании двух превалирующих принципов. С одной стороны, обосновывается полностью антропоцентрический подход, с другой стороны, разрабатываются специальные лингводидактические программы на основании алгоритмического подхода. Антропоцентрический принцип требует учета всех возможных аспектов, способствующих эффективной адаптации абитуально-когнитивных структур. В соответствии с одним из способов реализации поставленной лингводидактической цели в русле концепции субъектоцентризма освоение иностранного языка происходит на основании индивидуального методического маршрута, в соответствии с которым обучаемый выполняет упражнения, соответствующие циклу аудирования, практикуется в устной и письменной речи и письме на иностранном языке с учетом реверсивного автохтонного принципа (преимущественно при работе с соответствующим техническим оборудованием). Освоение грамматических правил и стилистических норм осуществляется индуктивно, при работе с фактическим языковым материалом. Для каждого аспекта развития языковых компетенций производится интенсификация учебной деятельности в зависимости от индивидуальных потребностей обучаемого.

В целях предотвращения рецессивных процессов, как правило, сопровождающих освоение иностранного языка учащимися, интегративная программа обучения иностранному языку допускает применение учебных материалов, содержащих формализованные задания. Применение подробных материалов должно осуществляться исключительно в системе интегрирования различных лингводидактических методов, подходов и форм активности.

Оптимальное применение нарративной стратегии варьируется в зависимости от поставленной лингводидактической задачи. Как правило, критическими аспектами в освоении иностранного языка учащимися любого уровня образования является проблема адекватного аудиального восприятия иноязычной речи, асинхрония развития языковых (речевых) компетенций, т.е. обучаемый беспрепятственно читает иноязычные тексты, но испытывает сложность в свободном общении на иностранном языке либо способен свободно общаться на иностранном языке, но испытывает проблемы с восприятием иноязычной речи на слух. На начальном этапе освоения иностранного языка основной проблемой является опосредующее деструктивное воздействие первичной языковой личности. В случае ограничений восприятия иноязычных текстов на слух интегративная стратегия обучения предполагает контаминацию практики речевого общения и аудирования, обоснование системы данной активности в качестве основания учебной программы и адапта-

цию других упражнений и формы практики иностранного языка к данной методике обучения. Реализация данной программы обучения иностранному языку осуществляется в системе последовательной смены периодов аудирования иноязычных текстов и обсуждения предложенных образцов на иностранном языке. Всё это дополняется упражнениями на освоение грамматики и стилистики иностранного языка либо выполнением целевых проектов, практики чтения и письма на иностранном языке, адаптации к аутентичным синтагматическим моделям. Процесс оптимизации навыков чтения иноязычных текстов осуществляется через систематическое повторение на практических занятиях часто употребляемых в речи и текстах лингвистических паттернов, релевантных расчёту исхода коммуникативных ситуаций, а также речевому поведению аутентичной языковой личности, её перформативно-абитуальному потенциалу. Эффективным приемом развития аудитивных навыков на занятиях иностранного языка является практика конспектирования иноязычных устных текстов в различных вариациях. На первом этапе реализации данного принципа возможно осуществление практики одностороннего или двустороннего перевода, направленное на улучшение адаптивной реакции. Интеграция различных учебных практик и методов осуществляется в зависимости от эмпирического опыта и конкретных потребностей обучаемых. В определенных случаях возможно совмещение коллективной и индивидуальной работы, соответствующей позиции субъектоцентризма и развитие личностно ориентированной парадигмы обучения иностранному языку. Наилучшим способом организации и проведения практических занятий в таком случае являются упражнения в аудировании, совмещенные с синхронным воспроизведением иноязычной речи, имитирующим аутентичные интонационные и синтагматические модели, сопровождающиеся практикой речевого общения при совместном обсуждении определенных тем либо проектов.

В случае основной потребности в развитии коммуникативных способностей интегративный подход реализуется в практике речевого общения, сопровождающей выполнение совместных проектов, в ситуации деловых игр, дополненных выполнением целевых упражнений, других форм учебной активности учащихся. В практике преподавания иностранного языка реализуется система обучения, разработанная на основании модели «чтение иноязычных текстов – их реферирование и пересказ – обсуждение». Можно организовывать обучение иностранному языку на основании первостепенного обучения стилистическим особенностям иностранного языка. В таком случае план работы обучаемых на практических занятиях представляет собой смену периодов практики монологических высказываний, диалогического общения, продуктивного сопоставления стилистических паттернов родного и иностранного

языка, характерных для наиболее близких обучаемому функционально-коммуникативных стилей.

Некоторые учащиеся требуют развития лингвистических навыков, характерных для определенного социального класса или профессии. Условие успешной работы преподавателя с данной категорией обучаемых заключается в синхронизации абитуальных навыков неформального общения и соответствующей языковой личности с формами профессионального жаргона или функционально-коммуникативного стиля. Интегрирующей составляющей при данном подходе выступает работа обучаемых с информативными текстами научного стиля, выбор наиболее функциональных в речи предикативных единиц, сочетание перформативного и нарративного принципов в ситуации имитации аутентичных диалогов.

Ошибкой применения интегративной стратегии обучения иностранному языку является прекращение эволюционистских тенденций. С применением перформативного подхода в качестве оптимизации учебной практики обучаемый формирует индивидуальный когнитивный маршрут, производя практику речевых монологических высказываний и чтения иноязычных текстов, одновременно фиксируя возможные полезные языковые модели, впоследствии варьируя их с опытом реализации стилистических норм иностранного языка в курсе интеграции нарративного и перформативного лингводидактических подходов.

Для оптимизации обучения иностранному языку на основании перформативного подхода в практике речевого общения используется воспроизведение монологических высказываний в качестве интерактивных звеньев наряду с чтением информативных иноязычных текстов. В совершенствовании перформативного подхода важное значение имеет синхронизация речевого нарратива и моделирование подходящего сюжета.

Утвержденный в качестве оптимального ввиду синергетической валидности метод Dogme [6] позволяет вводить новые аспекты оптимизации практики обучения иностранного языка на основании восприятия большого количества языковых паттернов из различных источников, моделируются шаблоны реакции речевого поведения в каждой конкретной коммуникативной ситуации. Далее на занятиях вырабатывается способность адекватного реагирования речевой личности в зависимости от конкретных коммуникативных ситуаций и осваивается большая часть референциальных прагматических речевых моделей. Выработка адекватных реакций, соответствующих естественному речевому поведению аутентичной языковой личности, становится ядром учебной программы.

Предложена система обучения иностранному языку, основанная, в первую очередь, на освоении стилистических особенностей иностранного языка и выработки адекватной реакции в речевом поведении в за-

висимости от функционально-коммуникативного дискурса. Системообразующими компонентами практик при таком подходе являются интенсивное чтение вслух на иностранном языке с имитацией аутентичных синтагматических и интонационных моделей, а также работа со стилистическими нормами иностранного языка, поиск аспектов их соответствий в родном языке.

Формирование модели аутентичной языковой личности в условиях преобладания перформативного подхода требует большего внимания к психологической стороне коммуникативных ситуаций. Разыгрывание различных сценариев на занятиях, ролевое чтение способствуют лучшему пониманию менталитета и особенностей стиля речевых выражений аутентичных носителей иностранного языка.

При обучении иностранному языку на базе среднего профессионального и высшего образования формирование модели аутентичной языковой личности производится через языковую личность, характеризующую определенную социальную группу. Обучаемый проводит сопоставление текстов идентичных функционально-коммуникативных стилей, имитирует когнитивный маршрут типичного представителя данной сферы.

Формированию аутентичной модели языковой личности в сознании учащихся способствует работа с большим объемом аутентичных текстов с фиксацией их воплощенных аспектов, последующие упражнения в практике последовательного перевода и конспектирования иноязычных высказываний, дополненных упражнениями в синхронном чтении.

Возможно формирование модели аутентичной языковой личности на основании базовых абитуальных компетенций. В таком случае наименее разработанные компетенции формируются на основании компенсаторного принципа с применением специализированных упражнений и соответствующих периодов в процессе обучения в системе выбранной стратегии.

В соответствии с другим приемом практика речевого общения осуществляется на основании соответствия языковых личностей профессиональному и интеллектуальному уровню. Речевое общение сопровождается моделированием коммуникативных ситуаций и нарративов в соответствии с установленным стратегическим опытом учащегося.

При работе со стандартными учебными программами курса иностранного языка требуется установить несколько прагматически-бихевиористских моделей поведения речевой личности, в дальнейшем повторяя их в процессе освоения всех прагматических синтагматических моделей иностранного языка.

Определенным авторитетом в настоящее время пользуется циклическая стратегия обучения иностранному языку. При этом циклическая модель обучения иностранному языку не обязательно повышает качество работы в формировании языковых компетенций, способна нару-

шить системные принципы перформативной репрезентации иностранного языка в практике речевого общения (т.е. эвенциальный вывод речевой практики). Соответственно, повышение эффективности работы циклической стратегии заключается в систематическом увеличении периодов интенсификации учебной активности, акцентуации внимания на субъектоцентрических аспектах языковой практики, усилении коммуникативной реакции языковой личности в различных коммуникативных ситуациях.

Циклическое обучение иностранному языку рекомендуется организовывать на основании принципа *Dogme* [6], внедряя в процесс учебного занятия определенный нарратив, наполняющий работу обучаемого на занятии определенным смыслом.

Проблема применения метода проектов при обучении иностранному языку, как и их разработка, общение учащихся в ситуации моделирования какого-либо проекта, заключается в ограничении внимания к синтагматическим и стилистическим особенностям иностранного языка по причине превалирования эвенциалистских особенностей. Наилучшим результатом, которого можно достигнуть, применяя данный подход, является снятие психологического дискомфорта в коммуникативных ситуациях. Однако такой подход не содействует адаптации обучаемых к аутентичному менталитету, адаптации к синтагматическим и интонационным моделям иностранного языка. Результатом оптимизации в случае активной эксплуатации перформативного подхода на занятиях иностранного языка является модификация отдельного курса обучения иностранному языку, сопутствующего перформативному подходу и позволяющего компенсировать все недостатки перформативного подхода.

Одной из проблем, связанной с освоением иностранного языка учащимися, является интерференция первичной языковой личности. Учащиеся, испытывающие ее негативное воздействие, с трудом осваивают синтагматические модели и обороты иностранного языка, испытывают проблемы с адекватным восприятием его стилистических особенностей. При выборе оптимальных методов обучения иностранному языку учащихся данной категории рекомендуется применять нарративный и проектный подходы с элементами циклической стратегии. В принципе нарративный и проектный подходы может заменить перформативная стратегия, при которой учащиеся разыгрывают различные коммуникативные ситуации, придерживаясь стилистических норм иностранного языка. Конкретные периоды учебной активности в таком случае дополняются периодами интенсификации упражнений синхронного перформативного чтения с имитацией аутентичных интонаций и синтагматических моделей.

Помимо первичной модели языковой личности негативное воздействие способна оказывать «побочная» модель аутентичной языковой личности.

Под влиянием конкурирующих «когнитивных программ» для практических занятий по дисциплине «Иностранный язык» необходимо выбрать емкие языковые паттерны, сформулировать план запоминающихся коммуникативных ситуаций и привести основные прагматические языковые единицы в соответствии с абитуальной реакцией и естественной средой функционирования аутентичной языковой личности.

В некоторых случаях преподавателю приходится иметь дело с проблемой неуставленных системных отношений абитуального характера. В этой связи учащемуся, испытывающему проблемы с освоением определенных языковых компетенций, может быть рекомендовано уделять больше внимания соответствующим упражнениям, циклически их повторяя.

В случае реализации бессистемных возможностей оптимизации учебных программ активно применяется компенсаторный принцип, предполагающий более активную окказиональную работу над формированием недостаточно развитых языковых компетенций. Недостаток навыков восприятия иноязычной речи на слух требует увеличения объема упражнений из цикла аудирования, недостаточная сформированность аутентичных синтагматических и интонационных моделей побуждает к увеличению объема упражнений синхронного чтения иноязычных текстов с их последующей имитацией. Для увеличения словарного запаса применяются различные формы лексико-семантических игр, в частности формирование ассоциаций на основании произвольно выбранных концептуальных лексических единиц.

Личностно ориентированная стратегия обучения иностранному языку предполагает моделирование индивидуальных учебных маршрутов. Изоляция учащегося как основной недостаток данного метода обучения иностранному языку преодолевается в системе групповой работы, следующей за индивидуальной учебной активностью. С преобладанием практических заданий и аудирования происходит экономия времени для других видов учебной активности.

Для успешной реализации личностно ориентированного подхода в обучении иностранному языку необходимо установить сбалансированную последовательность представления учебной активности и лингводидактических методов – периоды преобладания практики аудирования и реализации коммуникативной стратегии чередуются с периодами интенсивного чтения, освоения новой лексики и выполнения упражнений, направленных на формирование модели аутентичной языковой личности. Основная форма учебной активности – чтение и аудирование, чередуются с периодами представления монологических высказываний на

иностранном языке. Последнее рекомендуется практиковать в неформальной обстановке.

Наиболее распространенные в сфере современного российского образования программы курсов обучения иностранному языку представляют собой систематизированный тематический план. Оптимизация разработанных и утвержденных в соответствии с типовым принципом учебных программ происходит на основании увеличения многообразия коммуникативных ситуаций и акцентировании внимания на текстах, характерных для различных функционально-коммуникативных стилей и жанров иностранного языка.

В подавляющем большинстве случаев стандартные программы требуют интенсификации активности обучаемых, увеличение их инициативы в условиях моделирования естественной среды для различных коммуникативных ситуаций. Система совершенствования коммуникативных практик как основание учебных программ курсов иностранного языка сосредоточена в плане синхронизации речевого поведения и синтагматических норм иноязычных высказываний.

В целях оптимизации курса обучения иностранному языку формируется концепция эвентуализма. В соответствии с данной концепцией процесс занятий по дисциплине «Иностранный язык» определяется текущими потребностями. Потребность практики иностранного языка в форме тематического семинарского занятия обуславливает возможность установить акцент на освоении стилистических норм иностранного языка, а также углубленной работой с определенной тематикой, продуцирование монологических высказываний. В условиях недостатка практики речевого общения разрабатывается отдельная форма учебной активности – перформативное чтение с имитацией аутентичных интонаций и синтагматических пауз либо специальный комплекс упражнений из цикла аудирования. В данном случае применяется принцип активации абитуально-когнитивного потенциала обучаемых после освоения теоретического курса в диалогической практике речевого общения.

Потребность в совершенствовании деятельности преподавателя обусловлена изменением философской и учебной методической парадигмы в системе образования. Современный преподаватель испытывает сложности в связи с доминированием рейтинговой системы, усложнением способов репрезентации методической нагрузки. Оптимизация деятельности преподавателя обусловлена методологической парадигмой в системе современного образования. С возникновением потребности совершенствования программ и методов обучения иностранному языку происходит изменение функций преподавателя. Вместо классической репрессивно-дидактической роли современный преподаватель занимает в большинстве случаев компенсаторную и проективную позицию, выполняет функцию модератора учебного процесса и консультанта, направляющего и корректирующего активность обучаемого.

На основании принципа субъектоцентризма устанавливается форма индивидуально-личностной и коллективной деятельности обучаемых иностранному языку. Периоды совместной работы представляют собой дифференциацию коммуникативных деловых игр, диалогических высказываний и совместную работу над определенным проектом. Большая часть занятия уделяется выполнению совместной учебной проектной деятельности. Сначала производится поиск, сбор и накопление информации в соответствии с тематическим планом, далее – ее обсуждение вместе с преподавателем и выполнение упражнений из учебного пособия по курсу иностранного языка. Так реализуется проектно-методическая инклюзивная форма оптимизации учебного процесса в курсе преподавания иностранного языка. Допускается следующий вариант организации работы учащихся на подобных занятиях. Первый этап представляет собой период индивидуальной неперформативной работы – чтение и индивидуальное усвоение учебного материала. Второй период заключается в пояснительных действиях преподавателя. Третий – индивидуальная и совместная работа с учебно-методическими материалами курса, реализация программы обучения иностранному языку на основании коммуникативного подхода.

При любой стратегии оптимизации методики обучения иностранному языку важно правильно распределить концептуально-аналитические аспекты и максимально приблизить условия проведения практических занятий к естественной среде функционирования иностранного языка. В условиях ограниченного времени и содержания тематического плана реализации курса иностранного языка планирование учебной программы осуществляется с учетом оптимизирующего прагматического фактора. Основанием деятельности учащихся на занятиях является практика монологических высказываний на иностранном языке с имитацией аутентичных синтагматических и интонационных моделей. На основании метода вероятностного прогнозирования формируется перечень валидных аутентичных текстов, наиболее характерных для различных функционально-коммуникативных стилей. Фрагменты учебного материала, содержащие описанные образцы реализованных заданий, методические алгоритмы формирования языковых компетенций, представлены для самостоятельной работы. Так, координатором учебной программы производится выбор наиболее репрезентативных заданий для определенных функционально-коммуникативных стилей текстов, подбираются сценарии коммуникативных ситуаций, на основании которых обучаемый самостоятельно, с помощью технического оборудования, моделирует речевые высказывания и тексты, следуя установленным синтагматическим и стилистическим нормам, также осваивает нормы грамматики и стилистики иностранного языка с применением метода проектов.

Часто в системе реализованных учебных программ занятия по практике речевого общения теряют практический смысл, являясь формальной графой учебного плана. В таком случае языковые компетенции, формируемые в курсе практики речевого общения, могут быть компенсированы несложным алгоритмом: практика аудирования сопровождается фиксацией наиболее полезных прагматических референциальных языковых паттернов с последующей апробацией различных жанровых структур в монологах и записи текстов различных жанров.

Заключение

Оптимизация процесса обучения иностранному языку в настоящее время относится к трансформации существующих образовательных программ, раскрытию эвристического потенциала интегративных подходов в обучении иностранному языку. Наиболее перспективными методическими подходами и принципами в обучении иностранному языку представляются коммуникативный и нарративный лингводидактические принципы, метод проектов. Обоснована эффективность циклической модели обучения иностранному языку. Циклическая модель обучения иностранному языку заключается в периодическом повторении учебного материала, а также лингводидактических приемов, соответствующих уровню подготовки обучаемых и учебных задач практического курса обучения иностранному языку.

Совершенствование некоторых методов и подходов обучения иностранному языку способствовало отказу от необоснованных сдерживающих аспектов, переходу к практике организации системных методов, обоснованию новых лингводидактических стратегий и программ. Наиболее перспективными стратегиями в обучении иностранному языку являются циклическая, эвентуальная. Наиболее перспективным подходом – антропоцентрический, проектный и нарративный при условии применения интегративного принципа – интеграции с частными практиками оптимизации и коммуникативным подходом. Наиболее эффективным интегративным принципом также является нарративный и компенсаторный, что актуально при выборе личностно ориентированного подхода к обучению иностранному языку. В некоторых случаях занятия по иностранному языку проводятся в гибридной форме. В дополнение к способам трансформации образовательных программ решение вопроса оптимизации курса иностранного языка осуществляется в направлении устранения противоречий, возникающих вследствие неизбежности аналитических когнитивных и абитуальных интенций в обучении иностранному языку.

Исходя из измененных представлений об онтологии языка и совершенствовании технических средств, способствующих оптимизации

учебного процесса, основной задачей лингводидактики и конечной целью курса обучения иностранному языку является формирование в сознании обучаемых аутентичной модели языковой личности. Место концептуально-структурированных языковых единиц занимает синтагматическая модель – высказывание или текст как продукт функционально-коммуникативного стиля. Во всех случаях оптимизации курса обучения иностранному языку эффективным является дополнение практики речевого общения эмотивностью.

В современной парадигме методических и образовательных подходов меняется функция преподавателя [12, 13]. Современный преподаватель занимает позицию консультанта, координатора и модератора в учебном процессе. Авторы данной работы понимают невозможность гарантии панацеи и идеального способа совершенствования принципов, методов и подходов, а также целых программ обучения иностранному языку. В подавляющем большинстве случаев преподаватель вынужден выбирать «наименьшее из зол».

Совершенствование методики преподавания иностранного языка не снимает проблемы человеческого фактора. Практически каждый преподаватель вынужден признать, что объективным фактором, препятствующим эффективному усвоению иностранного языка учащимися разного уровня, является снижение учебной мотивации, особенности психофизиологического состояния обучаемых. Тем не менее стратегическое решение, способствующее оптимизации сферы лингводидактики, предлагает новые способы развития данной проблематики и обоснование перспективы данной отрасли. Партикуляризм в попытке установить способы оптимизации программ обучения иностранному языку является эффективным исключительно в случаях лично ориентированной стратегии обучения иностранному языку. В других случаях эффективность предпринятых мер совершенствования определяется среднестатистическими показателями успеваемости. Во многом решение проблемы оптимизации учебных принципов, подходов, стратегий и программ в курсе лингводидактики определяется успехом реализации прогностических и оперативных возможностей приемов практического применения теории вероятностей, с одной стороны, либо реализацией разностороннего антропоцентрического потенциала обучаемых – с другой.

Отдельные аспекты характеризуют оптимизацию принципов, стратегий и подходов в обучении иностранному языку с применением возможностей современных информационных технологий. Перспективными дополнительными ресурсами являются технология искусственного интеллекта и социальных сетей. Потенциал применения программы искусственного интеллекта благодаря диссипативным свойствам основных принципов его функционирования позволяет планировать новое исследование и заниматься разработкой множества проектов в данной сфере.

Развивая тему оптимизации процесса обучения иностранному языку, следует констатировать возрастающую потребность в развитии коммуникативной стратегии, проектного подхода и поиска оптимальных решений в курсе совершенствования различных комбинированных форм обучения, пропорций активности учащихся на занятиях, посвященных практике иностранного языка.

Основным мотивом оптимизации учебных программ, стратегий и подходов, в целом процесса обучения иностранному языку в настоящее время является эволюционистский – необходимость в возрастающей интенсивности прогрессивных развивающих тенденций, определяющих эффективность и качество образовательной программы.

В отдельных случаях наиболее успешной признается возможность применения конститутивных возможностей функционирующих социальных систем в случае освоения иностранного языка обучаемыми. Потенциал метода Dogme полностью не раскрыт. В настоящее время Dogme реализуется в качестве основного принципа построения сценария учебного занятия по иностранному языку либо в «стабилизирующий» период – в ситуации закрепления сформированных у обучаемых языковых компетенций, при переходе к альтернативной форме учебной активности на практическом занятии по дисциплине «Иностранный язык».

Отдельные перспективы оптимизации методологии обучения иностранному языку представляются актуальными в сфере осмысления мнемонических практик, синергетических аспектов речепорождения, дальнейшего внедрения продуктов развития цифровой индустрии и распространения новых методических возможностей, возникающих в результате развития «цифрового общества». Активное внедрение информационных технологий в сферу образования способствует развитию идеи и, соответственно, способов эстетизации учебного пространства.

Диссипативные феномены, неизбежно сопровождающие процесс освоения иностранного языка, также способны повлиять на оптимизацию лингводидактических подходов. Основные положения данной концепции заключаются в практической реализации принципа Dogme – несистематического подхода в обучении иностранному языку.

В перспективе проблема оптимизации методов, лингводидактических стратегий, подходов и программ обучения иностранному языку имеет эвристическое значение, поскольку способствует разработке новых проектов усовершенствования в данной отрасли.

Список источников

1. **Обиденко В.И., Ащеулов В.А.** Некоторые аспекты организации учебного процесса и формирования основных профессиональных образовательных программ направлений подготовки в рамках ФГОС ВО // Актуальные вопросы образования. 2016. № 1. С. 6–11.

2. **Ефремов В.С.** Оптимизация форм организации учебного процесса в рамках совместных программ высшего образования // Вестник университета. 2010. № 24. С. 23–31.
3. **Гусева А.Х.** Технологии образовательной коммуникации: об итогах реализации дополнительных профессиональных программ // Научный аспект. 2022. Т. 8, № 6. С. 946–952.
4. **Зайнашева Г.Н., Мингазова С.Г.** Метод проектов в научно-исследовательской работе // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. 2015. Т. 221, № 1. С. 77–79.
5. **Смирнова Е.Е.** Инновационные методы организационной работы студентов // Налоги и налогообложение. 2008. № 11. С. 77–78.
6. **Thornbury S.** A Dogma for EFL // IATEFL. 2000. Is. 153 (2). URL: <https://nebula.wsimg.com/22eaea86234146ac3105f57698b06b75?AccessKeyId=186A535D1BA4FC995A73&disposition=0&alloworigin=1> (accessed: 3.09.2023)
7. **Курченко В.Е.** Характерные особенности и преимущества технологии модульного обучения // Педагогический вестник. 2022. № 23. С. 33–35.
8. **Шуляков Л.В., Жаренков П.В.** Применение модульного обучения как инновационной образовательной технологии // Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Ижевск : Удмурт. ун-т, 2016. С. 130–134.
9. **Jalaluddin Ja.** Using L1 in the teaching of English as a foreign language // AMCA Journal of Education and Behavioral Change. 2022. Vol. 2, № 1. P. 22–27.
10. **Карпов А.О.** Метод научных исследований vs метод проектов. URL: <https://sevcs.ru/main/wp-content/uploads/2015/12/712.pdf> (дата обращения: 23.01.2023).
11. **Гончарова С.В., Калюжная В.Ю.** Обучение иностранному языку с применением методов психолингвистики // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия: Филологические науки. 2022. Т. 74, № 1. С. 58–62.
12. **Чебанов К.А., Бурляева В.А., Надеева Т.А.** Практико-ориентированная концепция оптимизации профессиональной подготовки будущего педагога профессионального обучения // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 22–23.
13. **Юкович Л.Ф., Ермакова Д.В.** Повышение информационной культуры преподавателей – доминирующий элемент в системе требований, обязательных при реализации основных образовательных программ высшего образования // Новые технологии в науке, образовании, производстве: по материалам междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. М.Н. Горохова. Рязань : РИБиУ, 2015. С. 104–110.

References

1. Obidenko V.I., Ashcheulov V.A. (2016) Nekotorye aspekty organizatsii uchebnogo processa i formirovaniya osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm napravlenij podgotovki v ramkakh FGOS VO [Some aspects of the educational process planning and the formation of the main professional educational programs according to the Federal State Educational Standard] // Aktual'nye voprosy obrazovaniya. 1. pp. 6–11.
2. Efremov V.S. (2010) Optimizatsiya form organizatsii uchebnogo processa v ramkakh sovmestnykh programm vysshego obrazovaniya [Optimization of the forms of organization of the educational process within the framework of joint higher education programs] // Vestnik universiteta. 24. pp. 23–31.
3. Guseva A.H. (2022) Tekhnologii obrazovatel'noj kommunikatsii: ob itogakh realizatsii dopolnitel'nykh professional'nykh programm [Educational communication technologies: on the results of the implementation of additional professional programs] // Nauchnyy aspekt. 8 (6). pp. 946–952.

4. Zajnasheva G.N., Mingazova S.G. (2015) Metod proektov v nauchno-issledovatel'skoj rabote [The method of projects in research work] // Uchenye zapiski Kazanskoj gosudarstvennoj akademii veterinarnoj meditsiny im. N.E. Bauman. 221 (1). pp. 77–79.
5. Smirnova E.E. (2008) Innovatsionnye metody organizatsionnoj raboty studentov [Innovative methods of the students organizational work] // Nalogi i nalogooblozhenie. 11. pp. 77–78.
6. Thornbur S. (2000) A Dogma for EFL. In: IATEFL Issues, 153 (2). URL: <https://nebula.wsimg.com/22eaea86234146ac3105f57698b06b75?AccessKeyId=186A535D1BA4FC995A73&disposition=0&alloworigin=1.pgф>
7. Kurchenko V.E. (2022) Harakternye osobennosti i preimushchestva tekhnologii modul'nogo obucheniya [The features and advantages of modular learning technology] // Pedagogicheskij vestnik. 23. pp. 33–35.
8. Shulyakov L.V., Zharenkov P.V. (2016) Primenenie modul'nogo obucheniya kak innovacionnoj obrazovatel'noj tekhnologii [Application of modular learning as an innovative educational technology]. Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo: integraciya obrazovatel'nyh prostranstv. Materialy III mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Izhevsk : Udmurtskij universitet editorial. pp. 130–134.
9. Jalaluddin Ja. (2022) Using L1 in the teaching of English as a foreign language. In: AMCA Journal of Education and Behavioral Change. 2 (1). pp. 22–27.
10. Karpov A.O. (2015) Metod nauchnykh issledovanij vs metod proektov [Research method vs project method]. URL: <https://sevcbs.ru/main/wp-content/uploads/2015/12/712.pdf>
11. Goncharova S.V., Kalyuzhnaya V.Yu. (2022). Obucheniye inostrannomu yazyku s primeneniem metodov psikholingvistiki [Teaching a foreign language using psycholinguistic methods] // Vestnik Luganskogo pedagogicheskogo universiteta. 1 (74). pp. 58–62.
12. Chebanov K.A., Burlyaeva V.A., Nadeeva T.A. (2019) Praktiko-orientirovannaya kontseptsiya optimizatsii professional'noj podgotovki budushchego pedagoga professional'nogo obucheniya [Practice-oriented concept of optimization the future teacher of professional education training programs] // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 6 (79). pp. 22–23.
13. Yukovich L.F., Ermakova D.V. (2015) Povyshenie informacionnoj kul'tury prepodavatelej – dominiruyushchij element v sisteme trebovanij, obyazatel'nykh pri realizatsii osnovnykh obrazovatel'nykh programm vysshego obrazovaniya [Improving the information culture of teachers is the dominant element in the system of requirements for basic educational programs of higher education]. Novye tekhnologii v nauke, obrazovanii, proizvodstve. Po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. Ryazan': RIBiU editorial. pp. 104–110.

Информация об авторах:

Коваленко Н.С. – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Сибирский государственный медицинский университет (Томск, Россия). E-mail: con-traste@rambler.ru

Меньшикова А.А. – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Сибирский государственный медицинский университет (Томск, Россия). E-mail: menanna1366@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kovalenko N.S., Ph.D. (Philology), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Siberian State Medical University (Tomsk, Russia). E-mail: contraste@rambler.ru

Menshikova A.A., Ph.D. (Philosophy), Assistant Professor of the Department of Foreign Languages, Siberian State Medical University (Tomsk, Russia). E-mail: menanna1366@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 19.11.2024; принята к публикации 28.07.2025

Received 19.11.2024; accepted for publication 28.07.2025

Научная статья

УДК 37.043, 37.017, 37.02, 37.011.33

doi: 10.17223/19996195/71/8

Трудовые функции специалиста как основа конструирования образовательного трека при обучении английскому языку специальности будущих юристов

Анна Леонидовна Морозова¹, Татьяна Анатольевна Костюкова²

¹ *Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
Москва, Россия, llg04@yandex.ru*

² *Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия, kostykova@inbox.ru*

Аннотация. Сегодня языковые кафедры отечественных неязыковых вузов достаточно серьезно вовлечены в проблему верификации содержания образования по английскому языку специальности с учетом последних вызовов времени, требований государства и рынка труда. Роль владения английским языком специальности будущими юристами неоспорима, так как правовая практика обуславливает постоянное изучение ими узкоспециализированной литературы, нормативно-правовых актов, постановлений и решений судов, протоколов, в том числе и на иностранном языке, так как данные документы редко переводятся на русский язык. Практика показывает, что сейчас фиксируется достаточно осознанное желание студентов изучать юридический английский, так как в дальнейшем это поможет им продвинуться по карьерной лестнице, а также практиковать международное право и читать первоисточники в оригинале. Однако следует отметить, что на практике не все реализуемые образовательные треки отвечают запросам обучающихся и соответствуют трудовым функциям юриста, так как часто для этого применяются зарубежные учебники без дополнительной адаптации (International legal English, Absolute legal English и пр.), которые изначально «заточены» их авторами на сдачу международного экзамена по языку специальности в рамках общего или международного права и не рассматривают специфику (даже в лингвистическом плане) российской гражданско-правовой системы. Более того, разработчики текущего ФГОС ВО настойчиво рекомендуют отечественным вузам и кафедрам опираться на трудовые функции специалиста, верифицированные Минтрудом РФ в соответствующем Профессиональном стандарте, в частности в процессе разработки образовательных треков по учебным дисциплинам. Обозначенное актуализирует обращение практикующих педагогов высшей школы (преподавателей English for specific purposes, ESP) к анализу текущих трудовых функции юриста, формирующих основу конструирования образовательного трека при обучении английскому языку специальности студентов юридических факультетов, чему и посвящено данное исследование. Целью исследования выступило изучение специфики конструирования образовательного трека при обучении английскому языку специальности будущих юристов с опорой на его трудовые функции.

Представлен накопленный педагогический опыт конструирования образовательного трека по английскому языку специальности для будущих юристов на примере Финансового университета (г. Москва). Установлено, что в соответствии с Проектом профессионального стандарта «Юрист» (ID проекта 01/02/03-

20/00100744) выделяются четыре обобщенные трудовые функции юристов: вспомогательная деятельность в сфере оказания профессиональных услуг, правовое обеспечение деятельности юридических лиц, оказание помощи физлицам, более того, судебная и управленческая деятельности, сущность которых и формирует содержательную составляющую при конструировании образовательного трека и подборе методов обучения ESP с опорой на компетентностный и предметно-интегрированный (CLIL) подходы. Приводятся фрагменты занятий по языку, раскрывающие содержание основных трудовых функций юриста, с опорой на кейс-метод (работа с кейсами судебной практики по договорному праву с применением метода IRAC), метод «перевернутого класса», деловую игру в формате «Moot court» (моделирование судебного заседания) с опорой на реальные кейсы из мировой судебной практики. Видение и понимание трудовых функций позволяют преподавателям ESP корректно подобрать, скорректировать и интерпретировать учебный материал и сам образовательный трек; отобрать соответствующие методы обучения; разъяснить студентам, как изучаемый материал отражается и преломляется в их будущей профессии, и пр. Накопленный научно-педагогический опыт и практика преподавания ESP на юридическом факультете убедительно показали, что обращение к вышеописанным методам обучения является эффективным и оправданным с позиции развития трудовых функций будущих юристов.

Проведенное исследование послужило определенным толчком для пересмотра образовательных треков учеными, а также заинтересованными педагогами-теоретиками и практиками, находящимися в динамичном поиске актуальных подходов и соответствующих им методов обучения иностранному языку специальности будущих выпускников юридических факультетов. Таким образом, опора на трудовые функции юриста при конструировании образовательного трека при обучении английскому языку специальности будущих юристов однозначно будет способствовать как совершенствованию их уровня владения ESP, так и осознанному погружению в специфику выбранной профессии.

Ключевые слова: трудовые функции юриста, английский язык специальности, образовательный трек, будущие юристы, вуз, компетентностный подход, предметно-интегрированный подход, кейс-метод, метод «перевернутого класса», деловая игра в формате «Moot court»

Для цитирования: Морозова А.Л., Костюкова Т.А. Трудовые функции специалиста как основа конструирования образовательного трека при обучении английскому языку специальности будущих юристов // Язык и культура. 2025. № 71. С. 189–209. doi: 10.17223/19996195/71/8

Original article

doi: 10.17223/19996195/71/8

The labour functions of a professional as the basis for the ESP educational track designing when teaching future lawyers

Anna L. Morozova¹, Tatyana A. Kostyukova²

¹ *Financial university under the government of the Russia,
Moscow, Russian Federation, llg04@yandex.ru*

² *National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, kostyukova@inbox.ru*

Abstract. Today, the language departments of domestic non-linguistic universities are quite seriously involved in the problem of verifying and designing the content of

education in the English language for specific purposes, taking into account the latest challenges of the time, the requirements of the state and the labour market. The role of English for specific purposes of future lawyers is undeniable, since legal practice determines their constant study of highly specialized literature, normative legal acts, court rulings and decisions, protocols, etc., including in a foreign language, since these documents are rarely translated into Russian. Practice shows that now there is a conscious desire of students to study legal English, because in the future it will help them move up the career ladder, as well as practice international law and read the original sources. However, it should be noted that in practice, not all implemented educational tracks meet the needs of students and correspond to the labour functions of a lawyer, since foreign textbooks are often used for this without additional adaptation (International legal English, Absolute legal English, etc.), which were originally aimed at taking an international exam in the Legalese within the framework of Common or International law and do not consider the specifics (even linguistically) of the Russian civil law system. Further, the developers of the current Federal State Educational Standard strongly recommend that domestic universities and departments rely on the labour functions of a specialist verified by the Ministry of Labor of the Russian Federation in an appropriate Professional standard, in particular in the process of developing educational tracks in academic disciplines. This actualizes the appeal of practicing teachers of higher education (ESP teachers) to the analysis of the current labour functions of a lawyer, which form the basis for designing an educational track when teaching law students ESP, which is what this study is devoted to. This research is aimed at studying the specifics of the designing of an educational track when teaching future lawyers ESP based on their labour functions.

The authors of the study present the accumulated pedagogical experience in designing an educational track in English for future lawyers at Financial University of Moscow. An analysis of the scientific works of research teachers and the accumulated pedagogical experience of teaching ESP allowed us to establish that, in accordance with the Draft of the professional standard "Lawyer" (project ID 01/02/03-20/00100744), four generalized labor functions of lawyers are distinguished: auxiliary activities in the field of professional services, legal support for the activities of legal entities, and finally, assistance. Moreover, for individuals, judicial and managerial activities, the essence of which forms a meaningful component in the design of the educational track and the selection of ESP teaching methods based on competence-based and CLIL approaches.

Fragments of language classes are given, revealing the content of the main labour functions of a lawyer, based on the case method (working with cases of judicial practice in contract law using the IRAC method), the "flipped class" method, a business game in the "Moot court" format (simulation of a trial) based on real cases derived from the world judicial practice. The vision and understanding of labour functions allows ESP teachers to correctly select, correct and interpret the educational material and the educational track itself; select appropriate teaching methods; explain to students how the studied material is reflected and refracted in their future profession, etc. The accumulated scientific and pedagogical experience and practice of teaching ESP at the Faculty of Law has convincingly shown that applying the above-described teaching methods are effective and justified from the point of view of developing the labour functions of future lawyers.

The research conducted served as a definite impetus for the revision of educational tracks by scientists, as well as interested teachers, theorists and practitioners who are in a dynamic search for relevant approaches and appropriate methods of teaching ESP. Thus, reliance on the labour functions of a lawyer when designing an educational track for teaching English to the specialty of future lawyers will contribute both to improving their level of ESP proficiency and to a conscious immersion in the specifics of their chosen profession.

Keywords: the labour functions of a lawyer, ESP, educational track, future lawyers, university, competence-based approach, CLIL-approach, the case method, the "flipped class", Moot court

For citation: Morozova A.L., Kostyukova T.A. The labour functions of a professional as the basis for the ESP educational track designing when teaching future lawyers. *Language and Culture*, 2025, 71, pp. 189–209. doi: 10.17223/19996195/71/8

Введение

В настоящее время роль изучения английского языка специальности (далее – English for specific purposes, ESP) студентами вузов, в частности будущими юристами, остается крайне востребованной, несмотря на наблюдаемые метаморфозы в социально-экономическом пространстве как внутри нашей Родины, так и за ее пределами. Вопреки прогнозируемым кризисам стране удастся достаточно успешно справляться с возникающими вызовами современности, за что отчасти следует благодарить и систему высшего образования в целом, так как профессорско-преподавательский состав всех вузов традиционно с оптимизмом смотрит вперед и старается не только предвидеть, но и соответствовать ожидаемому образовательному запросу государства и представителей рынка труда в части подготовки будущих кадров (в статье речь пойдет о юристах).

Роль владения неродным языком специальности будущими юристами неоспорима, ибо правовая практика обуславливает постоянное изучение ими узкоспециализированной литературы, нормативно-правовых актов, постановлений и решений судов, протоколов и других документов на иностранном языке, так как их редко переводят на русский язык. Более того, Россия остается активным участником мирового рынка, поэтому наши юристы сопровождают огромное количество международных сделок, договоры по которым по-прежнему составляются на английском языке. Наконец, мы сохраняем свое присутствие и в международных судах, когда отечественные юристы выступают представителями в тех или иных судебных разбирательствах, а также и в коммерческом арбитраже. Обозначенное подтверждает не только актуальность настоящего исследования, направленного на совершенствование владения будущими юристами английским языком специальности.

В данном ключе стоит акцентировать ряд наблюдаемых как положительных, так и отрицательных тенденций в рамках преподавания ESP в вузе. Практика показывает, что сегодня фиксируется достаточно осознанное желание студентов изучать юридический английский, ибо в дальнейшем это поможет им продвинуться по карьерной лестнице, а также практиковать международное право и читать первоисточники в оригинале. Однако следует отметить, что на практике не все реализуе-

мые образовательные треки отвечают запросам обучающихся и соответствуют трудовым функциям юриста, так как часто для этого применяются зарубежные учебники без дополнительной адаптации (International legal English, Absolute legal English и пр.), которые изначально «заточены» их авторами на сдачу международного экзамена по языку специальности в рамках общего (Common law) или международного права (International law) и не рассматривают специфику (даже в лингвистическом плане) российской гражданско-правовой системы (Civil law). Конечно, наши педагоги создали определенное количество учебников, некоторые из них достаточно качественные и регулярно актуализируются, но так как право меняется постоянно, то издания устаревают достаточно быстро и педагогам жизненно важно перманентно обновлять и актуализировать их содержание. Наконец, нельзя не признать, что, к сожалению, достаточно малое количество преподавателей языка специальности, которые изначально являются по образованию учителями и (или) филологами/лингвистами, разбираются в юриспруденции и способны корректно пояснить студентам те или иные правовые термины или процессы с учетом применяемого права в заданной юрисдикции. Более того, сами преподаватели не понимают трудовые функции юристов, поэтому не всегда способны корректно преломить содержание образования и подобрать соответствующие методы обучения через их призму.

Обозначенное актуализирует обращение практикующих педагогов высшей школы (преподавателей ESP) к анализу текущих трудовых функций юриста, формирующих основу конструирования образовательного трека при обучении английскому языку специальности студентов юридических факультетов, чему и посвящено данное исследование.

Уточним, что авторы этого исследования опирались на действующий Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО), направление подготовки 40.03.01 «Юриспруденция», реализуемый во многих отечественных вузах, а также на Проект профессионального стандарта «Юрист» (ID проекта 01/02/03-20/00100744), подготовленный Минтрудом России, где разработчики достаточно однозначно представили и пояснили трудовые функции и трудовые действия юриста [1].

Анализ специфики построения образовательных треков обучения ESP будущих юристов в отечественных вузах, проведенный авторами в рамках данной работы, подтвердил актуальность поднятой темы. Целью предлагаемого исследования выступило изучение специфики конструирования образовательного трека при обучении английскому языку специальности будущих юристов с опорой на его трудовые функции.

Методология исследования

Научные труды С.К. Гураль, Е.Н. Карачаровой, Н.А. Селезневой, С.Г. Тер-Минасовой в области обучения студентов ESP в отечественных вузах составили методологическую основу настоящего исследования [2, 3]. Методические расстановки, представленные названными учеными, включают критический анализ и пересмотр применяемых подходов и методов обучения, а также вопросы конструирования содержания образования по профессиональному неродному языку. Мы солидарны с позицией обозначенных выше педагогов-теоретиков и практиков и убеждены, что учет трудовых функций юриста при конструировании образовательного трека по ESP будет способствовать более успешному освоению юридического английского и развитию учебной мотивации обучающихся. Напомним, что последний ФГОС ВО опирается на Трудовой стандарт, поэтому рабочие программы учебных дисциплин в отдельных вузах страны уже включают перечень формируемых трудовых функций, что видится верным.

Проведение анализа прикладных вопросов реализации высшего образования в России в разрезе компаративистики позволило выбрать в качестве методологического ориентира идеи, высказанные М.В. Богуславским, Г.Б. Корнетовым, Е.В. Неборским, Т.А. Наумовой [4]. Коллеги размышляли над перспективами и построением путей развития отечественного высшего образования в целом с опорой на национальные социо- и профессионально культурные реалии и прочие научные основания. Здесь нам импонирует научная позиция указанных ученых в части верификации и анализа предполагаемых ими научно-теоретических и практических перспектив потенциала обучения студентов неязыковых направлений подготовки иностранному языку специальности. Особо выделяется комплексный подход к организации всего педагогического процесса с учетом тенденций в области цифровизации образования, что было позже продолжено в исследованиях А.Н. Макаренко, И.В. Мелик-Гайказян и Л.Г. Смышляевой [5]. Однако они не акцентировали критичность учета трудовых функций будущих специалистов (в нашем случае юристов) при конструировании образовательного трека.

В доктринальном плане нам близка позиция М.В. Богуславского, который справедливо полагает, что в текущих условиях крайне важно соблюсти определенный баланс как между исторически накопленными традициями с приоритетами в области высшего профессионального образования и зарождающимися тенденциями в отечественной педагогике высшей школы, так и методикой с дидактикой преподавания ESP. Здесь следует обратиться к трудам С.М. Азизовой, Р.М. Нурхамитова и Н.В. Геркиной, где анализируются особенности профессионально ориентированного обучения английскому языку студентов юридического профиля с учетом образовательных традиций отечественных вузов [6, 7].

Анализ научно-педагогических исследований Т.В. Васильевой, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Геза [8] и других методологов современности по искомой проблеме, а также текущих ФГОС и построенных на их основе общеобразовательных и рабочих программ [9] позволил обнаружить, что самостоятельная (отдельная) учебная дисциплина, изначально направленная на изучение ESP, зародилась в начале XXI в. (около 2014–2018 гг.). Напомним, что ранее студентами высших школ изучался исключительно общий английский язык (General English), когда в содержание курса фрагментарно вписывались отдельные темы общепрофессиональной направленности. Стоит обратить внимание на то, что Европейское образовательное сообщество чуть ранее, по сравнению с отечественной высшей школой, обратилось к проблеме преподавания и изучения ESP на B2-C1 уровнях владения языком (language proficiency level) в рамках общеевропейских компетенций (the Common European Framework of Reference) [10]. Появление в свет ряда аутентичных учебников по юридическому английскому, например: International legal English, Absolute legal English и пр., сопровождалось разработкой и внедрением Кембриджским университетом в 2005 г. ряда международных экзаменов по юридическому английскому, например, ILEC и TOLES. Обозначенное выше выступило определенным историческим импульсом к становлению принципиально нового направления в дидактике и методике преподавания английского языка и привело к зарождению отдельной учебной дисциплины – английского языка специальности.

Проведение теоретического анализа позволило установить, что вопросами теории и практики преподавания ESP будущим юристам в части конструирования образовательного трека с опорой на его трудовые функции, в высших школах России и зарубежья стали заниматься сравнительно недавно. В 2015 г. под руководством Д.В. Ливанова Минобрнауки России разработало соответствующие Методические рекомендации [9]. В них было достаточно четко сформулировано требование регулятора о том, что при разработке программ вузам необходимо сопоставить ФГОС 3++ и профессиональный стандарт, в том числе в части релевантности образовательных треков учебных дисциплин трудовым функциям специалистов. Частные вопросы конструирования и ФГОС 3++ и реализации рабочих программ дисциплин в соответствии с трудовыми функциями профессионального стандарта были рассмотрены в трудах Н.В. Богдана, В.В. Лемеха, Е.В. Мотина и О.А. Нестеровой, которые, к сожалению, не затронули вопросы построения образовательных треков дисциплин, однако задали общие методические ориентиры, что тоже весьма ценно [11–14]. В указанных рекомендациях и трудах ученых, трудовые функции определяются в качестве некой системы трудовых действий, которые, в свою очередь, выступают процессом взаимодействия работника с предметом труда для достижения заданной задачи.

Акцентирование роли трудовых функций в последнем ФГОС обуславливает обращение к методологическому ресурсу не только ставшего уже достаточно классическим и детально изученному компетентностному подходу (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур и пр.), но и к потенциалу предметно-интегрированного (он же – CLIL) подхода. Последний, согласно позиции Н.Д. Гальсковой, Д. Х. Годиной, Н.И. Геза, А.В. Кудряшовой, Г.П. Яковлевой, Г.П. Ярославской и др. [15], позволяет эффективно сочетать процесс изучения самого языка и освоение отдельных трудовых функций ожидаемой профессии. Так, Е.В. Думина, обращаясь к вопросу о форматах профессионального иноязычного общения, расставляет акценты на учете специфики и реалий трудовой деятельности современного юриста [16]. Зарубежные коллеги, такие как М. Алварез, Л.Р. Букингом, А. Галбак, К. Вью и другие, подчеркивают яркую необходимость пересмотра всех языковых образовательных треков в сторону реализации предметно-интегрированного обучения и ориентира на ожидаемую трудовую деятельность.

Рассмотрение традиционных, инновационных и интерактивных методик и форм обучения ESP, а также систем языковых упражнений, применяемых сегодня вузами на неязыковых направлениях подготовки, предложенных российскими (Бондалетова Е.Н., Борисова Т.Д., Верещагин Е.М., Думина Е.В., Елизарова Г.В., Иноземцева К.М., Сафонова В.В., Сысоев В.П., Тер-Минасова С.Г. и др.) [3, 17, 18] и зарубежными (Койл Д., Худ Ф., Марш Д., Дадли-Эванс, Магги Д. и пр.) дидактами [19–21], позволило установить, что обозначенные педагоги довольствовались рамками предложения обобщенных методических записок и рекомендаций, не погружаясь при этом не только в содержательную часть самого предмета ESP, но и в проблему учета трудовых функций специалиста при конструировании соответствующего образовательного трека [22].

Укажем, что на отдельных этапах реализуемого исследования происходило обращение к таким взаимодополняющим методам, как анализ текущих теоретико-методологических источников в области компаративистики в разрезе педагогики высшей школы и преподавания английского языка специальности; изучение и анализ ФГОС, профессиональных стандартов и их проектов, общеобразовательных и рабочих программ, методических рекомендаций; а также к эмпирическим методам: наблюдение, опрос (с опорой на имеющийся педагогический опыт преподавания ESP) и сопоставление распространенных и оптимальных способов обучения ESP будущих юристов, в ходе анализа образовательных треков, применяемых подходов и методов обучения, наконец, мониторинга качества (результатов) образования по ESP.

Исследование и результаты

Логика настоящего исследования была построена на следующей последовательности наших действий:

– рассмотрение вопросов конструирования образовательных треков при обучении английскому языку специальности будущих юристов с опорой на их трудовые функции с учетом требований, высказанных регулятором в Проекте профессионального стандарта «Юрист», подготовленного Минтрудом России (ID проекта 01/02/03-20/00100744);

– критический анализ применяемых в отечественной высшей школе подходов и методов обучения ESP, содержания иноязычного образования, с точки зрения их соответствия трудовым функциям юристов.

В предлагаемом исследовании мы солидарны с идеями Е.М. Верецагина, Е.П. Глумовой, С.К. Гураль, Е.В. Думиной, Б.А. Жигалева, А.В. Кудяшова, М.А. Морозовой, А.Л. Морозовой, В.П. Сысоева, С.Г. Тер-Минасовой в той части, что обучение языку специальности следует рассматривать одновременно как единую и целостную систему и процесс, направленные на достижение оговоренных в Стандарте результатов обучения, что релевантно идеям компетентностного подхода [18, 23, 24]. Напомним, что в последнем ФГОС ВО однозначно прослеживается его связь с профессиональным стандартом и акцент расставляется не только на развитии определённых компетенций, но и на формировании трудовых функций у будущих выпускников, что должно быть в обязательном порядке отражено в образовательном треке каждой учебной дисциплины [16, 25].

Возвращение к цели данного исследования определяет проведение краткого анализа трудовых функций современных юристов [1], формирование которых может быть заложено в ходе конструирования образовательного трека по ESP на юридических факультетах. Напомним, что ключевая деятельность юристов сегодня сосредоточена на оказании целого спектра юридических услуг (сопровождения) различным лицам, что определяет содержательную часть их трудовых функций.

Остановимся на ряде из них и посмотрим пути возможного их формирования в рамках учебной дисциплины «Английский язык специальности (профессиональный)». Поясним, что видение и понимание трудовых функций позволяет преподавателям ESP корректно подобрать, скорректировать и интерпретировать учебный материал и сам образовательный трек; отобрать соответствующие методы обучения; разъяснить студентам, как изучаемый материал отражается и преломляется в их будущей профессии и пр.

В обозначенном Проекте профессионального стандарта «Юрист», к созданию которого было привлечено большое количество профессионалов, выделяются четыре обобщенные трудовые функции и ряд их составляющих [1, 9]. Вкратце охарактеризуем их. Обобщенная трудовая функция под кодом А описывает вспомогательную деятельность юриста в области оказания профессиональных услуг и подразумевает ведение соответствующего документооборота и выработку правовой позиции.

Обобщенная трудовая функция под кодом В включает правовое обеспечение деятельности юридических лиц и оказание помощи физлицам в части разработки и экспертизы документов, а также правового сопровождения бизнеса и представительства. Функция под кодом С сосредоточена на судебной деятельности юриста, а функция D сконцентрирована вокруг управления правовой деятельности юриста, включая его руководство и разработку стратегии.

Таким образом, данный Проект разъясняет ключевые трудовые функции современного юриста, вокруг которых строится трудовая деятельность профессионала. Так как последний ФГОС ВО опирается на данные функции, то логичным представляется полагать, что содержание образовательных треков учебных дисциплин должно их тем или иным способом отражать.

Возвращаясь к вопросу конструирования образовательного трека при обучении английскому языку специальности будущих юристов на основе его трудовых функций, считаем необходимым верифицировать не только содержание обозначенного трека, но и применяемые методы обучения с учетом требований компетентностного и предметно-интегрированного подходов.

Взаимосвязь трудовых функций с образовательным треком в части его содержания, возможных методов обучения и результата обучения представлена в таблице. Отметим, что по причине ограниченности объема данной публикации информация представлена в обобщенном виде, однако в достаточном объеме, чтобы получить представление по искомому вопросу.

Взаимосвязь трудовых функций с образовательным треком

Обобщенная трудовая функция	Образовательный трек		
	Содержание образования (темы)	Метод обучения и его краткое описание	Результат обучения с точки зрения профессиональной деятельности и освоения ESP
Код А: вспомогательная деятельность юриста в области оказания профессиональных услуг	Аренда	Метод проектов. Проект по покупке или аренде недвижимости для клиента (физлицо) в другой стране с возможностью получения ПМЖ с последующей натурализацией	Получение представления о видах и условиях аренды/покупки жилья за рубежом. Знакомства со спецификой миграции. Получение представления о пакете документов по данным вопросам и их легализации. Освоение узкопрофессиональной лексики по теме. Развитие навыков говорения и языковой медиации

Обобщенная трудовая функция	Образовательный трек		
	Содержание образования (темы)	Метод обучения и его краткое описание	Результат обучения с точки зрения профессиональной деятельности и освоения ESP
Код В: правовое обеспечение деятельности юридических лиц и оказание помощи физлицам	Виды юрлиц США	«Перевернутый» класс в формате подготовки к юрконсультации будущему предпринимателю по вопросам открытия бизнеса и его последующего правового сопровождения. Ведение деловой переписки	Получение представления о видах лиц в США, способов открытия юрлица и учредительных документах. Освоение узкопрофессиональной лексики по теме и составление делового письма «Letter of advice» по итогам консультации. Развитие навыков говорения, письма и языковой медиации
Код С: судебная деятельность юриста	Судебная система Великобритании	Деловая игра в формате «Moot court» (Моделирование судебного заседания) с опорой на реальные кейсы из мировой судебной практики	Понимание представительских функций юриста, особенности судебного производства и пр. Знакомство на практике и применение судебной лексики, а также с клише судопроизводства и ведением допроса, работы с доверителем. Развитие навыков говорения и языковой медиации
Функция D: управление правовой деятельности юрлица	Договорное право в рамках общего права	Кейс-метод. Работа с кейсами судебной практики по договорному праву с применением метода IRAC	Освоение метода IRAC при анализе прецедентов из мировой судебной практики с возможностью разделения ratio decidendi от obiter dicta. Освоение узкопрофессиональной лексики по теме. Развитие навыков говорения и языковой медиации

Далее логичным представляется детальнее описать взаимосвязь трудовых функций с образовательным треком в части его содержания и применяемых методов обучения, отраженных выше в таблице, с учетом методологического потенциала компетентностного (метод проектов и

защита презентаций на английском языке, «перевернутый класс») и CLIL (разыгрывание учебного суда по делу Joan Collins Vs Random House, кейс-метод) подходов в заданной области. Здесь мы представим опыт преподавания ESP на 1–2-х курсах (суммарно – 143 студента) на юридическом факультете Финансового университета (г. Москва) в 2023/24 учебном году. Подчеркнем, что преподавателям крайне важно проговаривать студентам ценность каждой изучаемой темы с точки зрения видения будущей профессиональной деятельности, показывая, как она преломляется в их профессии, поясняя применяемые методы с этого же ракурса, что вносит, как показывает практика, осознанность в процесс изучения ESP.

1. Обратимся к первой трудовой функции (код А) – деятельность юриста в области оказания профессиональных услуг юридическим и физическим лицам, формирование которой происходило в том числе в процессе изучения темы «Аренда» (в рамках темы Real Estate Property in UK = Недвижимое имущество в Англии) с обучающимися 2-го курса. Здесь мы обратились к ресурсу метода проектов, когда была смоделирована ситуация, согласно которой доверители (клиенты, физлица) обратились к своим юристам с просьбой сопроводить сделку по покупке (или аренде – на выбор студентов) любого объекта жилой недвижимости для клиента в другой стране с возможностью получения ПМЖ с последующей натурализацией. Для выполнения подобного запроса нашим студентам-юристам понадобилось заранее подготовиться к встрече с «клиентом» (из ресурса внеаудиторной самостоятельной работы). Так, студенты заранее должны были самостоятельно изучить данный вопрос на аутентичных риэлтерских сайтах, сайтах посольств и МИДов разных стран, где их клиент изъявил желание приобрести недвижимость, и пр. Студентам пришлось составить перечень актуальных пакетов документов на английском языке, необходимых для совершения подобной сделки, а также для получения визы и ПМЖ.

Алгоритм действий обучающихся включал ряд шагов, таких как установить требования заданного государства к покупке недвижимости иностранцами и релевантный перечень документов (здесь нужно было изучить сайты МИД и посольств тех стран); просчитать примерную стоимость всего проекта, включая документы по визе (с последующим получением ВНЖ, ПМЖ и натурализацией), а также сделку по покупке недвижимости с учетом комиссии и налогов; узнать специфику легализации документов для данного государства; найти сайт риэлторов в этой стране (например, на сайте Республики Кипр: <https://dom.com.cy/en/catalog/sale/type-house>) и подобрать конкретный лот, который бы соответствовал требованиям клиента и регулятора; уточнить вопросы урегулирования двойного налогообложения и способов уведомления нашего государства о подобного рода сделке, наконец, подготовить на основе

вышеперечисленного презентацию (Power Point) и защитить ее на английском языке.

Укажем, что подобная работа вызвала неподдельный живой интерес у студентов, так как они смогли поработать самостоятельно с большим количеством аутентичной информации из первоисточников, попрактиковать право, столкнулись с возникающими коллизиями на практике и нашли пути их разрешения. Отрадно, что студенты с удовольствием готовились к защите проекта (в презентации Power Point) и сами рассказывали (а не считывали информацию со слайдов) о проделанной работе и о проблемах, с которыми они столкнулись и как их решали. Все студенты успешно справились с поставленной задачей и смогли помочь своим «клиентам». Более того, отметили, что они «не знали, что знания английского им реально могут помочь зарабатывать деньги в будущем и практиковать как домашнее, так и международное право», что было особо приятно и ценно.

2. Развитие трудовой функции под кодом В (правовое обеспечение деятельности юридических лиц и оказание помощи физлицам) обусловило обращение к методическому потенциалу метода «перевернутого класса» в ходе изучения темы «Виды юрлиц в США». В данном случае студенты 2-го курса готовились к оказанию юридической консультации будущим предпринимателям по вопросам открытия бизнеса и его последующего правового сопровождения. Здесь обучающиеся заранее самостоятельно изучали имеющийся в учебнике (International legal English) текст и освоили дополнительный материал (авторские разработки). Отдельный акцент был сделан на перечне учредительных документов для разных видов юрлиц, который юрист должен составить и подать для его учреждения. Прежде чем приступить к проигрыванию юридической консультации в аудитории, была проведена беседа со всеми студентами (вариация фронтального опроса), в ходе которой была обобщена и систематизирована вся информация по данной теме (на этом этапе студенты узнавали информацию друг от друга, сверяясь с материалом из домашнего задания. Задача преподавателя – убедиться в корректном понимании материала). Информация была закодирована в таблицы для последующего декодирования в ходе оказания консультации, так как в реальной профессиональной жизни юристы активно прибегают к кодированию-декодированию информации (составлению конспектов и схем) до и во время проведения юридической консультации. По итогам проведения юрконсультации обучающиеся написали клиентам сопроводительное письмо в формате Letter of advice, где вкратце суммировали и систематизировали предоставленный совет.

Проведение консультации на основе «перевернутого класса» в области развития трудовой функции под кодом В в ходе изучения ESP также показалось студентам полезным и познавательным, так как они

впервые столкнулись с таким практическим материалом в ходе обучения на факультете, поскольку на других дисциплинах профессионального цикла не изучали данный аспект даже на примере России. В рамках темы они познакомились с такими понятиями, как учредительные документы, должностные инструкции, оборот, лицензия, налоги, виды юридических лиц, ограниченная ответственность и другими, с которыми работает юрист, практикующий корпоративное право (Business Law, Corporate law, Предпринимательское право) и не только.

3. На 1-м курсе мы сочли возможным обратиться к такому методу как деловая игра в формате «Moot court» (Моделирование судебного заседания, или Учебный суд), направленный на формирование трудовой функции под кодом С, когда мы разыграли реальный кейс из мировой судебной практики (кейс Joan Collins Vs Random House). Обращение к ключевым идеям CLIL-подхода видится обоснованным, ибо его применение помогает студентам 1-го курса, которые пока имеют весьма абстрактное представление об избранной профессии, на практике познакомиться со спецификой реализации судебного процесса за рубежом, в том числе с акцентом на развитии обозначенной трудовой функцией.

Формат «Moot court» вызвал большой интерес и неподдельный восторг у обучающихся 1-го курса. Студенты заранее распределили соответствующие роли, в частности: председательствующий, представители сторон, сами стороны, эксперты, свидетели и др., изучили материалы данного кейса на английском языке, составили реплики для своей роли, заранее подготовив слова и т.д. Отдельно был предварительно пропетитирован сам процесс, который позже был разыгран в специально оборудованной под зал суда учебной аудитории. Конечно, стоит подчеркнуть, что за рамками аудиторного времени преподавателем и студентами 1-го курса была осуществлена просто огромная многочасовая подготовительная работа. Отрадно, что благодаря данному методу обучения студенты смогли не просто монотонно прочитать и пересказать текст с данным кейсом, а прожить его, более того, только на уроке ESP они смогли получить достаточно четкое представление о гражданском судопроизводстве в рамках общего права, о роли и месте каждой стороны по процессу, о способах разработки дела, подготовки сторон к судебному процессу и работе со свидетелями. Самое ценное, что все это происходило на английском языке специальности.

4. Наконец, обратимся к вопросам формирования трудовой функции D, подразумевающей управление правовой деятельностью юрлица, в процессе реализации образовательного трека по ESP и освоения темы «Договорное право в рамках общего права». На данном этапе происходила работа со студентами 2-го курса с известными кейсами судебной практики по договорному праву с применением метода IRAC, например:

Hawkins v. McGee. Обозначенный кейс признан прецедентом по вопросам возмещения ущерба в американском контрактном (договорном) праве, ибо в нем поднимаются важные аспекты касательно ущерба и компенсации, если обещания по договору не были исполнены. Более того, данный кейс традиционно изучают все студенты-юристы, обучающиеся на 1-м курсе, по теме «Контракт» в американских и европейских юридических школах.

Как показывает практика, неподдельный интерес у будущих юристов всегда вызывают творческие задания по представлению кейсов (прецедентов) из мировой судопроизводственной практики (Landmark cases). С целью развития формальной логики будущих правоведов (логического мышления юриста), на занятиях по ESP обучающиеся знакомятся с основой метода IRAC, который является признанным и широко применяемым методом юридического анализа правовых проблем. Уточним, метод IRAC изначально основывается на здравом смысле и логике, что представляется крайне важным для любого профессионала, практикующего право. Помимо этого, обращение к оговоренному методу позволяет обучающимся вычленить *ratio decidendi* и *obiter dicta* в решении судьи по кейсу и применить его в последующем корректно, поэтому метод IRAC так часто применяется в международной практике.

Напомним, что разделение постановления суда на *ratio decidendi* (лат. – основание решения) и *obiter dictum* (лат. – мнение / замечание / высказывания, сделанные судьей), согласно методу Уэмбо и позиции Ф. Квина и К. Элиота и других ученых-правоведов, крайне критично в рамках общего и международного права, где применяется прецедент. Только *ratio decidendi* формирует прецедент и становится источником права для последующих разбирательств. Однако в постановлениях судей изначально не обозначены части *ratio decidendi* и *obiter dictum*, это именно задача юристов, работающих в последующем с кейсом, выделить самостоятельно эти компоненты. Понимая данный аспект будущей профессии наших студентов, при работе с кейсами мы стараемся всегда выделить *ratio decidendi* и *obiter dictum*. Подобная работа вносит ясность не только в понимание правовой сути кейса, но и дает прекрасную возможность отточить навыки говорения с опорой на узкопрофессиональную лексику.

Возвращаясь к кейс-методу, напомним содержательную составляющую метода IRAC, направленного на анализ юридического спора/вопроса (legal issue). Как известно, аббревиатура IRAC расшифровывается следующим образом: I – Issue (проблема); R – Rule (правило, норма права); A – application или analyze (применение/анализ; в разных источниках по-разному трактуется, но суть примерно одинаковая); C – conclusion (вывод). На первоначальном этапе постановки правовой проблемы (issue),

будущим юристам важно верифицировать и сформулировать в форме общего вопроса проблему кейса, начинающегося со слова «Whether», например, «Whether a plaintiff is liable for the losses». После чего требуется определиться с применяемыми в конкретном случае нормами права (rules) для разрешения обозначенной проблемы (issue). Далее происходит анализ (analyze) и интерпретация указанных норм права к конкретным фактам проблемы кейса. Наконец, в заключении (conclusion) приводится постановление суда относительно результата рассмотрения проблемы.

При работе с вышеуказанным кейсом *Hawkins v. McGee* студенты совместно с преподавателем проанализировали его по методу IRAC, нашли *ratio decidendi* и *obiter dictum*, обсудили вклад данного дела в развитие Общего права, сопоставили его с практикой Гражданского права РФ, проанализировали его с точки зрения управления правовой (здесь – договорной) деятельностью юриста в соответствии с трудовой функцией и, наконец, разыграли его в формате диалога. Отметим, что поначалу студентам кажется сложным подобный комплексный подход к работе с прецедентом, но, пройдя путь однажды, они говорят, что теперь понимают, как надо работать с кейсами судебной практики, более того, переносят данный опыт на реалии Гражданского права РФ и начинают трактовать постановления Верховного Суда РФ с данной позиции, что помогает им понять именно правовую составляющую проблемы. Укажем, что при работе с отдельными кейсами у нас иногда остается время на развитие навыком делового письма, когда мы составляем *case brief*.

Заключение

Итак, на основании вышеизложенного можно резюмировать, что несмотря на текущие изменения в социально-экономическом пространстве, как в России, так и за рубежом, роль изучения ESP будущими юристами по-прежнему остается крайне востребованной, так как Россия была и остается активным участником международного экономического пространства (рынка), а также различных международных торгово-экономических союзов/организаций, таких как БРИКС, ШОС и пр., что представляет достаточно широкое поле деятельности для правоведов по сопровождению сделок и прочих доверительных отношений по всему миру. Поэтому сегодня наше сообщество в лице государства и представителей рынка труда уделяет достаточно пристальное внимание проблемам качества образования в вузах и, в частности, иноязычной подготовки будущих юристов. Обозначенное определяет необходимость пересмотра подходов к конструированию образовательного трека при обучении английскому языку специальности будущих юристов с учетом последнего ФГОС и трудовых функций юриста, которые были представлены выше.

Установлено, что в соответствии с Проектом профессионального стандарта «Юрист» (ID проекта 01/02/03-20/00100744) [1] выделяются четыре обобщенные трудовые функции юристов: вспомогательная деятельность в сфере оказания профессиональных услуг, правовое обеспечение деятельности юридических лиц, оказание помощи физлицам, более того, судебная и управленческая деятельности, сущность которых и формирует содержательную составляющую при конструировании образовательного трека и подборе методов обучения ESP с опорой на компетентностный и предметно-интегрированный (CLIL) подходы.

Проведенное исследование послужило определенным толчком для пересмотра образовательных треков учеными, а также заинтересованными педагогами-теоретиками и практиками, находящимися в динамичном поиске актуальных подходов и соответствующих им методов обучения иностранному языку специальности будущих выпускников юридических факультетов. основополагающим подходом при обучении ESP в наши дни, бесспорно, выступает компетентностный, так как он изначально ориентирован на получение заявленных во ФГОС результатов обучения, а именно овладение юридическим английским на уровне B2–C1, что лежит в основе построения дальнейшей успешной карьеры выпускником вуза.

Накопленный научно-педагогический опыт и практика преподавания ESP на юридическом факультете убедительно показали, что обращение к вышеописанным методам обучения: методу проектов, «перевернутому классу» в формате подготовки к юридической консультации, деловой игре в формате «Moot court» с опорой на реальные кейсы из мировой судебной практики, а также работа с кейсами судебной практики с применением метода IRAC и кейс-метода (см. таблицу) являются эффективными и оправданными с позиции развития обозначенных трудовых функций будущих юристов.

Таким образом, опора на трудовые функции юриста при конструировании образовательного трека при обучении английскому языку специальности будущих юристов однозначно будет способствовать как совершенствованию их уровня владения ESP, так и осознанному погружению в специфику выбранной профессии.

Список источников

1. **Проект** профессионального стандарта «Юрист» (по состоянию на 27.03.2020) (подготовлен Минтрудом России, ID проекта 01/02/03-20/00100744). URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/61222.html?ysclid=lx8xwt3g3v522317219> (дата обращения: 10.11.2024).
2. **Гураль С.К.** Новый формат образования // *Язык и культура* : сб. ст. XXVII Междунар. науч. конф. Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2017. С. 3–5.
3. **Тер-Минасова С.Г.** *Язык и межкультурная коммуникация*. М. : Слово, 2000. 146 с.

4. *Неборский Е.В., Богуславский М.В., Наумова Т.А.* Менеджмент цифрового университета. Комплексный подход к организации педагогического процесса. М. : Пробел-2000, 2022. 87 с.
5. *Макаренко А.Н., Мелик-Гайказян И.В., Смышляева Л.Г.* Астигматизм цифровизации образования: постановка задачи для семиотической диагностики последствий // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. 2023. № 3 (37). С. 90–110.
6. *Азизова С.М.* Особенности профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов юридического профиля // Педагогический журнал. 2016. № 4. С. 251–260.
7. *Нурхамитов Р.М., Геркина Н.В.* Особенности преподавания английского языка для студентов юристов в университете // Педагогические науки. 2017. № 58-1. С. 97–99.
8. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2006. 336 с.
9. *Методические* рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов (утв. Минобрнауки России 22.01.2015 № ДП1/05вн) Утверждаю Министр образования и науки Российской Федерации Д.В. ЛИВАНОВ 22 января 2015 г. № ДП-1/05вн.
10. *Common* European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения: 10.10.2024).
11. *Лемех В.В.* Современные требования к трудовой функции работника: рекомендации для науки // Стратегия развития экономики Беларуси: вызовы, инструменты реализации и перспективы : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. : В 2 т. Минск, 2023. С. 344–349.
12. *Богдан Н.В.* Соотнесение универсальных и общепрофессиональных компетенций с трудовыми функциями профессиональных стандартов // Педагогический менеджмент в здоровьесберегающем образовании : тематический сб. науч. тр. Челябинск, 2021. С. 15–26.
13. *Мотина Е.В.* Правовое регулирование трудовой функции: новые вызовы в профессиональных стандартах // Проблемы трудового и социального права в условиях цифровой трансформации общества : сб. науч. тр. Минск, 2023. С. 179–184.
14. *Нестерова О.А.* Трудовая функция и профессиональные стандарты: проблема взаимодействия // Интернаука. 2023. № 45-5 (315). С. 34–36.
15. *Година Д.Х., Яковлева Г.П., Ярославская Г.П.* Английский для специальных целей как мотивационный стимул овладения знаниями студентами неязыкового вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. С. 158–162.
16. *Думина Е.В.* К вопросу о форматах профессионального иноязычного общения в трудовой деятельности современного юриста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 3 (802). С. 55–63.
17. *Иноземцева К.М., Бондалетова Е.Н., Борисова Т.Д.* Эволюция ESP как методологии преподавания иностранного языка для профессиональных целей в лингвистических вузах России // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 2. URL: <https://human.snauka.ru/2016/02/13994> (дата обращения: 13.09.2024).
18. *Глумова Е.П., Жигалев Б.А., Морозова М.А.* Проектирование современного электронного учебного курса по иностранному языку для студентов технических вузов // Язык и культура. 2024. № 65. С. 143–166. doi: 10.17223/19996195/65/7
19. *Dudley-Evans T., St John Maggie Jo.* Developments in English for Specific Purposes (A multi-disciplinary approach). Cambridge : Cambridge University Press, 2011.
20. *Coyl, Do, Hoo, Philip, Marsh David.* CLIL Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 173 p.

21. **Buckingham L.R., Fernández Álvarez M., Halbach A.** Differences between CLIL and non-CLIL students: motivation, autonomy and identity // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2023. Vol. 44, № 7. P. 626–640.
22. **Wu Q., Lei Ju.** Curriculum integrated language teaching: CLIL in practice // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2022. Vol. 25, № 8. P. 3131–3133.
23. **Кудряшова А.В.** Модель формирования CLIL-компетенции преподавателя инженерных образовательных программ российского вуза // *Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin)*. 2021. Вып. 5 (217). С. 133–143.
24. **Морозова А.Л.** Применение кейс-метода при обучении языку специальности будущих юристов // *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2024. Т. 14, № S1. С. 109–114.
25. **Морозова А.Л., Костюкова Т.А.** Педагогическая система языкового образования в условиях неязыкового вуза // *Язык и культура*. 2019. № 48. С. 315–331.

References

1. Proekt professional'nogo standarta "Yurist" (po sostoyaniyu na 27.03.2020) (podgotovlen Mintrudom Rossii, ID proekta 01/02/03-20/00100744) [A draft of professional standard "Lawyer" (as of 03/27/2020) (prepared by the Ministry of Labor of Russia, Project ID 01/02/03-20/00100744) URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/61222.html?ysclid=lx8xwt3g3v522317219> (Accessed: 10.11.2024).
2. Gural' S.K. (2017) Novyj format obrazovaniya [A new format of education] // *V sbornike: Yazyk i kul'tura. sbornik statej XXVII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. pp. 3–5.
3. Ter-Minasova S.G. (2000) Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya [Language and cross-cultural communication]. M.: Slovo. 146 p.
4. Neborskij E.V., Boguslavskij M.V., Naumova T.A. (2022) Menedzhment cifrovogo universiteta. Kompleksnyj podhod k organizacii pedagogicheskogo processa [Digital University management. An integrated approach to the organization of the pedagogical process]. M.: Probel-2000. 87 p.
5. Makarenko A.N., Melik-Gajkazyan I.V., Smyshlyaeva L.G. (2023) Astigmatizm cifrovizacii obrazovaniya: postanovka zadachi dlya semioticheskoy diagnostiki posledstvij [Astigmatism of digitalization of education: setting a task for the semiotic diagnosis of consequences] // *Praksema. Problemy vizual'noj semiotiki*. 3 (37). pp. 90–110.
6. Azizova S.M. (2016) Osobennosti professional'no-orientirovannogo obucheniya anglijskomu yazyku studentov yuridicheskogo profilya [Features of professionally oriented English language teaching for law students] // *Pedagogicheskij zhurnal*. 4. pp. 251–260.
7. Nurhamitov R.M., Gerkina N.V. (2017) Osobennosti prepodavaniya anglijskogo yazyka dlya studentov yuristov v universitete [Features of teaching English to law students at the University] // *Pedagogicheskie nauki*. 58-1. pp. 97–99.
8. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2006) Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]. M.: Izdatel'skij centr Akademiya. 336 p.
9. Metodicheskie rekomendacii po razrabotke osnovnyh professional'nyh obrazovatel'nyh programm i dopolnitel'nyh professional'nyh programm s uchetom sootvetstvuyushchih professional'nyh standartov [Methodological recommendations for the development of basic professional educational programs and additional professional programs, taking into account relevant professional standards] (utv. Minobrnauki Rossii 22.01.2015 N DL1/05vn)
10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (Accessed: 10.10.2024).
11. Lemekh V.V. (2023) Sovremennye trebovaniya k trudovoj funkcii rabotnika: rekomendacii dlya nauki [Modern requirements for the labor function of an employee: recommendations for science]

- for science] // V sbornike: Strategiya razvitiya ekonomiki Belarusi: vyzovy, instrumenty realizacii i perspektivy. sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v dvuh tomah. Minsk. pp. 344–349.
12. Bogdan N.V. (2021) Sootnesenie universal'nyh i obshcheprofessional'nyh kompetencij s trudovymi funkciyami professional'nyh standartov [Correlation of universal and general professional competencies with the labor functions of professional standards] // Pedagogicheskij menedzhment v zdorov'esberegayushchem obrazovanii. Tematicheskij sbornik nauchnyh trudov. Chelyabinsk. pp. 15–26.
 13. Motina E.V. (2023) Pravovoe regulirovanie trudovoj funkcii: novye vyzovy v professional'nyh standartah [Legal regulation of the labor function: new challenges in professional standards] // Problemy trudovogo i social'nogo prava v usloviyah cifrovoj transformacii obshchestva. Sbornik nauchnyh trudov. Minsk. pp. 179–184.
 14. Nesterova O.A. (2023) Trudovaya funkciya i professional'nye standarty: problema vzaimodejstviya [Labor function and professional standards: the problem of interaction] // Internauka 45-5 (315). pp. 34–36.
 15. Godina D.H., Yakovleva G.P., Yaroslavskaya G.P. (2019) Anglijskij dlya special'nyh celej kak motivacionnyj stimul ovladeniya znaniyami studentami neyazykovogo vuza [English for specific purposes as a motivational incentive for students of a non-linguistic university to acquire knowledge] // Vestnik Kostromskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. pp. 158–162.
 16. Dumina E.V. (2018) K voprosu o formatah professional'nogo inoyazychnogo obshcheniya v trudovoj deyatel'nosti sovremennogo yurista [On the issue of the formats of professional foreign language communication in the work of a modern lawyer] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 3 (802). pp. 55–63.
 17. Inozemceva K.M., Bondaletova E.N., Borisova T.D. (2016) Evolyuciya ESP kak metodologii prepodavaniya inostrannogo yazyka dlya professional'nyh celej v nelingvisticheskikh vuzah Rossii [Evolution of ESP as a methodology for teaching foreign languages for professional purposes in non-linguistic universities in Russia] // Gumanitarnye nauchnye issledovaniya. 2 URL: <https://human.snauka.ru/2016/02/13994> (Accessed: 13.09.2024).
 18. Glumova E.P., Zhigalev B.A., Morozova M.A. (2024) Proektirovanie sovremennogo elektronnoho uchebnogo kursa po inostrannomu yazyku dlya studentov tekhnicheskikh vuzov [Designing a modern e-learning course in a foreign language for students of technical universities] // Yazyk i kul'tura. 65. pp. 143–166. doi: 10.17223/19996195/65/7
 19. Dudley-Evans, Tony, St John, Maggie Jo. (2011) Developments in English for Specific Purposes (A multi-disciplinary approach). Cambridge: Cambridge University Press.
 20. Coyle, Do, Hood, Philip, Marsh, David (2010) CLIL Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 173 p.
 21. Buckingham L.R., Fernández Álvarez M., Halbach A. (2023) Differences between CLIL and non-CLIL students: motivation, autonomy and identity. Journal of Multilingual and Multicultural Development. 44 (7). pp. 626–640.
 22. Wu Q., Lei Ju. (2022) Curriculum integrated language teaching: CLIL in practice. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 25 (8). pp. 3131–3133.
 23. Kudryashova A.V. (2021) Model' formirovaniya CLIL-kompetencii prepodavatelya inzhenernyh obrazovatel'nyh programm rossijskogo vuza [A model for the formation of CLIL competence of a teacher of engineering educational programs at a Russian university] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 5 (217). pp. 133–143.
 24. Morozova A.L. (2024) Primenenie kejs-metoda pri obuchenii yazyku special'nosti budushchih yuristov [Case method application in teaching future lawyers the language for specific purposes] // Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. 14 (1). pp. 109–114.

26. Morozova A.L., Kostyukova T.A. (2019) Pedagogicheskaya sistema yazykovogo obrazovaniya v usloviyah neyazykovogo vuza [Pedagogical system of language education in a non-linguistic university] // Yazyk i kul'tura. 48. pp. 315–331.

Информация об авторах:

Морозова А.Л. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Москва, Россия). E-mail: llg04@yandex.ru

Костюкова Т.А. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и педагогической психологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: kostyukova@inbox.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Morozova A.L., Ph.D. (Education), Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia). E-mail: llg04@yandex.ru

Kostyukova T.A., D.Sc. (Education), Professor, Professor of the Department of General and pedagogical psychology, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: kostyukova@inbox.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 18.02.2025; принята к публикации 28.07.2025

Received 18.02.2025; accepted for publication 28.07.2025

Научная статья

УДК 372.881.1

doi: 10.17223/19996195/71/9

Проблема использования зарубежных учебников в дополнительном языковом образовании взрослых в современных геополитических условиях

Ольга Георгиевна Оберемко¹, Елена Александровна Лукьянова²

^{1, 2} Нижегородский государственный лингвистический университет

им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

¹ ogoberemko@lunn.ru, dolober@rambler.ru

² eamalutina@lunn.ru, exert91@ya.ru

Аннотация. В последние годы Россия сталкивается с вызовами, связанными с сохранением своей уникальной культурной идентичности в условиях многокультурной среды. Рассматривается роль иностранного языка как средства межкультурной коммуникации и инструмента формирования культурной самоидентичности обучающихся. Особое внимание акцентируется на дополнительном образовании, где лингвистическая подготовка взрослых открывает новые возможности для формирования российской культурной идентичности, осознания собственной культурной принадлежности. Изучение иностранных языков в рамках дополнительных программ позволяет не только развивать языковые и речевые навыки и умения, но и расширять знания о культуре других стран, способствуя компаративному анализу с российской культурой, а также развивая критическое мышление и культурную осведомленность.

В этом контексте учебно-методические комплексы играют центральную роль, обеспечивая интеграцию различных образовательных ресурсов, что способствует системному обучению и достижению образовательных целей обучающихся. Подчеркивается важность учебников и учебных материалов в современных образовательных процессах, их влияние на возможности развития российской культурной идентичности.

В системе отечественного дополнительного образования традиционно использовались зарубежные учебно-методические комплексы (УМК). Авторы подчеркивают, что несмотря на геополитическую обстановку последних лет, использование зарубежных УМК в учебном процессе остается уместным, так как обучающиеся в дополнительном образовании не должны терять информационный контакт с материалами, исходящими из страны изучаемого языка. Отмечается, что такой подход несет в себе также ряд рисков, связанных с возможной недооценкой необходимости развития национально культурной идентичности обучающихся.

Авторы анализируют наиболее популярные зарубежные учебные пособия и делают вывод о том, что все учебно-методические комплексы основываются на коммуникативном подходе к обучению иностранному языку и предназначены для обучающихся, желающих изучать общий английский. Учебные пособия рассчитаны на взрослый контингент слушателей, стремящихся использовать иностранный язык как средство коммуникации в путешествиях, переписке, для чтения и понимания художественной литературы, просмотра фильмов, прослушивания музыкальных текстов на английском языке.

Приводится анализ наиболее распространенных УМК по выделенным авторами критериям и дается оценка тому, как представлен диалог культур и насколько возможно использовать зарубежные пособия для развития российской культурной идентичности взрослых при обучении иностранному языку. Отмечается, что если родная культура представлена фрагментарно или не представлена вовсе, преподавателю следует быть готовым к поиску и подготовке соответствующих материалов. Моделирование различных коммуникативных ситуаций межкультурного взаимодействия, их обсуждение и поиск возможных вариантов решения имеют важнейшее значение в подготовке взрослых к реальному диалогу культур и развитию российской культурной идентичности.

Определенные грамматические явления, по мнению авторов статьи, необходимо связывать с культурологической составляющей, делая акцент на специфике грамматических структур родного и изучаемого языка, формируя, таким образом, в сознании обучающихся ментально-поведенческий образ Британии и США. Особое внимание следует уделить изучению и способам употребления модальных форм глагола, правилам согласования времен, использованию повелительного наклонения глагола в соответствующих ситуациях, активного и пассивного залога, порядку слов в предложении.

Анализ зарубежных учебников дает основания полагать, что они имеют как свои преимущества, так и недостатки, но их полное исключение из процесса обучения иностранному языку взрослых представляется нецелесообразным. Авторы приходят к выводу о том, что основные материалы для обучения иностранным языкам должны быть изданы на территории Российской Федерации. Однако комбинированное использование различных средств обучения, в том числе и зарубежных УМК, способствует овладению аутентичным английским языком и формированию российской культурной идентичности.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, российская культурная идентичность, межкультурная коммуникация, зарубежные учебники

Для цитирования: Оберемко О.Г., Лукьянова Е.А. Проблема использования зарубежных учебников в дополнительном языковом образовании взрослых в современных геополитических условиях // Язык и культура. 2025. № 71. С. 210–226. doi: 10.17223/19996195/71/9

Original article

doi: 10.17223/19996195/71/9

The problem of using foreign textbooks in extra language education for adults in modern geopolitical situation

Olga G. Oberemko¹, Elena A. Lukianova²

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

¹ *ogoberemko@lunn.ru, dolober@rambler.ru*

² *eamalutina@lunn.ru, exert91@ya.ru*

Abstract. In recent years, Russia has faced challenges related to preserving its unique cultural identity in a multicultural environment. This article examines the role of a foreign language as a means of intercultural communication and a tool for the formation of cultural identity of students. Special attention is focused on additional education, where linguistic training for adults opens up new opportunities for the formation

of Russian cultural identity, awareness of one's own cultural identity. Learning foreign languages as part of additional programs allows not only to develop language and speech skills and abilities, but also to expand knowledge about the culture of other countries, contributing to comparative analysis with Russian culture, as well as developing critical thinking and cultural awareness.

In this context, educational and methodological complexes play a central role, ensuring the integration of various educational resources, which contributes to systematic learning and the achievement of students' educational goals. The article emphasizes the importance of textbooks and educational materials in modern educational processes, their impact on the possibilities of developing Russian cultural identity.

Foreign educational and methodological complexes have traditionally been used in the system of domestic additional education. The authors emphasize that despite the geopolitical situation of recent years, the use of foreign teaching materials in the educational process remains appropriate, since students in additional education should not, according to the authors, lose information contact with materials originating from the country of the language being studied. It is noted that this approach also carries a number of risks associated with a possible underestimation of the need to develop the national cultural identity of students.

The authors analyze the most popular foreign textbooks and conclude that all educational and methodological complexes are based on a communicative approach to teaching a foreign language and are intended for students who want to learn general English. The textbooks are designed for an adult contingent of students who seek to use a foreign language as a means of communication in travel, correspondence, for reading and understanding fiction, watching films, listening to musical texts in English.

The article provides an analysis of the most common foreign textbooks according to the criteria identified by the authors and assesses how the dialogue of cultures is presented and how possible it is to use foreign manuals for the development of Russian cultural identity of adults when teaching a foreign language. It is noted that if the native culture is presented in fragments or not at all, the teacher should be ready to search and prepare appropriate materials. Modeling of various communicative situations of intercultural interaction, their discussion and search for possible solutions is of crucial importance in preparing adults for a real dialogue of cultures and the development of Russian cultural identity.

According to the authors of the article, traditional grammatical topics should be associated with the cultural component, focusing on the specifics of the grammatical structures of the native and studied language, thus forming a mental and behavioral image of Britain and the USA in the minds of students. Special attention should be paid to the study of modal forms, rules for the coordination of tenses, the imperative mood of the verb, active and passive voice, the order of words in a sentence.

It follows from the analysis of textbooks that foreign textbooks have both their advantages and disadvantages, their complete exclusion from the process of teaching a foreign language to adults seems impractical. The authors conclude that the main material for teaching foreign languages should be published on the territory of the Russian Federation. However, the combined use of various educational materials, including foreign teaching materials, contributes to the mastery of authentic English and the formation of Russian cultural identity.

Keywords: foreign language teaching, Russian cultural identity, intercultural communication, foreign textbooks

For citation: Oberemko O.G., Lukianova E.A. The problem of using foreign textbooks in extra language education for adults in modern geopolitical situation. *Language and Culture*, 2025, 71, pp. 210–226. doi: 10.17223/19996195/71/9

Введение

В последнее время наша страна, обладая богатым историческим и культурным наследием, сталкивается с вызовами, связанными с идентификацией и сохранением своей уникальности в условиях многокультурной среды. В данном контексте иностранные языки выступают не только как средство межкультурной коммуникации, но и как инструменты, способствующие осознанию и формированию культурной самоидентичности обучающихся [1, 2].

Дополнительное образование, в частности языковая подготовка взрослых, как один из сегментов образовательной системы, предоставляет уникальные возможности для реализации этих задач. Использование иностранных языков в рамках дополнительных программ позволяет учащимся не только приобретать языковые и речевые навыки, но и расширять свои знания о культуре других стран, сравнивать ее с российской культурой, а также развивать критическое мышление и культурную осведомленность [3]. Таким образом, иностранный язык становится не просто средством общения, но и инструментом для осознания и закрепления своей культурной идентичности.

Учебно-методические комплексы (УМК) играют ключевую роль в современном образовательном процессе, обеспечивая системный подход к обучению и формированию знаний у студентов. Учебно-методические комплексы представляют собой совокупность учебных материалов, включая учебники, методические указания, аудиовизуальные ресурсы и дополнительные задания, которые помогают учащимся достигать образовательных целей. Рассмотрим основные требования к современному учебнику иностранного языка.

1. Систематизация учебного материала. Учебно-методические комплексы обеспечивают логичное структурирование учебного содержания, что значительно упрощает процесс усвоения информации, а также позволяют создать плавный переход между темами, что способствует улучшению понимания предмета и связей между различными концепциями. Это особенно важно в обучении иностранному языку, где предложенные темы развиваются поэтапно, исходя из принципа концентрической повторяемости тем.

2. Методическая поддержка для преподавателей. Учебно-методические комплексы предоставляют преподавателям готовые методические рекомендации, что значительно упрощает подготовку занятий. Включение в УМК различных дидактических игр, практических заданий и вариантов оценивания позволяет преподавателям иностранных языков разнообразить свои занятия и адаптировать их под потребности учащихся.

3. Разнообразие способов и приемов обучения. Современные УМК часто включают в себя множество форм и способов обучения, таких как

проектная работа, интерактивные задания, работа в группах. Это способствует активизации учебного процесса, повышению мотивации студентов и развитию критического мышления.

4. Индивидуализация обучения. С помощью УМК преподаватели могут более эффективно учитывать индивидуальные особенности обучающихся. Разработка дополнительных материалов или заданий для различных уровней подготовки позволяет создать дифференцированный подход к обучению, что, в свою очередь, увеличивает шансы на успешное усвоение материала каждым учащимся.

5. Поддержка междисциплинарного подхода. Учебно-методические комплексы могут интегрировать знания из различных областей, что способствует развитию междисциплинарного подхода в образовании. Например, учебные материалы по изучению иностранного языка могут включать темы из истории, культуры, географии, что обогащает образовательный процесс и расширяет кругозор студентов. Это особенно важно в контексте развития культурной самоидентичности личности.

6. Оценка и контроль знаний. Учебно-методические комплексы обычно включают в себя стандартные формы контроля и оценки успеваемости учащихся, что позволяет стандартизировать учебный процесс и объективно оценивать уровень знаний и навыков студентов. Это создает более прозрачную и понятную систему оценивания [4–6].

В системе дополнительного образования в России традиционно использовались зарубежные учебно-методические комплексы. В связи с геополитической обстановкой последних лет, использование зарубежных УМК часто поставлено на паузу, но мы не считаем такой подход правильным, так как обучающиеся в дополнительном образовании не должны, на наш взгляд, терять информационный контакт с материалами, исходящими из страны изучаемого языка. Однако такой подход несет в себе и ряд рисков, связанных с возможной недооценкой необходимости развития национально-культурной идентичности обучающихся.

Во-первых, зарубежные УМК часто акцентируют внимание преимущественно на западной культуре и ценностях, что может привести к несовпадению культурных контекстов и нежелательному формированию у обучающихся представлений о нормах и традициях, которые далеки от их собственной культурной среды. Таким образом, учащиеся могут начать воспринимать западные идеалы как доминирующие, что, в свою очередь, может негативно сказаться на их понимании и восприятии российской культуры.

Во-вторых, использование иностранных методик и материалов предполагает необходимость адаптации к новым культурным контекстам, что не всегда влечет за собой осознание собственных культурных корней. Положение дел усугубляется тем, что образовательные программы, ориентированные на иностранные УМК, часто пренебрегают

интеграцией элементов российской культуры. Это ведет к потере идентичности и недостаточной приверженности к национальным традициям.

Учебник, безусловно, занимает ключевую роль в образовательном процессе и служит основным средством обучения. Содержимое учебника влияет на студентов и формирует их мировосприятие. В этой связи целесообразно рассмотреть наиболее популярные учебно-методические комплексы по английскому языку, чтобы проанализировать, как в них представлен межкультурный компонент, и оценить его содержание с точки зрения возможности содействия развитию российской культурной идентичности через изучение иностранного языка.

Методология исследования

Важным для данного исследования являются работы, посвященные проблемам межкультурной коммуникации и диалогу культур (О.Г. Оберемко, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Е.Г. Тарева), проблемам создания учебных материалов для обучения иностранным языкам (И.Л. Бим, Л.Л. Босова, Е.В. Рогинко), андрагогическим основам обучения (С.И. Змеев, Н.Н. Нечаев), лингвострановедческому и социокультурному подходам к обучению иностранным языкам (О.Г. Оберемко, С.Г. Тер-Минасова, П.В. Сысоев).

Нами были разработаны критерии для анализа учебных пособий, применяемых в обучении взрослых на языковых курсах. Предложенные критерии направлены на оценку возможности развития российской культурной идентичности. Представим перечень предложенных нами критериев:

1. Сферы общения и тематика. Возможности для развития российской культурной идентичности взрослых.

2. Возможность создания коммуникативных ситуаций по темам, позволяющим развивать российскую культурную идентичность в процессе иноязычной коммуникации.

3. Наличие языкового и речевого материала, ориентированного на культуру стран изучаемого языка, а также материалов, характеризующих российскую культуру.

4. Наличие текстового материала, представляющего иллюстрацию жизни в странах изучаемого языка в их настоящем, а также отражающего российские реалии.

5. Характеристика упражнений.

6. Возможность компарации культур.

7. Наличие зрительной наглядности.

Обучение английскому языку взрослых на языковых курсах происходит на основе материалов британских учебных пособий следующих

уровней: Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Intermediate Plus, Upper-Intermediate и Advanced. Наиболее популярными и широко распространенными являются следующие учебники: «English File», «Speak Out», «Empower», «Outcomes», «Navigate», «Cutting Edge» и другие. Мы проанализировали обозначенные пособия и пришли к выводу, что все учебно-методические комплексы основываются на коммуникативном подходе к обучению иностранному языку и предназначены для обучающихся, желающих изучать общий английский (general English). Учебные пособия рассчитаны на взрослый контингент слушателей, стремящихся использовать иностранный язык как средство коммуникации в путешествиях, переписке, для чтения и понимания художественной литературы, просмотра фильмов, прослушивания музыкальных текстов на английском языке [7].

Проанализированные УМК четко структурированы, в их состав входят 10–18 разделов (в зависимости от уровня), рассчитанных на 100–120 аудиторных часов работы. Каждый раздел в большинстве пособий начинается с краткого описания грамматических, лексических и фонетических задач данного этапа.

Исследование и результаты

Проанализируем наиболее распространенные УМК по выделенным нами критериям и дадим оценку тому, как представлен диалог культур и насколько возможно использовать данные пособия для развития российской культурной идентичности взрослых при обучении говорению на иностранном языке. Если родная культура представлена фрагментарно или не представлена вовсе, преподавателю следует быть готовым к поиску и подготовке соответствующих материалов.

1. Сферы общения и тематика. Возможности для развития российской культурной идентичности взрослых. Рассмотрим наиболее используемый УМК «English File». Данный учебник предлагает к изучению для уровня Intermediate следующие темы: «Еда», «Семья», «Деньги», «Транспорт», «Стереотипы», «Успех и неудача», «Современные манеры», «Суеверия», «Отношения», «Кино», «Тело человека», «Образование», «Дом», «Покупки», «Работа», «Информационные технологии», «Криминал» и др. Для уровня Intermediate Plus: «Имя человека», «Цвета», «Отпуск, путешествия», «Покупки и магазины», «Конфликт поколений», «Фотография», «Переработка мусора», «Учеба и работа», «Телевидение», «Страны», «В ресторане», «Здоровье», «История», «Свадебные традиции» и др.

С точки зрения возможности развития культурной самоидентичности, мы отобрали семь тем («Еда», «Семья», «Стереотипы», «Успех и неудача», «Современные манеры», «Дом», «Здоровье») для изучения на

уровне Intermediate и семь тем («Отпуск, путешествия», «Конфликт поколений», «Учеба и работа», «Страны», «История», «Свадебные традиции», «Переработка мусора») на уровне Intermediate Plus. Данные темы представляются нам наиболее интересными, поскольку они наиболее полно и ярко позволяют сравнить культуры Британии, США и России, одновременно приобщиться к ментальности стран изучаемого языка, осознать их образ мышления, традиции, обычаи, а также научиться говорить о собственной культуре на иностранном языке. Такие темы как «Цвета», «Тело человека», не представляют значительного интереса с точки зрения развития российской культурной идентичности, поскольку носят более общий характер, направленный на область межнационального общения.

Проанализируем тему «Стереотипы» из учебного пособия уровня Intermediate и тему «Конфликт поколений» из Intermediate Plus.

В теме «Стереотипы» акцент сделан на стереотипных представлениях о мужчинах и женщинах, этносоциокультурные стереотипы не представлены вовсе. На наш взгляд, материал учебника необходимо дополнить этносоциокультурными стереотипами о британцах, американцах и россиянах, отражающими мифы и реальную картину жизни в Британии, США и России.

Тема «Конфликт поколений» затрагивает вопросы этапов жизни человека, разницу в восприятии мира у разных поколений, образование, воспитание, а также детские воспоминания. В учебном пособии не сделан акцент на разницу в образе жизни, традициях представителей стран изучаемого языка, отсутствует информация о российской культуре. Данная тема, по нашему мнению, представляет значительный интерес с точки зрения возможности развития российской культурной идентичности взрослых, следовательно, материал учебника необходимо дополнить фактами о семейных ценностях, традициях воспитания детей, образовании, трудностях выбора профессии, особенностях жизни пенсионеров в России, Британии и США.

УМК «Empower» уровня B1+ предлагает 10 тем для изучения: «Коммуникация», «Современная жизнь», «Отношения», «Личность и человек», «Природа», «Разные культуры», «Дом», «Информация», «Развлечения», «Возможности». С точки зрения развития российской культурной идентичности обучающихся интерес для нас представляют все обозначенные темы.

Проанализируем тему, посвященную межкультурным отличиям, – «Разные культуры». В данном разделе идет речь о трудностях работы в Индии, культурном шоке, большое внимание уделяется разнице в пищевых предпочтениях. Отметим, что данный раздел учебника не содержит информацию о России, следовательно, преподавателю необходимо добавить материал, направленный на изучение культуры нашей страны.

Проведя анализ наиболее распространенных УМК, используемых для обучения взрослых на языковых курсах, отметим, что во всех учебных пособиях имеются темы, в рамках которых можно развить российскую культурную идентичность взрослых в процессе иноязычной коммуникации, однако мы фиксируем острую недостаточность материалов, направленных непосредственно на Россию, а также материалов, позволяющих осуществлять компарацию родной культуры и изучаемых.

2. Возможность создания коммуникативных ситуаций по темам, позволяющим развивать российскую культурную идентичность в процессе иноязычной коммуникации. Отобранные темы позволяют создавать коммуникативные ситуации, моделирующие диалог культур. Например, в теме «Стереотипы» УМК «English File» (B1) можно предложить обучающимся следующую коммуникативную ситуацию: «Вы отправились в США в качестве туриста. На отдыхе вы познакомились с молодой семейной парой, имеющей стереотипные представления о России. Подумайте, какие стереотипы у них могут быть о нашей стране и как их развеять».

Например, раздел 13 УМК «Outcomes» посвящен теме «Путешествия». Преподаватель может смоделировать следующую коммуникативную ситуацию: ваши американские коллеги приезжают в Россию с деловым визитом. Вам необходимо представить нашу страну, выбрать и показать наиболее интересные места в России, познакомить их с нашими традициями и обычаями, грамотно развеять этносоциокультурные стереотипы и предубеждения. Будьте готовы парировать негативные комментарии, сделанные в ходе экскурсии.

Моделирование различных коммуникативных ситуаций межкультурного взаимодействия, их обсуждение и поиск возможных вариантов решения имеют важнейшее значение в подготовке взрослых к реальному диалогу культур и развитию российской культурной идентичности.

3. Наличие языкового и речевого материала, ориентированного на культуру стран изучаемого языка, а также материалов, характеризующих российскую культуру. Анализируя языковой и речевой материал, стоит обратить внимание на то, в какой мере авторы предлагают к изучению слова, составляющие коммуникативное ядро данной темы, а также лексику с культурным компонентом значения, такие как реалии, фоновая и коннотативная лексика [5, 8].

В рамках темы «Конфликт поколений» (УМК «English File» B1+) авторы предлагают для изучения 13 новых лексических единиц: a baby, a toddler, a child, a pre-teen, a teenager, a pensioner, a tomboy, a “girly” girl, a bookworm, a well-behaved child, quarrelling, being naughty, middle-aged. Важно заметить, что в английском языке существует больше слов, чем в русском, для обозначения детей разного возраста, что иллюстрировано в

выбранной теме. Отметим, что в рамках данной темы среди лексического состава не выделяются лексические единицы, относящиеся непосредственно к странам изучаемого языка, а также к России. Следовательно, необходимо добавить лексические единицы, характеризующие особенности различных поколений в Британии, США и России.

Грамматический материал в анализируемых УМК представлен в соответствии с заданным уровнем сложности (начальный, средний, продвинутый) в конце учебника в виде грамматического справочника и содержит теоретические правила, описания и примеры употребления грамматических явлений. Там же представлен ряд упражнений для отработки и закрепления изученного. Однако, с нашей точки зрения, предлагаемые авторами грамматические упражнения, практически не содержат межкультурного компонента.

Нередко выражая по-английски коммуникативное намерение, русский человек употребляет повелительную форму изъявительного наклонения, тогда как англичанин употребит модальную форму глагола. (*«Положите книгу»* – *Could you put the book down*). Следовательно, не желая обидеть человека, мы не совсем вежливы в его глазах [9, 10].

Речь русскоговорящих на английском языке в целом более категорична и прямолинейна, чем речь на аутентичном английском языке. Например, английская речевая норма предписывает следующие формулировки: *The report isn't very good* вместо *The report is bad*; *You're not right* вместо *You are wrong*; *I don't think it's possible* вместо *I think it's impossible*; *I'm afraid you can't do it* вместо *It's not allowed*; *He is no good* вместо *He is a bad person*; *I'm not feeling well* вместо *I'm feeling bad*. Англоязычная лингвосоциокультурная норма рекомендует «бесконфликтное общение», предполагающее, что каждый из собеседников по-своему прав, так как все идеи, мнения, теории, ценности относительно. Если возникает атмосфера несогласия, то обычно вежливо констатируется расхождение во взглядах. *We agree to disagree* – основной мотив англоязычного общения [11].

УМК включают совокупность грамматических правил и примеров употребления грамматических явлений. Отметим, что учебники ориентированы на глобальную аудиторию, поэтому в теоретических блоках часто приводится описание распространенных ошибок, характерных для определенных языковых общностей и не характерных для других. Так, например, в ряде УМК авторы акцентируют внимание на правильном порядке слов в сочетаниях типа «прилагательное + существительное», подчеркивают отсутствие необходимости добавлять окончание множественного числа в сочетании «прилагательное + существительное во множественном числе», что совершенно нетипично для носителей, например, русского языка. В то же время фокус на типичные ошибки русскоязычных обучающихся отсутствует во всех проанализированных учебных пособиях.

На наш взгляд, традиционные грамматические темы необходимо связать с культурологической составляющей, делая акцент на специфике грамматических структур родного и изучаемого языка, формируя, таким образом, в сознании обучающихся ментально-поведенческий образ Британии и США. Особое внимание следует уделить изучению артикля, модальным формам, правилам согласования времен, повелительного наклонения глагола, активного и пассивного залога, порядку слов в предложении, употреблению предлогов, способам словообразования.

4. Наличие текстового материала, представляющего иллюстрацию жизни в странах изучаемого языка в их настоящем, а также отражающего российские реалии. Анализируя текстовый материал, необходимо выяснить, насколько аутентичными являются тексты, представленные в учебном пособии, насколько они соответствуют интересам, возрасту и уровню обучающихся. Кроме того, следует выяснить, насколько информация, содержащаяся в текстах, отражает жизнь страны изучаемого языка в ее настоящем, а также жизнь России. Особое внимание необходимо обратить на наличие межкультурной составляющей в текстах учебника, определить, дают ли они возможность обучающимся анализировать, понимать и сравнивать родную и «чужую» культуру. Важно, чтобы тексты, представленные в учебнике, обладали аксиологическим потенциалом [12].

Аутентичность текстов в анализируемых УМК не вызывает сомнений. Авторами предлагаются адаптированные статьи из таких британских и американских изданий, как *The Daily Mail*, *The New York Times*, *The Independent* и др.

Учитывая нашу заинтересованность в том, каким образом в УМК представлены факты российской культуры, обратимся к разделу 4 «Modern Manners» учебного пособия «English File» третьего издания уровня Intermediate. Обучающимся предлагается послушать интервью с британкой Мирандой Ингрэм, которая, будучи замужем за Александром Аничкиным, представителем российской культуры, рассказывает о различиях между британскими и российскими манерами. Перед прослушиванием обучающимся предлагают подумать на тему различий в манерах поведения среди представителей других культур. С нашей точки зрения, подобная подготовка позволит настроить обучающихся на основное задание, стимулировать дискуссию, рефлекссию о своей самоидентичности. Затем предлагается выполнить упражнение на поиск верных и неверных утверждений по прослушанному тексту. Первое представленное утверждение выглядит следующим образом: «In Russia you should say please (in Russian) when you ask someone to do something» (В России вы должны говорить «пожалуйста» когда просите кого-то сделать что-то). Данное утверждение оказывается неверным согласно прослушанному

тексту. Мы считаем, что данное утверждение ошибочно и создает не совсем верное представление о российской культуре. Однако с точки зрения развития российской культурной идентичности, подобное задание оказывается весьма полезным, так как способствует рефлексии над собственной ментальностью, речевым поведением. Более того, подобный материал позволяет обучающимся увидеть какие стереотипы, представления и ожидания от представителей их культуры существуют в конкретном обществе, подумать о способах их преодоления.

Отметим, что тексты в учебниках, главным образом, направлены на глобальную аудиторию, носят скорее нейтральный характер, а материалы, характеризующие жизнь в Британии, США, представлены фрагментарно. Тексты о России представлены в незначительном количестве.

5. Характеристика упражнений. При изучении иностранного языка важно изучать не только культуру иноязычных стран, но и собственную для того, чтобы обучающиеся умели рассказывать о традициях, обычаях, культурных особенностях своей страны, интегрироваться в культуру стран изучаемого языка без потери своего культурного фундамента.

Мы рассматриваем упражнения с точки зрения их лексической, грамматической и фонетической направленности, с позиции наличия языковых и речевых упражнений, а также с точки зрения упражнений рецептивного и экспрессивного характера. Кроме того, нас интересовали упражнения для формирования и дальнейшего совершенствования языковых и речевых навыков, а также упражнения для развития умений и видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма, которые должны носить проблемный характер. Констатируем, что в представленных учебниках присутствуют упражнения для формирования и развития речевых навыков на уровне фразы, но данные упражнения построены на языковом и речевом материале, ориентированном на страны изучаемого языка и на область межнационального общения. Упражнения, ориентированные на Россию, отсутствуют. Упражнения, направленные на формирования речевых умений, которые должны обладать проблемным характером, представлены во всех учебниках фрагментарно. Так, в упражнениях на говорение авторы учебников предлагают обучающимся порассуждать о событиях, традициях, культурных явлениях, происходящих в собственной стране и других странах. Например, изучая тему «Family Life» (УМК «English File», уровень B1) обучающиеся узнают об особенностях взаимоотношений между родителями и детьми в Британии, об изменениях, происходящих в последние годы. Авторы предлагают сравнить данные изменения с аналогичными явлениями в собственной стране. Подобного рода упражнения, по нашему мнению, могут быть направлены на развитие российской культурной идентичности слушателей курсов, однако такого вида упражнения представ-

лены в учебниках фрагментарно, а преподавателю необходимо предоставить обучающимся инструментарий в виде языковых средств, позволяющих обсудить данные вопросы.

6. Возможность компарации культур. Анализируемые учебники построен с учетом поликультурного подхода и содержат материалы, отражающие не только культуру Британии и США, но и частично других стран, таких как Испания, Италия, Германия, Индонезия, Япония, Новая Зеландия, Австралия и др., включая Россию. Однако большая часть языкового и речевого материала посвящена странам изучаемого языка. Рассматривая культурологическую ориентацию учебного материала, подчеркнем, что материалы данных УМК ориентированы на глобальную аудиторию. В целом авторы учебников не ставят задачи компаративного анализа российской, британской и американской культур. Учебные пособия местами содержат лингвострановедческий комментарий, представленный в виде Glossary, и краткое разъяснение лексики с культурным компонентом значения. Задача преподавателя – находить варианты сопоставления культур для развития российской культурной идентичности обучающихся [13].

7. Наличие зрительной наглядности. Дизайн учебника, а также качественно представленная наглядность в виде фотографий, рисунков, схем, афиш, рекламных объявлений играют важную роль в решении дидактических задач. Как отмечалось выше, взрослым необходима зрительная наглядность, опора. При этом важным аспектом является умеренность, чтобы материал не казался слишком пестрым, отвлекающим внимание.

Анализируемые УМК имеют качественное оформление, множество картинок и фотографий, демонстрирующих жизнь стран изучаемого языка, а также глобальную культуру (кадры из фильмов, картины знаменитых художников, достопримечательности). Однако мы считаем, что необходимо добавить фотографии, изображающие Россию, ее особенности и «места силы».

Подавляющее большинство проанализированных УМК содержит видеокomпонент. Например, авторы УМК «English File» предлагают обучающий мини-сериал о редакторе Дженни и журналисте Робе, пронизывающий все уровни учебника. Как было сказано выше, одной из целей большинства взрослых обучающихся является просмотр фильм и сериалов на иностранном языке, поэтому, с нашей точки зрения, подобная разработка помогает подготовить обучающихся к просмотру оригинальных, неадаптированных сериалов. Данный видеокomпонент также отчасти демонстрирует реалии рабочей и повседневной жизни в Британии и США, что особенно важно в контексте компарации культур [14].

Заключение

Анализ УМК по английскому языку, используемых на языковых курсах для взрослых, показал следующее:

1. Большинство тем, предназначенных для изучения, охватывает бытовую, социально-культурную, учебно-трудовую и профессиональную сферы общения, что в целом соответствует требованиям программы по изучению иностранных языков. Однако лингвистический, методический и психологический компоненты содержания обучения, отобранные авторами учебников, не формируют: а) лингвострановедческую и межкультурную компетенцию относительно стран изучаемого языка; б) не позволяют развивать российскую культурную идентичность обучающихся. Не обозначена этническая принадлежность целевой аудитории.

2. Отмечается нечеткий, минимальный отбор единиц информации о России, неравномерное распределение их по темам и этапам обучения, что не способствует развитию российской культурной идентичности обучающихся, хотя по итогам работы VI конгресса МАПРЯЛ в области методических проблем обучения, наличие языковых и речевых материалов, включая тексты, должно содержаться в пропорции 2 : 1 : 1. Это означает, что два текста или культурных факта должны быть направлены на культуру стран изучаемого языка в ее настоящем, один – на отечественную культуру и один – на область межнационального общения.

3. Недостаточность фактов культуры, цивилизации стран изучаемого языка, их традиций, символики во многом обедняет учебный процесс и не способствует формированию у обучающихся представлений о странах, культуру которых они изучают. Не происходит ознакомление с менталитетом жителей Британии и США, что в дальнейшем усложнит межкультурный диалог с носителями языка.

4. Практически полное отсутствие лингвострановедческого комментария затрудняет смысловое понимание текстов для чтения, а также построения устных высказываний в монологической и диалогической формах. Сравнение двух культур представлено в минимальном объеме.

5. Не представлен аспект зрительной наглядности, приобщающий обучающихся к культуре России. В ряде иллюстраций содержатся определенные лингвострановедческие неточности и устаревшие изображения.

6. Учебный материал, представленный в анализируемых учебниках, не позволяет в полной мере осуществлять межкультурный диалог, отстаивать свою точку зрения, ориентироваться в ситуациях культурного дискомфорта, преодолевать этносоциокультурные стереотипы, избегать межэтнического и межкультурного конфликта.

7. Упражнения, представленные в большинстве учебников, носят коммуникативный характер, но лишены ситуативной обусловленности,

в соответствии с чем упражнения не позволяют добиться поставленной цели – развития российской культурной идентичности взрослых.

По результатам анализа учебников можно сделать вывод о том, что несмотря на определенную специфику, отражающую как достоинства, так и недостатки зарубежных учебников, мы считаем не совсем правомерным полное исключение их из процесса обучения иностранному языку в дополнительном образовании взрослых. Использование зарубежных УМК не должно носить основной характер. Базовыми, на наш взгляд, учебными материалами являются средства обучения, изданные в России. Параллельное использование различных учебных материалов способствует овладению аутентичным английским языком и формированию российской культурной идентичности.

Список источников

1. **Оберемко О.Г., Малиютина Е.А.** Развитие устной речи взрослых обучающихся на курсах иностранных языков в условиях неопределенности // *Язык и культура*. 2023. № 61. С. 256–272.
2. **Сысоев П.В.** Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // *Язык и культура*. 2018. № 43. С. 261–281.
3. **Сысоев П.В.** Задания на культурную рефлексию в рамках проблемных культуроведческих заданий // *Вестник Томского государственного университета*. 2004. № 282. С. 279–284.
4. **Бим И.Л.** Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам? // *Иностранные языки в школе*. 2007. № 4. С. 1–7.
5. **Босова Л.Л.** Отечественный и зарубежный опыт создания учебных материалов нового поколения // *Школьные технологии*. 2007. № 5. С. 179–185.
6. **Розинко Е.В.** Анализ применения учебных пособий зарубежных издательств при обучении студентов неязыковых вузов иностранному языку // *Непрерывное педагогическое образование.ru*. 2013. № 3. С. 122.
7. **Лазарева А.С., Агеева Н.В.** Психологические барьеры при обучении взрослых устной иноязычной речи в корпоративном формате обучения // *Язык и культура*. 2022. № 58. С. 188–202.
8. **Волканова Е.В.** Разведывательный эксперимент методики формирования иноязычной этнокультурной компетенции: процесс и результаты // *Образование от «А» до «Я»*. 2023. № 2. С. 22–25.
9. **Пирожкова И.С., Тенихина А.С.** Образ России в британских учебниках английского языка для русскоязычных обучающихся // *Педагогическое образование в России*. 2019. № 9. С. 92–98.
10. **Смокотин В.М., Гураль С.К.** Специфические характеристики английского языка как языка всемирной коммуникации // *Язык и культура*. 2024. № 66. С. 80–99.
11. **Сафонова В.В.** Философская бинарная оппозиция «диалог культур – не-диалог культур» в лингводидактическом рассмотрении // *Преподаватель XXI век*. 2018. № 2-1. С. 20–39.
12. **Михеева С.В.** Использование современных зарубежных учебников в практике преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // *Педагогические науки*. 2020. № 1 (100). С. 27–31.

13. **Тарева Е.Г.** Диалог культур и не-диалог культур в обучении иностранным языкам // В диалоге языков и культур : материалы VI Междунар. науч.-дидакт. конф. 2017. С. 439–450.
14. **Чебуракова В.В.** Применение аутентичных материалов на уроках английского языка в средних классах общеобразовательной школы // Человек и общество в системе религиозного и социально-гуманитарного знания. 2023. № 9. С. 164–172.

References

1. Oberemko O.G., Malyutina E.A. (2023) Razvitie ustnoj rechi vzroslykh obuchayushchihся na kursakh inostrannykh yazykov v usloviyah neopredelennosti [Development of oral speech of adult learners in foreign language courses under conditions of uncertainty] // Yazyk i kul'tura. 61. pp. 256–272.
2. Sysoev P.V. (2018) Peresmatrivaya konstrukt mezhkul'turnoj kompetencii: obuchenie mezhkul'turnomu vzaimodejstviyu v usloviyah "dialoga kul'tur" i "ne-dialoga kul'tur" [Reconsidering the construct of intercultural competence: teaching intercultural interaction in the context of e-dialogue cultures and e-non-dialogue cultures] // Yazyk i kul'tura. 43. pp. 261–281.
3. Sysoev P.V. (2004) Zadaniya na kul'turnuyu refleksiyu v ramkah problemnykh kul'turovedcheskikh zadaniy [Assignments for cultural reflection within the framework of problematic cultural studies assignments] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 282. pp. 279–284.
4. Bim I.L. (2007) Chto meshaet povysheniyu rezul'tativnosti obucheniya inostrannym yazykam? [What hinders the improvement of the effectiveness of foreign language learning?] // Inostrannye yazyki v shkole. 4. pp. 1–7.
5. Bosova L.L. (2007) Otechestvennyj i zarubezhnyj opyt sozdaniya uchebnykh materialov novogo pokoleniya [Domestic and foreign experience in creating new generation educational materials] // Shkol'nye tekhnologii. 5. pp. 179–185.
6. Roginko E.V. (2013) Analiz primeneniya uchebnykh posobij zarubezhnykh izdatel'stv pri obuchenii studentov neyazykovykh vuzov inostrannomu yazyku [Analysis of the use of textbooks from foreign publishers in teaching foreign languages to students of non-linguistic universities] // Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie.ru. 3. pp. 122.
7. Lazareva A.S., Ageeva N.V. (2022) Psihologicheskie bar'ery pri obuchenii vzroslykh ustnoj inoyazychnoj rechi v korporativnom formate obucheniya [Psychological barriers in teaching adults foreign language speech in a corporate training format] // Yazyk i kul'tura. 58. pp. 188–202.
8. Volkanova E.V. (2023) Razvedyvatel'nyj eksperiment metodiki formirovaniya inoyazychnoj etnokul'turnoj kompetencii: process i rezul'taty [An exploratory experiment of the methodology for the formation of foreign language ethnocultural competence: process and results] // Obrazovanie ot "A" do "Ya". 2. pp. 22–25.
9. Pirozhkova I.S., Tenihina A.S. (2019) Obraz Rossii v britanskih uchebnikah anglijskogo yazyka dlya russkoyazychnykh obuchayushchihся [The Image of Russia in British English Language Textbooks for Russian-Speaking Students] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 9. pp. 92–98.
10. Smokotin V.M., Gural' S.K. (2024) Specificheskie karakteristiki anglijskogo yazyka kak yazyka vseмирnoj kommunikacii [Specific characteristics of English as a language of global communication] // Yazyk i kul'tura. 66. pp. 80–99.
11. Safonova V.V. (2018) Filosofskaya binarnaya oppoziciya "dialog kul'tur – ne-dialog kul'tur" v lingvodidakticheskom rassmotrenii [The philosophical binary opposition of "dialogue of cultures - non-dialogue of culture" in linguodidactic consideration] // Prepodavatel' XXI vek. 2-1. pp. 20–39.
12. Miheeva S.V. (2020) Ispol'zovanie sovremennykh zarubezhnykh uchebnikov v praktike prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze [The use of modern foreign

- textbooks in the practice of teaching a foreign language in a non-linguistic university] // Pedagogicheskie nauki. 1 (100). pp. 27–31.
13. Tareva E.G. (2017) Dialog kul'tur i ne-dialog kul'tur v obuchenii inostrannym yazykam [Dialogue of Cultures and Non-Dialogue of Cultures in Teaching Foreign Languages] // V dialoge yazykov i kul'tur. Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-didakticheskoy konferencii. pp. 439–450.
14. Cheburakova V.V. (2023) Primenenie autentichnykh materialov na urokakh angliyskogo yazyka v srednih klassakh obshcheobrazovatel'noy shkoly [The use of authentic materials in English lessons in secondary schools] // Chelovek i obshchestvo v sisteme religioznogo i social'no-gumanitarnogo znaniya. 9. pp. 164–172.

Информация об авторах:

Оберемко О.Г. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков Института дистанционного обучения, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: ogoberemko@lunn.ru, doloher@rambler.ru

Лукьянова Е.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Высшей школы перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: eamalutina@lunn.ru, exert91@ya.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Oberemko O.G., D.Sc. (Education), Professor, Professor of the Department of Foreign Languages at the Institute of Distance Education of the Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: ogoberemko@lunn.ru, doloher@rambler.ru

Lukianova E.A., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of English at the Higher School of Translation of the Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: eamalutina@lunn.ru, exert91@ya.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 24.09.2024; принята к публикации 28.07.2025

Received 24.09.2024; accepted for publication 28.07.2025

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/71/10

Организация межличностного общения в процессе профессионально ориентированной иноязычной подготовки в вузе: опыт внедрения идей этической феноменологии

Юлия Юрьевна Тимкина¹, Елена Вадимовна Аликина²

*^{1, 2} Пермский национальный исследовательский политехнический университет,
Пермь, Россия*

¹ timkinaj@mail.ru

² elenaalikina@yandex.ru

Аннотация. Актуальность работы связана с необходимостью подготовки современного выпускника вуза к участию в международных проектах для решения профессиональных задач. Языком общения является английский язык как язык международного общения. Условия межкультурного общения предполагают способность решать профессиональные задачи в сотрудничестве с людьми, которые могут значительно отличаться. Культурные, религиозные представления оказывают воздействие на общение и могут стать непреодолимым барьером в осуществлении профессиональной деятельности. Реагируя на запросы личности и профессиональной сферы в подготовке выпускника вуза, способного участвовать в межкультурном общении на языке-посреднике, обучение иностранному языку в вузе следует нацелить на формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности обучающегося. Формирование данного типа языковой личности возможно посредством профессиональной направленности иноязычной речевой деятельности и вовлечения студентов в приобретение опыта межкультурного общения.

Обращение к теоретическим работам, посвященным общению людей, различающихся по культурным, религиозным представлениям, представляющих различные точки зрения, показало, что значительные разработки в этой области принадлежат французскому философу Эммануэлю Левианасу. В своих работах Э. Левинас обращается к проблеме познания бытия, другого человека и самого себя. Собеседника автор называет Другим с большой буквы, признает за ним право на инаковость, возможность иметь собственные ценности и представления. Общение с Другим не должно сводиться к стремлению сделать его таким же, как и ты, находить общее и опираться на схожесть. Идеи философа заключаются в том, что общение реализуется через различия, что обогащает нашу жизнь посредством расширения способов мировосприятия. Опыт Другого, по мнению Э. Левинаса, должен восприниматься «по преимуществу», проявляя этическую составляющую человеческого социума. Необходимым компонентом эффективного общения с Другим являются акты солидарности как оказание бескорыстной помощи Другому. Опираясь на данные теоретические положения, возможно применить их к подготовке обучающихся к межкультурному общению посредством организации в образовательном процессе ситуаций межличностного общения во время аудиторной работы. Межличностное общение обучающихся должно строиться на уважительном отношении к собеседнику, признании его самобытности, права

на самовыражение и самореализацию. К знаниям и умениям, обеспечивающим эффективное общение, необходимо отнести научные знания: о социальном характере культуры, межкультурных отношениях через принятие разнообразия. Преодоление культурных барьеров на основе научно обоснованных знаний о природе культуры обеспечивает протекание межкультурной коммуникации в рациональном понимании различий. Различия участников учебной группы помимо индивидуальных особенностей, интересов и предпочтений обусловлены различным уровнем языковой подготовки, степенью вовлеченности в будущую профессиональную деятельность. Объединить усилия обучающихся возможно при решении задач в исследовательской деятельности. Работа в мини-группах при достижении единой цели способствует возникновению актов солидарности, учету различий участников.

Разработка и организация исследовательской деятельности, обеспечивающей межличностное общение студентов на языке-посреднике, осуществлялась в процессе иноязычной подготовки обучающихся аэрокосмического факультета Пермского национального исследовательского политехнического университета. На основе профессионального стандарта были уточнены трудовые функции выпускника специалитета, выявлена проблематика профессионального общения, отобрано профессионально ориентированное содержание. С целью интенсификации иноязычной речевой деятельности обучающихся и предоставления опыта межличностного общения, все аудиторные занятия были организованы в форме групповой работы при решении исследовательских задач на языке-посреднике. Самостоятельная работа обучающихся была нацелена на индивидуальное развитие навыков и умений профессионально ориентированной межкультурной языковой личности и реализовывалась при помощи информационных технологий. В процессе иноязычного общения в группе у каждого участника появлялись трудности, которые были связаны со сложностью извлечения информации из иноязычного текста, вычленением смысловой информации, нехваткой предварительных знаний, обработкой информации, соотношением полученной информации и решаемой задачей, структурированием и оформлением сообщения, отсутствием соответствующего лексического и грамматического запаса и другим. Наблюдение за работой группы показало наличие актов солидарности в следующих случаях: предоставление образца, активное слушание, распределение ролей в соответствии с потребностями и интересами участников, проверка и корректировка языкового оформления, творческие решения, уважительное отношение к идеям и предложениям всех участников, терпимое отношение к переспросам и уточнениям, к языковым трудностям обучающихся, понимание ответственности за собственные предложения и попытки объяснить их целесообразность, попытки объяснять причины, аргументировать позицию.

Отобранные методические приемы организации межличностного общения обучающихся в соответствии с этапами решения исследовательских задач способствовали совместной работе обучающихся и возникновению актов солидарности в условиях принятия различий собеседников. Применение теоретических идей Э. Левинаса к организации образовательного процесса в вузе способствует обеспечению студентов положительным опытом межличностного общения на языке-посреднике.

Ключевые слова: профессионально ориентированная межкультурная языковая личность, профессиональная подготовка, этика Э. Левинаса, межкультурная коммуникация, межличностное общение, язык-посредник, различия собеседников, акт солидарности, групповая работа

Для цитирования: Тимкина Ю.Ю., Аликина Е.В. Организация межличностного общения в процессе профессионально ориентированной иноязычной подготовки в вузе: опыт внедрения идей этической феноменологии // Язык и культура. 2025. № 71. С. 227–248. doi: 10.17223/19996195/71/10

Original article

doi: 10.17223/19996195/71/10

Organisation of interpersonal communication in the process of professionally-oriented foreign language training in higher education: experience of introducing the ideas of ethical phenomenology

Yuliya Y. Timkina¹, Elena V. Alikina²

^{1,2}*Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia*

¹*timkinaj@mail.ru*

²*elenaalikina@yandex.ru*

Abstract. The relevance of the work is connected with the need to prepare a modern university graduate to participate in international projects to solve professional problems. The language of communication is English as the language of international communication. The conditions of intercultural interaction imply the ability to solve professional tasks in co-operation with people who may differ significantly. Cultural, religious perceptions have an impact on communication and can become an insurmountable barrier in the implementation of professional activities. Responding to the demands of the individual and professional sphere in the training of a university graduate capable of participating in intercultural interaction in the intermediary language, foreign language teaching at the university should be aimed at the formation of professionally oriented intercultural language personality of the learner. The formation of this type of language personality is possible through the professional orientation of foreign language speech activity and involvement of students in acquiring the experience of intercultural interaction.

An appeal to the theoretical works devoted to the interaction of people who differ in cultural, religious ideas, representing different points of view, has shown that significant developments in this area belong to the French philosopher Emmanuel Levinas. In his works E. Levinas addresses the problem of cognition of being, the other person and oneself. The author calls the interlocutor the Other with a capital letter, recognises his right to otherness, the possibility of having his own values and ideas. Interaction with the Other should not be reduced to the desire to make him/her the same as you, to find common ground and rely on similarity. The philosopher's ideas are that interaction is realised through difference, which enriches our lives by expanding the ways of seeing the world. The experience of the Other, according to Levinas, should be perceived "in preference", manifesting the ethical component of human society.

A necessary component of effective interaction with the Other are acts of solidarity as selfless assistance to the Other. Based on these theoretical provisions, it is possible to apply them to the preparation of students for intercultural interaction through the organisation of interpersonal communication situations in the educational process during classroom work. Interpersonal communication of students should be based on a respectful attitude to the interlocutor, recognition of his/her identity, the right to self-

expression and self-realisation. To the knowledge and skills that ensure effective interaction, it is necessary to include scientific knowledge: about the social nature of culture, intersubjective relations through the acceptance of diversity. Overcoming cultural barriers on the basis of scientifically grounded knowledge about the nature of culture ensures the flow of intercultural communication in a rational understanding of differences. In addition to individual characteristics, interests and preferences, the differences between the participants of the study group are due to different levels of language training and the degree of involvement in future professional activities. It is possible to unite the efforts of students when solving tasks in research activities. Working in mini groups to achieve a common goal contributes to the emergence of acts of solidarity, taking into account the differences of participants.

The development and organisation of research activities, providing interpersonal interaction of students in the intermediary language, was carried out in the process of foreign language training of students of the aerospace faculty of Perm National Research Polytechnic University. On the basis of the professional standard, the labour functions of a specialist graduate were specified, the problems of professional communication were identified, and professionally oriented content was selected. In order to intensify the foreign language speech activity of students and to provide the experience of interpersonal interaction, all classroom sessions were organised in the form of group work while solving research problems in the intermediate language. Independent work of students was aimed at individual development of skills and abilities of professionally oriented intercultural linguistic personality and was realised with the help of information technologies. In the process of foreign language communication in a group each participant has difficulties, which are related to the difficulty of extracting information from a foreign language text, extracting semantic information, lack of prior knowledge, processing information, correlation of the received information and the task to be solved, structuring and presentation of the message, lack of appropriate vocabulary and grammar, and others. The observation of the group work showed the presence of acts of solidarity in the following cases: providing a model, active listening, distribution of roles according to the needs and interests of the participants, checking and correcting the language design, creative solutions, respectful attitude to the ideas and proposals of all participants, tolerance to interrogations and clarifications, to the language difficulties of the students, understanding of responsibility for their own proposals and attempts to explain their expediency, attempts to explain the reasons, arguments, and the use of the language of the students' own proposals.

The selected methodological techniques of organising interpersonal interaction of students in accordance with the stages of solving research problems promoted joint work of students and the emergence of acts of solidarity in the conditions of accepting the differences of interlocutors. The application of E. Levinas's theoretical ideas to the organisation of the educational process in higher education contributes to providing students with a positive experience of interpersonal interaction in the intermediary language.

Keywords: professionally oriented intercultural linguistic personality, professional training, E. Levinas' ethics, intercultural communication, interpersonal interaction, intermediary language, interlocutor differences, act of solidarity, group work

For citation: Timkina Yu.Y., Alikina E.V. Organisation of interpersonal communication in the process of professionally-oriented foreign language training in higher education: experience of introducing the ideas of ethical phenomenology. *Language and Culture*, 2025, 71, pp. 227–248. doi: 10.17223/19996195/71/10

Введение

Сегодня профессиональная подготовка будущих специалистов различных отраслей экономики является объектом большого числа исследований, решающих вопросы соответствия содержания и технологий образования потребностям личности и профессиональной сферы. В условиях постоянного обновления и усовершенствования технологий, большей автоматизации и роботизации производств, доступности информации, расширения рынков закупок и сбыта к выпускникам вузов предъявляются новые требования. Система высшего образования, отвечая на запросы абитуриентов, профессионального сообщества и социума в целом, видоизменяется: уточняются и корректируются цели профессиональной подготовки бакалавров, магистров, специалистов, аспирантов; осуществляется поиск новых технологий и средств образования. Развитие образовательной системы происходит в единстве её составляющих, нацеленных на формирование как профессиональных, так и универсальных компетенций современного выпускника вуза.

Обучение иностранному языку в вузе, являющееся неотъемлемой частью профессиональной подготовки, подвергается критическому анализу и модернизации. На основе анализа условий труда специалистов и применения иностранного языка в профессиональной деятельности, возможно установить, что сегодня востребованным является овладение английским языком в качестве языка международного общения на уровне, позволяющем решать профессиональные задачи с коллегами, поставщиками и клиентами из стран-партнеров, к которым относится Индия, Китай, Египет, Турция и другие. При этом значимой частью взаимодействия специалистов является способность принимать культурное разнообразие партнеров и готовность осуществлять межкультурное общение для решения поставленных задач. Таким образом, необходимо обучать иностранному языку в вузе так, чтобы подготовить обучающихся к межкультурному общению на языке-посреднике в сфере будущей профессиональной деятельности. Следует формировать новый тип языковой личности, которая будет использовать английский язык для общения не только с носителями языка, но и носителями различных языков и культур, выстраивать эффективную коммуникацию. Ключевые характеристики общения в виде иностранного языка для специальных целей, межкультурной коммуникации, языка-посредника позволяют определить востребованный тип языковой личности как «профессионально ориентированную межкультурную языковую личность» [1].

Определяя планируемый результат иноязычной подготовки в вузе в виде сформированной профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, необходимо установить педагогические условия, при которых возможно достижение данного качества.

Во-первых, значимым является содержание и организация учебного дискурса, обеспечивающего овладение профессионально ориентированным иностранным языком [2]. Опираясь на результаты исследований предметно-языкового интегрированного обучения, представляется возможным отобрать и ввести в учебную деятельность профессионально значимый материал на иностранном языке [3], что способствует накоплению профессиональных знаний и одновременному развитию иноязычных компетенций [4]. Овладение языком будущей профессии отвечает потребностям обучающихся вуза. В процессе такой иноязычной подготовки обучающиеся знакомятся с будущей профессиональной деятельностью и овладевают необходимыми компетенциями XXI в.: цифровыми компетенциями, связанными с поиском, обработкой и анализом информации [5], компетенциями организации и предъявления информации в текстовой (устной и письменной) и графической формах [6].

Во-вторых, подготовка к межкультурной коммуникации предполагает организацию образовательного процесса таким образом, чтобы научить взаимодействовать и обеспечить получение обучающимися опыта межличностного общения в условиях несовпадения языкового, культурного опыта участников. При подготовке к общению с представителями разных стран, языков и культур на языке-посреднике достаточно сложно познакомить студентов с культурными особенностями всех стран, поэтому необходимо предоставить им знания и опыт общения с людьми, имеющими разные точки зрения, жизненные ценности, представления и т.д. Межкультурные различия, включающие различный социальный, культурный опыт и влияющие на коммуникацию, могут быть представлены как межличностные различия, так как каждый человек имеет свои уникальные черты: индивидуальный опыт, интересы, религиозные и культурные представления. Организация межличностного общения в образовательном процессе в условиях различия собеседников находится в центре интересов многих ученых и исследователей во всем мире. Актуальность темы связана с миграционными процессами во многих странах, необходимостью интеграции мигрантов в культуру страны, выбранную ими для проживания, развитием академической, профессиональной мобильности, гуманизацией общества, провозглашающей ценность каждой личности и право человека на самореализацию. При этом вопросы приоритета культур в межкультурной коммуникации, важности сохранения собственных культурных ценностей и сохранения языков, например, малочисленных народов, являются значимыми, остаются широко обсуждаемыми в научных кругах.

Научить студентов общаться с разными людьми – одно из приоритетных направлений отечественной системы образования, отраженное в федеральных государственных образовательных стандартах по всем направлениям подготовки в бакалавриате и специалитете, постулирующее формирование универсальной компетенции будущих выпускников вуза – «способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах». Кроме того, научные работы в области педагогики показывают, что усвоение знаний, умений происходит в процессе общения между сверстниками и преподавателями, при обсуждении изучаемого материала, когда обучающиеся формулируют проблему, выражают собственное отношение, воспринимают мнения окружающих, учатся смотреть на проблему с разных точек зрения, подбирают аргументы и контраргументы, описывают информацию на разных уровнях изложения текста, присваивая тем самым знания и умения, наделяя их личными смыслами и эмоциями [7]. Таким образом, создание условий для приобретения положительного межличностного общения на занятиях является не только определяющим для формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, но и значимым для образовательного процесса в целом.

Общение людей, представляющих разные культуры или обладающих различными ценностями, является сложным процессом обмена информацией, идеями, знаниями. Профессиональное сотрудничество не допускает прекращения общения, появления и разрастания конфликтных ситуаций; оно нацелено на решение профессиональных задач и достижение результата. Отвечая на вопросы, каким должно быть общение людей в современном мире, какие этические ценности необходимы, многие исследователи обращаются к идеям французского философа Эммануэля Левинаса, разработавшего новый подход к познанию бытия, другого человека, а также самого себя. В центре философской этики ученого находится понимание другого человека, определение его роли и философская трансформация личности не только на рациональном уровне, но и на более глубоких уровнях личности [8]. Ответы на вопросы как «мыслить», т.е. понимать и воспринимать другого человека, его «инаковость», как не пытаться убедить другого в своей правоте, не стремиться найти общее, а ценить разное, видеть уникальное в человеке, находятся в трудах Э. Левинаса. Философские идеи ученого находят сегодня свое практическое применение в педагогической деятельности [9], ведении и управлении бизнесом [10], деловой коммуникации [11] и других областях человеческого взаимодействия.

Цель нашей работы заключается в том, чтобы обосновать, что опыт общения посредством выявления различий участников общения,

уважительного отношения к инаковости другого способствует формированию профессионально ориентированной межкультурной языковой личности; разработать методические приемы организации такого общения во время аудиторных занятий при обучении студентов иностранному языку.

Методология исследования

Разнообразие представителей разных культур заключается в образе мышления и действий исходя из того, «к чему они привыкли и что им знакомо» [12]. Культурные различия проявляются в пищевых предпочтениях, нормах поведения, религиозных и гендерных представлениях и т.д. Непонимание или недопонимание поведения партнеров, неприятие установок и намерений участников общения обусловлено незнанием правил общественного устройства в другой стране, неспособностью принять возможность иного социального устройства. Влияние на коммуникацию различий культур значительно. Неприятие, культурные барьеры, возводимые участниками общения, ведут к нарушению общения, затрудняют решение конфликтных ситуаций и не способствуют продуктивному сотрудничеству [13].

В отличие от личного общения, в котором конфликт культур может принять деструктивную форму и привести к разрушительным последствиям, профессиональное общение имеет определенные рамки и позволяет не вступать в конфликтные ситуации. Предметом общения являются научные, технические разработки, деятельность участников связана с документами, проектами, оформляемым по стандартам, достижение запланированного результата, тем не менее, особенности партнеров, связанные с нормами поведения, религиозными практиками, одеждой и многим другим, могут стать препятствиями в решении профессиональных задач.

Теоретической основой формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности посредством обеспечения обучающихся опытом межличностного общения через различия являются философские идеи субъективности Э. Левинаса, где межкультурный диалог проходит в форме «присутствия друг к другу в качестве телесных субъектов», которые со-конструируют смыслы [14]. В логике межкультурной коммуникации значимыми являются не столько знания о культурах, сколько умения принимать и понимать собеседника, навыки общения через различия, умения социализации [7]. Понимание диалога культур через призму общения отдельных людей, представителей разных культур, групп, интересов, ставит на первый план межличностные отношения людей.

По мнению Э. Левинаса, теоретическое познание мира и бытия не решает вопрос познания другого [15]. Познание, как показывает ученый, есть «форма власти над действительностью», познавая, мы навязываем реальности наши представления о ней. В стремлении понять Другого человек находится под воздействием собственного жизненного опыта, своих идей и представлений. Восприятие нового же возможно через понимание субъектности Другого вне «членства какой-либо общности», принадлежности к группе, профессии и т.д., а как «значение без контекста» [8]. Этический опыт отношения к Другому, предлагаемый Э. Левинасом, заключается в принятии «опыта по преимуществу» Другого, что исключает взаимность нашего отношения к Другому и такого же отношения Другого к нам. Этическое отношение асимметрично – наше отношение к Другому не отражает его отношение к нам [16].

Концепция субъективности Э. Левинаса строится на ориентации не на саму себя как замкнутую систему, а существовании для Другого [12]. В общении самость субъекта имеет решающую роль. Субъективность «пребывает в неоплатном долгу перед Другим, преследуется чужой болью» исходя из высоких нравственных стандартов [12]. Понимание Другого без соучастия в нем является актом насилия, «сообщение», очищенное от бессознательного, характеризующееся «сознанием и дискурсом отношений между умами», исключает агрессию, является ненасильственным [13]. Понятие ответственности рассматривается Э. Левинасом в связке с участием. Общаясь друг с другом, собеседники несут ответственность за себя и Другого, что также задает тон общения в виде создания благоприятных условий, уважительного бережного отношения.

Отметим, что практическое применение идей Э. Левинаса является дискуссионным. Так А. Миллер отмечает, что «восприятие мира и самих себя может быть понято только в социальных, культурных и языковых терминах» [17] и ставит под сомнение, что люди могут изменить свои взгляды и отношения под воздействием этики Левинаса, отказаться от личных предпочтений в пользу абстрактного Другого [18]. Понимание своих обязанностей не всегда ведет к их выполнению; призывы к человеку быть добрым, ответственным, справедливым могут оказаться декларативными, не вызывающими конкретных поступков. Оппонируя критикам, исследователи философии Э. Левинаса показывают, что человек является частью материального мира, «вовлечен в него через ощущения», зависим от материальных потребностей в виде питания, убежища и т.д., и, следовательно, исходя из материальности тела, человек является субъектом материальных потребностей [19]. По Э. Левинасу то, чем живет человек, не следует рассматривать как средство жизни, это не «объекты представлений», а сама жизнь; наслаждение миром вполне материально и ведет к эстетическому пути [19]. Восприятие людей в виде

общения с Другим происходит на личном телесном уровне, где уязвимость человека находится на первом плане и потребность помочь является естественной, «только человек наслаждающийся жизнью и уязвимый в своем взаимодействии с миром, человек из плоти может ответить на материальные и духовные потребности другого человека» [19. Р. 870].

Таким образом, не следует рассматривать этику Э. Левинаса как абстрактное моральное увещание, а возможно использовать как основу социального устройства. Применение идеи этической субъективности в образовании как условие воспитания в межкультурном сообществе способно изменить повседневные практики, установить новые идеалы образования, нацеленные на конкретную личность обучающегося [20], а также воспитание чувства солидарности между людьми [21], чувство ответственности за себя, окружающих людей и мир вокруг нас [22]. Подводя промежуточный итог, отметим, межличностное общение должно строиться на уважительном отношении к собеседнику, признании его самобытности, права на самовыражение и самореализацию.

Применение идей Э. Левинаса об общении с Другим в виде актов солидарности в условиях различий участников группы открывает пространство межличностного общения, когда различия обучающихся способствуют развитию умений и компетенций, расширяют границы изучаемого предмета, предоставляют опыт общения с людьми, обогащая при этом собственную языковую личность. Акт солидарности по Э. Левинасу, понимаемый как «бескорыстное удовлетворение потребностей другого» [10], в процессе формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности есть необходимое условие подготовки к межличностному общению на языке-посреднике для решения профессиональных задач.

Профессионально ориентированная межкультурная языковая личность проявляется в способности выпускника вуза осуществлять коммуникацию в профессиональной деятельности посредством восприятия и создания грамматически и лексически корректных высказываний, организованных в связный текст с различными коммуникативными функциями, различных жанров в устной и письменной формах на иностранном языке, общаться с носителями разных языков и культур на основе ценности разнообразия людей и проявления уважения к различиям, воспринимать партнера, опираясь на межличностное познание путём рефлексии общения. Её формирование происходит в условиях массового обучения иностранному языку в группе обучающихся с различными языковыми способностями, мотивационной составляющей, когнитивным стилем учения, социально-культурным опытом.

Например, являясь крупнейшим региональным вузом Пермского края, в Пермском национальном исследовательском политехническом

университете обучаются представители всех этнических групп края и соседних областей и республик: коми-пермяки, татары, башкиры, удмурты, а также студенты из других стран, владеющие родным языком и русским языком. Уровень владения английским языком различается, что объясняется склонностью студентов технических, гуманитарных (неязыковых), естественно-научных направлений подготовки к точным наукам, а не гуманитарным; разнообразием среднеобразовательных школ края, предлагающих изучение иностранных языков на различных уровнях; отсутствием требования к уровню владения иностранным языком при поступлении в университет на неязыковые направления подготовки. Различие студентов проявляется и в знаниях будущей профессиональной деятельности. На первом курсе в период изучения дисциплины Иностранный язык в учебном плане в большей степени представлены общегуманитарные предметы, а дисциплины, обеспечивающие формирование профессиональных компетенций, изучаются на старших курсах. Во время занятий обучающиеся используют языковые ресурсы, не всегда симметричные предмету изучения, такое распределение языковых и предметных ресурсов может сказываться на успешности или неуспешности приобретения опыта общения [10]. Ограниченные языковые и речевые ресурсы некоторых студентов не позволяют им полноценно участвовать в групповой работе, затрудняют выполнение индивидуальных работ, не способствуют социализации и созданию мотивов к овладению иностранным языком.

К знаниям и умениям, обеспечивающим эффективное общение, необходимо отнести: научные знания о социальном характере культуры, понимание её в виде социально регулятивной системы, представляющей «свод принципов и норм группового существования людей и их социальной коммуникации» [23]; знания о разнообразии культур как исторически сложившихся способов совместной жизнедеятельности в виде жизнеобеспечения (экономика, использования окружающего пространства), познания окружающего мира (наука, искусство, литература, философия, религия), организации социального взаимодействия (нормативное и ненормативное поведение) [24]; знания и умения межсубъектных отношений через принятие разнообразия, включающих «практику глубокого слушания», повышение собственного культурного самосознания, осознание потребностей, особенностей других людей, установление связей через различия в уважительной манере, развитие эмпатии к тем, кто кажется совершенно другим [7]; знания и умения сотрудничать при решении единой задачи и выстраивании единой системы отношений, на основе рефлексии сфер деятельности (мышление, коммуникация, самосознание) [21]. Преодоление культурных барьеров на основе научно обоснованных знаний о природе культуры обеспечивает протекание межкультурной коммуникации в рациональном понимании культурных

особенностей, способствует узнаванию новых фактов о культурных явлениях, проявлению любознательности в стремлении познать собеседника, соблюдении границ личности при установлении норм и правил определенной культуры и умению отстаивать собственные границы.

Опираясь на разработанный в отечественной педагогической науке личностно-деятельностный подход, представляется возможным организовать акты солидарности в ходе совместной исследовательской деятельности обучающихся на иностранном языке в логике овладения профессионально ориентированными знаниями и умениями. Учебная исследовательская работа на иностранном языке как «вид интеллектуально-творческой деятельности» [6], нацеленной на «познание мира, сущностных, внешне не наблюдаемых составляющих культуры» [25], позволяет объединять деятельность членов группы, задает единую цель, создает предпосылки для оказания помощи как со стороны студентов, так и преподавателя, способствует представлению различных точек зрения в единой канве исследуемой проблемы, обеспечивает когнитивную деятельность в логике знакомства, получения, присвоения, порождения собственного умозаключения в процессе коммуникации как наилучший способ овладения новыми знаниями [26. Р. 75].

Обеспечение обучающихся знаниями о межкультурной коммуникации, опытом участия в актах солидарности при решении задач исследовательской деятельности в группах являются одними из значимых условий формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности обучающихся вуза.

Исследование и результаты

Разработка и организация исследовательской деятельности, обеспечивающей межличностное общение студентов на языке-посреднике, осуществлялась для обучающихся по специальности 24.05.02 Проектирование авиационных и ракетных двигателей. На основе профессионального стандарта 32.002 «Специалист по проектированию и конструированию авиационной техники» уточнены трудовые функции выпускника специалитета, касающиеся разработки чертежей деталей, проектирования расчетов прочности деталей и агрегатов авиационной техники (АТ), проведения проектировочных расчетов и формирования облика АТ, проведения конструкторских работ по разработке АТ и ответственных деталей и агрегатов каркаса АТ и их электронных моделей, разработки материалов для руководств летной, эксплуатационной и ремонтной документации и другие. Объектом трудовых функций является аэрокосмическая техника, предметом деятельности – авиационные двигатели, их части, системы и материалы; ракетные двигатели и установки.

Для обеспечения выполнения трудовых функций на языке-посреднике выявлена основная проблематика профессионального общения: авиация, авиационная техника, авиадвигатели, системы авиационных двигателей, материалы, аэрокосмическая промышленность и её отрасли, ракетные установки, спутники, процесс запуска ракеты. Составлен тематический план аудиторных занятий для реализации во втором семестре первого курса подготовки (табл. 1).

С целью интенсификации иноязычной речевой деятельности вся аудиторная работа организуется в форме групповой исследовательской деятельности, обеспечивающей межличностное общение на языке-посреднике. Подготовительные работы к решению исследовательских задач, охватывающие овладение необходимым лексическим запасом, функциональными грамматическими конструкциями, а также работы, направленные на отработку умений и навыков, выносятся в самостоятельную работу обучающихся.

Таблица 1

**Тематический план аудиторных занятий по дисциплине
«Иностранный язык» по специальности 24.05.02 Проектирование авиационных
и ракетных двигателей (2-й семестр, 40 аудиторных часов)**

Модуль	Ключевые понятия
1. Aviation (Авиация)	
1. Aviation (Авиация)	Развитие авиации, определение, гражданская и военная авиация, воздушное судно, авиационный двигатель, виды воздушных судов
2. The history of aviation (История авиации)	Развитие авиастроения, ранние воздушные судна, принцип полета, первые авиационные двигатели
3. Uses for Aircraft (Использование воздушных судов)	Гражданские воздушные суда, виды, назначение; военная авиация, виды, назначение
4. Airplane Parts and Function (Части самолета и их функции)	Части самолета, функции: изменить крен, уменьшить тягу, изменение угла продольного наклона, нести полезную нагрузку, увеличить подъемную силу и тягу, управление углом наклона, создать подъемную силу, создать тягу, изменение подъемной силы, тяги и крена, увеличить подъемную силу, управление рысканьем, изменить рысканье, команды и управление
5. Four Forces acting on an Airplane (Четыре силы, действующие на самолет)	Аэродинамические силы: вес, подъемная сила, тяга, сопротивление
6. Jet engines (Авиационный двигатель)	Части авиационного двигателя, работа двигателя, типы двигателей
7. Propulsion (Двигательная установка)	Двигательная установка, разные задачи самолетов, КПД двигателя, гиперзвуковые самолёты, физические формулы
8. Materials for Aircraft Engines (Материалы авиационных двигателей)	Современные сплавы в авиастроении, лопатки турбины, композиты, химические формулы

Модуль	Ключевые понятия
9. Systems: what are challenges? (Системы: современные вызовы)	Системы самолета, современные технологии, исследования, эксплуатация, безопасность воздушного транспорта
2. Aerospace (Космонавтика)	
1. Aerospace Industry (Аэрокосмическая промышленность)	Определение, отрасли, технологические процессы, атмосфера Земли, космический полёт, космический корабль
2. Konstantin Tsiolkovsky (Константин Циолковский)	История космонавтики, исследования, открытый космос, невесомость, кинетические свойства газов, сжигание топлива
3. Aerospace Engineering (Аэрокосмическая инженерия)	Конструирование летающего аппарата, этапы, требования заказчика, параметры, модель, испытания
4. Branches of Aerospace Engineering (Отрасли аэрокосмической инженерии)	Инженеры, трудовые функции, экономия топлива, обтекаемые формы, аэродинамические силы, испытательная платформа, спутниковая связь, высокотехнологичные области
5. Rocket (Ракета)	Третий закон Ньютона, тип реактивного двигателя, твердое или жидкое топливо, выхлопная струя, газообразные продукты сгорания, тепловая энергия, кинетическая энергия, многоступенчатость, полезная нагрузка, ступени, высокие скорости
6. Missile System (Ракетная система)	Турбореактивный двигатель, импульсно-реактивный двигатель, прямоточные воздушно-реактивные системы, автономная двигательная установка, типы ракет, горизонтальная траектория полета, дугообразная траектория
7. Launch Vehicle (Ракета-носитель)	Ракета-носитель, пределы атмосферы, космические корабли с экипажем; беспилотные космические зонды, спутники, скорость звука, земное притяжение, предел возможностей, запуск с поверхности Земли, запланированная траектория, вес конструкции, топливо
8. Launching into Outer Space (Запуск в открытый космос)	Сборка ракеты-носителя, стартовая площадка, испытания, время обратного отсчета, пусковая база
9. Satellite (Спутник)	Спутник, автономная система связи, орбитальная скорость, воздействие радиации и экстремальных температур, легкие и прочные материалы, энергосистемы, двигательная установка, срок службы, околоземные орбиты
10. Space Tourism (Космический туризм)	Космический туризм, орбитальный, суборбитальный и лунный космический туризм, международная космическая станция, исследования, коммерческие космические аппараты

Вариативность самостоятельной работы связана с необходимостью учета индивидуальных потребностей в осуществлении иноязычной речевой деятельности, что решается за счет применения информационных технологий. Применение мобильных приложений по отработке фонетики, грамматики и лексики, информационных ресурсов по овладе-

нию идиомами, фразовыми глаголами в индивидуальном режиме позволяет предоставить обучающимся возможность выбора варианта самостоятельной работы. Взаимосвязь аудиторной и самостоятельной работы в логике усложнения решаемых исследовательских задач, возрастающей потребности в овладении профессионально ориентированным словарем обеспечивает поэтапное формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности.

Групповая работа во время аудиторных занятий предваряется актуализацией знаний о деловой межкультурной коммуникации. Придерживаясь магистрального направления в предоставлении обучающимся опыта межличностного общения, знания межкультурной коммуникации предоставляются и усваиваются в процессе совместной работы, целью которой является разработка правил общения. Вариантами данной задачи могут выступать условия общения, например, в университете, в коллективе предприятия, в международной команде, а также такие варианты, как избежать буллинга на работе или учебе, советы по улучшению психологического климата в коллективе.

Анализ выполненных работ показывает, что студенты осознают необходимость соблюдения личных границ, ценят возможность самовыражения и оказание поддержки со стороны коллектива, придерживаются мнения о значимости компромиссов в конфликтных ситуациях, уважительно и с интересом относятся к культурным различиям, подчёркивают важность общечеловеческих качеств, таких как опрятность, вежливость, позитивный настрой на общение. Выводы, которые формулируют студенты после обсуждения обусловленности культурных различий, способов эффективной межкультурной коммуникации, позволяют оценить уровень усвоения знаний и определить отношение обучающихся к данной информации, а также их готовность к применению знаний на практике.

Акты солидарности в групповой работе происходят в процессе достижения единого результата, который исходя из потребности в предоставлении опыта иноязычной речевой деятельности, представлен в форме устной речи (монолог, диалог, полилог, презентация и т.д.). Расставление акцента в аудиторной работе на устной речи связано с тем, что в неязыковой среде и при ограниченном количестве часов аудиторной работы говорение является мало охваченным видом речевой деятельности. Говорение предполагает наличие собеседника или слушающего, когда задействуются все стороны коммуникации: произносительные, лексические и грамматические навыки, когнитивная активность, эмоции, язык тела. Именно в аудиторной работе представляется возможным обеспечить обучающихся опытом устного общения, увеличить количество времени говорения каждого студента в группе; в самостоятельной работе целесообразно активизировать чтение, аудирование и письмо. Для выделения большего времени каждому обучающемуся необходимо ограничить количество

участников группы до 3–4 человек, создать условия для работы – объединение группы в пространстве. Для формирования и постоянного развития навыков межличностного общения необходима ротация участников, то есть смена состава мини группы на каждом занятии.

В процессе общения в группе и дальнейшем предъявлении результата решения исследовательской задачи у каждого участника появляются трудности, которые связаны со сложностью извлечения информации из иноязычного текста, вычленением смысловой информации, нехваткой предварительных знаний, обработкой информации, соотносением полученной информации и решаемой задачей, структурированием и оформлением сообщения, отсутствием соответствующего лексического и грамматического запаса и другим. Акты солидарности со стороны преподавателя заключаются в методической поддержке выполняемых работ: упражнения для преодоления фонетических, грамматических, лексических трудностей; предтекстовые, текстовые и послетекстовые задания. Со стороны участников группы к актам солидарности относятся: предоставление образца, активное слушание, распределение ролей в соответствии с потребностями и интересами участников, проверка и корректировка языкового оформления, творческие решения, уважительное отношение к идеям и предложениям всех участников, терпимое отношение к переспросам и уточнениям, к языковым трудностям обучающихся, понимание ответственности за собственные предложения и попытки объяснить их целесообразность, попытки объяснять причины, аргументировать позицию.

Методические приемы организации краткосрочной, рассчитанной на одно аудиторное занятие, групповой исследовательской работы, обеспечивающей межличностное общение участников, нацелены на поиск и формулировку ответа на исследовательский вопрос. Постановка проблемы исследования оказывает влияние на всю работу. Поэтому на первых этапах исследовательский вопрос формулируется преподавателем для предоставления обучающимся образца, впоследствии группа может самостоятельно ставить вопросы. Приемы связаны с работой над информацией, её обработкой, созданием собственного текста, презентацией (табл. 2).

Отобранные методические приёмы способствуют совместной работе в коллективе и созданию условий для актов солидарности. В качестве примера приведем описание групповой работы в рамках первого блока модуля 6 «Авиационный двигатель». Исследовательский вопрос «The wings are doing the lifting, not the engines. Does the plane need an engine?» (Крылья делают подъем, а не двигатели. Нужен ли самолету двигатель?). был поставлен перед тремя командами, состоящими из 3–4 человек. Ожидаемый результат – сообщение о функциях двигателя, силе тяги, различных типах двигателей. Заранее выданы критерии оценки результата: участие в сообщении всех участников команды,

структура сообщения, фонетическая и лексико-грамматическая корректность, иллюстративный материал.

Таблица 2

Методические приемы организации межличностного общения обучающихся при решении исследовательских задач в группе

Этап решения исследовательской задачи	Методические приемы
Получение информации	<i>Чтение текста:</i> вслух друг за другом; с разной интонацией; с разным настроением; «распределение ролей» – один студент читает определенные слова, словосочетания в процессе чтения другими. <i>Слушание текста:</i> с паузами и без пауз; многократное прослушивание; с субтитрами и без; проговаривание текста; разная скорость воспроизведения
Обработка информации	<i>Обсуждение:</i> что знакомо, какая информация новая, отношение участников к информации, тексту; составление вопросов и ответов по полученной информации. <i>Создание опоры:</i> составление интеллект-карты; заметки Корнелла; проговаривание; составление плана; составление аннотации
Создание собственного текста	Соблюдение структуры сообщения; мозговой штурм при разработке идеи; чек-лист по употреблению определенных языковых единиц; создание опоры; совместное или индивидуальное составление частей текста; распределение ролей; проговаривание или «проигрывание» выступления; критический анализ; перифраз
Презентация результата	Мультимедийная презентация; графические изображения; текстовый материал; ситуационная обусловленность; распределение ролей; работа с аудиторией

Основой монологической речи являлся аутентичный текст, сопровождаемый предтекстовыми, текстовыми и послетекстовыми упражнениями. Наблюдение за общением в группе показало, что при отработке фонетики обучающиеся внимательно слушали друг друга, корректировали, обращались к электронным ресурсам, использовали многократное повторение слов. Чтение текста проходило вслух, студенты читали по одному предложению друг за другом, помогали в прочтении трудных слов. Выполнение упражнений на извлечение информации выполнялось вслух друг за другом, ошибочные варианты корректировались посредством указания на ошибку и подтверждением чтения отрывка текста. Обсуждение полученной информации в основном касалось силы тяги, вырабатываемой разными типами двигателей. Выработка идей организации собственного сообщения проходила в эмоционально приподнятом настроении, предлагались различные творческие находки. Большинство идей обсуждалось в юмористическом ключе, приводились возможные и невозможные решения. Во всех группах составление общего сообщения

и разработка иллюстративного материала проходили совместно, не распределялись роли, что свидетельствовало о равноценном вкладе и включенности всех участников в выполняемую работу. Значительная часть времени была потрачена на отработку сообщения: запоминание, проговаривание, корректировку и инсценировку. Презентация результата представлялась всей мини-группой, в одном случае студенты выступали по предложению друг за другом, в двух других случаях сообщение было поделено на части – описание различных типов двигателей. В результате работы студенты уверенно использовали в речи название частей двигателя и типов двигателя, описывали работу двигателя, сообщали об особенностях типов двигателей, количестве двигателей на самолете, их местоположении, формулировали назначение двигателей самолета.

Наблюдения за работой групп показало, что на каждом этапе происходили акты солидарности, когда студенты давали друг другу образец звучания слова, формулировали предложения, корректировали их. Ответственность за общий результат способствовала проявлению ответственности и за отдельного участника команды. Все идеи по предъявлению результата принимались к обсуждению, вызывали одобрение и поддержку либо отвергались аргументированно. Межличностное общение в мини-группе строилось на возможности каждого участника высказаться, представить собственное понимание процессов. Нехватка языковых средств, с одной стороны, ограничивала обсуждение, с другой стороны, активизировалась невербальная речь. Было представлено большое количество рисунков. Речь студентов включала в основном простые и сложносочиненные предложения, простое настоящее время активного и пассивного залога. Тем не менее цель коммуникации была достигнута, всем командам удалось объяснить, зачем самолету двигатель, как он работает.

Заключение

Формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности обучающего вуза реализуется в условиях приобретения опыта межличностного общения на языке-посреднике при решении совместных исследовательских задач в сфере будущей профессиональной деятельности студентов. Способность к межкультурной коммуникации формируется в межличностном общении в условиях принятия различий собеседников. Теоретические идеи Э. Левинаса о восприятии инаковости собеседника и необходимости актов солидарности в общении, принятии ответственности за свои утверждения и утверждения другого находятся в основе эффективного общения. Применение этих теоретических идей к организации образовательного процесса в вузе способствует обеспечению студентов положительным опытом межлич-

ностного общения на языке-посреднике. Методические приемы, отобранные в соответствии с логикой решения исследовательских задач, позволяют организовать совместную работу обучающихся и активизировать процесс иноязычной речевой деятельности. Перенос положительного опыта совместной деятельности в будущую работу в коллективе, в условия взаимодействия с коллегами из других стран, позволит выпускникам вуза быстрее адаптироваться в коллективе и выстраивать деловые связи с учетом различий окружающих.

Организация межличностного общения студентов в аудиторной работе, наблюдения за ходом решения исследовательских задач в совместной деятельности подтвердили актуальность применения идей Э. Левинаса в практике обучения иностранному языку в вузе. Дальнейшее направление исследования связано с расширением образовательного пространства и возможностью получения опыта межличностного общения в условиях, приближенных к будущей профессиональной деятельности; с разработкой интегрированных образовательных технологий иноязычной и профессиональной подготовки, позволяющих формировать профессионально ориентированную межкультурную языковую личность в процессе межличностного общения на языке-посреднике.

Список источников

1. *Тимкина Ю.Ю., Безукладников К.Э.* Ключевые характеристики профессионально-ориентированной межкультурной языковой личности // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 1. С. 8–18.
2. *Серова Т.С., Гураль С.К., Бердникова А.А.* Предметное содержание и структурная организация учебного дискурса при обучении доказательному монологическому высказыванию // Язык и культура. 2022. № 57. С. 240–257.
3. *Халыпина Л.П.* Междисциплинарная координация в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 149–157.
4. *Сысоев П.В.* Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. № 5. С. 21–31.
5. *Прохорова А.А., Безукладников В.К., Четчикова А.И.* Особенности обучения мультилингвальных преподавателей эпохи цифровизации // Язык и культура. 2021. № 56. С. 234–253.
6. *Аликина Е.В., Рапакова Т.Б.* Формирование инфографической компетенции в научно-исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе изучения иностранного языка // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 1. С. 147–157.
7. *Deardorff D.K.* Manual for developing intercultural competencies: Story circles. Routledge, 2019. 34 p.
8. *Ямпольская А.В., Шолохова С.А.* Предисловие к переводу статьи Эмманюэля Левинаса «Заметки о смысле» // (Пост)феноменология: новая феноменология во Франции и за ее пределами. Сер. Философские технологии. 2014. С. 11–17.

9. **Lee S.** Ethics is an Optics: Ethical Practicality and the Exposure of Teaching // *Journal of Philosophy of Education*. 2019. Vol. 53 (1). P. 145–164.
10. **Bruna M.G., Bazin Y.** Answering Levinas' call in organization studies // *European Management Review*. 2018. Vol. 15 (4). P. 577–588.
11. **Tajalli P., Segal S.** Levinas, weber, and a hybrid framework for business ethics // *Philosophy of Management*. 2019. Vol. 18 (1). P. 71–88.
12. **Сокулер З.А.** Пассивнее самой пассивности: субъективность и идентичность в учении Э. Левинаса // *Субъективность и идентичность* / отв. ред. А.В. Михайловский. М. : ВШЭ, 2012. С. 198–211.
13. **Калинина А.С.** Понятие другого и этика в философии Э. Левинаса // *Вестник Челябинского государственного университета. Философские науки*. 2020. № 5. С. 124–129.
14. **Ferri G.** Intercultural communication: Critical approaches and future challenges. Springer, 2018. 117 p.
15. **Левинас Э.** Время и Другой. Гуманизм другого человека. СПб. : Высшая религиозно-философская школа, 1999. 266 с.
16. **Ямпольская А.** Вклад Левинаса в феноменологию и в деконструкцию феноменологии // *Логос*. 2004. № 1 (41). С. 88–105.
17. **Miller A.** Levinas, ethics and the people: a reply to Soyoung Lee and Paul Standish // *Journal of Philosophy of Education*. 2019. Vol. 53 (2). P. 440–452.
18. **Métais F., Villalobos M.** Embodied ethics: Levinas' gift for enactivism // *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 2021. Vol. 20. P. 169–190.
19. **Saldukaitytė J.** Emmanuel Levinas and ethical materialism // *Religions*. 2021. Vol. 12 (10). P. 870.
20. **Strhan A.** Levinas, Durkheim, and the everyday ethics of education // *Levinas and the Philosophy of Education: Routledge*. 2019. Dec 18. P. 9–23.
21. **Ryan U.** Solidarity acts in the context of language diversity: Students' encounters with epistemological difference // *The Journal of Mathematical Behavior*. 2022. Vol. 66. P. 100946.
22. **Buddeberg E.** Thinking the other, thinking otherwise: Levinas' conception of responsibility // *Interdisciplinary Science Reviews*. 2018. Vol. 43 (2). P. 146–155.
23. **Сысоев П.В.** Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // *Язык и культура*. 2018. № 43. С. 261–281.
24. **Флиер А.Я.** Культура как социально-регулятивная система и ее историческая типология // *Культура культуры*. 2014. № 2 (2).
25. **Володина Е.В., Володина И.В.** Формирование готовности к коммуникации в инновационной инженерной и научно-исследовательской деятельности у студентов технического вуза средствами иностранного языка // *Перспективы науки и образования*. 2020. № 5 (47). С. 122–134.
26. **Brandom R.** Articulating reasons: An introduction to inferentialism. Harvard University Press, 2009. 240 p.

References

1. Timkina Y.Y., Bezukladnikov K.E. (2023) Klyuchevye harakteristiki professional'no-orientirovannoj mezhkul'turnoj yazykovoj lichnosti [Key characteristics of a professionally oriented intercultural linguistic personality] // *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 1. pp. 8–18.
2. Serova T.S., Gural' S.K., Berdnikova A.A. (2022) Predmetnoe sodержanie i strukturnaya organizaciya uchebnogo diskursa pri obuchenii dokazatel'nomu monologicheskomu

- vyskazyvaniyu [Subject content and structural organization of educational discourse in teaching evidential monologue] // *Yazyk i kul'tura*. 57. pp. 240–257.
3. Halyapina L.P. (2017) Mezhdisciplinarnaya koordinatsiya v sisteme professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam v vuze [Interdisciplinary coordination in the system of professionally oriented teaching of foreign languages in higher education institutions] // *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2. pp. 149–157.
 4. Sysoev P.V. (2021) Podgotovka pedagogicheskikh kadrov k realizatsii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya v vuze [Training of teaching staff for the implementation of CLIL in higher education institutions] // *Vysshee obrazovanie v Rossi*. 5. pp. 21–31.
 5. Prohorova A.A., Bezukladnikov V.K., Chechetkina A.I. (2021) Osobennosti obucheniya multilingual'nykh prepodavatelej epohi cifrovizatsii [Features of training multilingual teachers in the digital era] // *Yazyk i kul'tura*. 56. pp. 234–253.
 6. Alikina E.V., Rapakova T.B. (2019) Formirovanie infograficheskoy kompetentsii v nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti kursantov voennogo vuza v processe izucheniya inostrannogo yazyka [Formation of infographic competence in research activities of military university cadets in the process of learning a foreign language] // *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 1. pp. 147–157.
 7. Deardorff D.K. (2019) Manual for developing intercultural competencies: Story circles / Routledge. 34 p.
 8. Yampol'skaya A.V., Sholohova S.A. (2014) Predislovie k perevodu stat'i Emmanyuelya Levinasa "Zametki o smysle" [Preface to the translation of Emmanuel Levinas's article Notes on Meaning] // (Post)fenomenologiya: novaya fenomenologiya vo Francii i za ee predelami. Ser. Filosofskie tekhnologii. pp. 11–17.
 9. Lee S. (2019) Ethics is an Optics: Ethical Practicality and the Exposure of Teaching // *Journal of Philosophy of Education*. 53 (1). pp. 145–164.
 10. Bruna M.G., Bazin Y. (2018) Answering Levinas' call in organization studies // *European Management Review*. 15 (4). pp. 577–588.
 11. Tajalli P., Segal S. (2019) Levinas, weber, and a hybrid framework for business ethics // *Philosophy of Management*. 18 (1). pp. 71–88.
 12. Sokuler Z.A. (2012) Passivnee samoj passivnosti: subjektivnost' i identichnost' v uchenii E. Levinasa [More Passive Than Passivity Itself: Subjectivity and Identity in the Teachings of E. Levinas] // *Subjektivnost' i identichnost'*. Otv. red. A.V. Mihajlovskij. M.: VSHE. pp. 198–211.
 13. Kalinina A.S. (2020) Ponyatie drugogo i etika v filosofii E. Levinasa [The concept of the other and ethics in the philosophy of E. Levinas] // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofskie nauki*. 5. pp. 124–129.
 14. Ferri G. (2018) Intercultural communication: Critical approaches and future challenges. Springe. 117p.
 15. Levinas E. (1999) Vremya i Drugoj. Gumanizm drugogo cheloveka [Time and the Other. The Humanity of the Other]. Sankt-Peterburg: Vysshaya religiozno-filosofskaya shkola. 266 p.
 16. Yampol'skaya A. (2004) Vklad Levinasa v fenomenologiyu i v dekonstruktsiyu fenomenologii [Levinas's Contribution to Phenomenology and to the Deconstruction of Phenomenology] // *Logos*. 1 (41). pp. 88–105.
 17. Miller A. (2019) Levinas, ethics and the people: a reply to Soyoung Lee and Paul Standish // *Journal of Philosophy of Education*. 53 (2). pp. 440–452.
 18. Métais F., Villalobos M. (2021) Embodied ethics: Levinas' gift for enactivism // *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 20. pp. 169–190.
 19. Saldukaitytė J. (2021) Emmanuel Levinas and ethical materialism // *Religions*. 12 (10). pp. 870.

20. Strhan A. (2019) Levinas, Durkheim, and the everyday ethics of education // Levinas and the Philosophy of Education: Routledge. pp. 9–23.
21. Ryan U. (2022) Solidarity acts in the context of language diversity: Students' encounters with epistemological difference // The Journal of Mathematical Behavior. 66. pp. 100946.
22. Buddeberg E. (2018) Thinking the other, thinking otherwise: Levinas' conception of responsibility / E. Buddeberg // Interdisciplinary Science Reviews. 43 (2). pp. 146–155.
23. Sysoev P.V. (2018) Peresmatrivaya konstrukt mezhkul'turnoj kompetencii: obuchenie mezhkul'turnomu vzaimodejstviyu v usloviyah "dialoga kul'tur" i "ne-dialoga kul'tur" [Reconsidering the construct of intercultural competence: teaching intercultural interaction in the context of "dialogue of cultures" and "non-dialogue of cultures"] // Yazyk i kul'tura. 43. pp. 261–281.
24. Flier A.Ya. (2014) Kul'tura kak social'no-regulyativnaya sistema i ee istoricheskaya tipologiya [Culture as a social-regulatory system and its historical typology] // Kul'tura kul'tury. 2 (2).
25. Volodina E.V., Volodina I.V. (2020) Formirovanie gotovnosti k kommunikacii v innovacionnoj inzhenernoj i nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti u studentov tekhnicheskogo vuza sredstvami inostrannogo yazyka [Formation of readiness for communication in innovative engineering and scientific research activities among students of technical universities using a foreign language] // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 5 (47). pp. 122–134.
26. Brandom R. (2009) Articulating reasons: An introduction to inferentialism /R. Brandom – Harvard University Press. 240 p.

Информация об авторах:

Тимкина Ю.Ю. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и связей с общественностью, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Россия). E-mail: timkinaj@mail.ru

Аликина Е.В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Россия). E-mail: elenaalikina@yandex.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Timkina Y.Y., Ph.D. (Education), Docent of Foreign Language and Public Relations Department, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: timkinaj@mail.ru

Alikina E.V., D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University. E-mail: elenaalikina@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 07.05.2025; принята к публикации 28.07.2025

Received 07.05.2025; accepted for publication 28.07.2025

Научная статья
УДК 372.881.111.1
doi: 10.17223/19996195/71/11

Развитие научно-исследовательской компетенции студентов при изучении иностранного языка

Инна Вячеславовна Шукурова¹, Наталья Евгеньевна Чеснокова²

^{1,2} Сургутский государственный университет, Сургут, Россия

¹ shukurova_iv@surgu.ru

² chesnokova_ne@surgu.ru

Аннотация. Исследован вопрос развития научно-исследовательской компетенции студентов средствами дисциплины «Иностранный язык». Данная компетенция выступает одним из требований к освоению программы обучения на уровне бакалавриата, овладев которой студент должен быть способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач. Определена актуальность данной компетенции в подготовке специалистов научно-естественных и технических направлений согласно ФГОС ВО++ и предписанным в нем компетенциям, которыми должны овладеть студенты бакалавриата.

Подробное рассмотрение понятий «компетенции» и «компетентности» считается необходимым для определения корректных ожидаемых результатов обучения, так как первое включает не только знания, умения и навыки, а для последнего требуется опыт и личностное отношение к выполняемым действиям, которого у студентов начального этапа обучения может быть недостаточно. В определениях, раскрывающих сущность «компетенции», высвечиваются такие параметры, как образовательная подготовка, осведомленность, познание и опыт, продуктивное выполнение деятельности и др. «Компетентность» наделена такими характеристиками, как своевременное применение подходящих знаний, квалификация специалиста, принятие ответственных решений и т.п.

Изучение научно-педагогической литературы по вопросу понятия «научно-исследовательская компетенция» позволило выделить типичные компоненты данной компетенции: работа с научными источниками информации, критическое осмысление и анализ полученной информации, умение представлять результаты исследования, объяснить и доказать правильность своей позиции и т.д. Представлен обзор и анализ существующих мер и практик по формированию и развитию научно-исследовательской компетенции в отечественных и зарубежных вузах.

Наряду с высокой значимостью развития научно-исследовательской компетенции отмечается необходимость создания обучающей среды, поддерживающей развитие исследовательских навыков; требуется организация соответствующей ситуации для их развития. Для того чтобы регулярно развивать научно-исследовательскую компетенцию, необходимо в план занятий систематически включать задания на развитие всех умений, составляющих обсуждаемую компетенцию: задания на поиск, анализ, сопоставление информации, краткое представление полученной информации, на обсуждение прочитанного, развитие критического мышления.

Для решения поставленной задачи нами используется потенциал дисциплины «Иностранный язык», применяемой как для подготовки студентов к межкультурным контактам, так и для поиска и отбора релевантной информации, которую они могут использовать для общего развития, учебных целей, совершенствования таких навыков, как анализ, сопоставление, критическое осмысление информации. Ключевым подходом к решению этой задачи считаем адекватную организацию аудиторной и внеаудиторной работы, создание соответствующих условий и вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность. В связи с этим процесс обучения строится на личностно-деятельностном подходе, позволяющем включать студентов в исследовательскую, коммуникативную, аналитическую и творческую деятельность. Многие исследователи видят эффективным развитие научно-исследовательской компетенции через активную учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельность; организацию семинаров, кружков; подготовку публикаций по итогам выполнения курсовых работ, выпускных квалификационных работ, творческих проектов.

Основываясь на практическом опыте, предложены задания и формы квазиисследовательской деятельности, способствующие овладению научно-исследовательской компетенцией студентами. Представлен опыт авторов по проведению научно-исследовательских квестов на английском языке в библиотечно-информационном центре учебного заведения и организации аудиторных занятий, включающих элементы поиска информации, ее анализ, сравнение и представление полученных результатов в группе. Для осуществления подобных мероприятий разрабатывается сценарий для включения студентов в исследовательскую деятельность с заданиями проблемного характера, требующими активизации поисковых, аналитических умений, а также умения работать в команде. Опрос, наблюдение и анализ проведенных аудиторных и внеаудиторных мероприятий позволил выявить степень осведомленности студентов о научно-исследовательской деятельности как самого студента, так и университета в целом, а также мотивировать на включенность студентов в научно-исследовательскую деятельность, позволяющую делать открытия и анализировать полученные данные.

Теоретический анализ специализированной литературы и практическое применение предложенных приемов позволили выделить возможность и необходимость развития научно-исследовательской компетенции при изучении иностранного языка как при рассмотрении учебных тем на текущих занятиях на регулярной основе, так и при участии в масштабных университетских мероприятиях (конференции, клуб дебатов, квесты).

Ключевые слова: компетенция, научно-исследовательская компетенция, научно-исследовательская деятельность, иностранный язык

Для цитирования: Шукурова И.В., Чеснокова Н.Е. Развитие научно-исследовательской компетенции студентов при изучении иностранного языка // Язык и культура. 2025. № 71. С. 249–273. doi: 10.17223/19996195/71/11

Original article

doi: 10.17223/19996195/71/11

Development of students' research competence in the process of foreign language learning

Inna V. Shukurova¹, Natalia E. Chesnokova²

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

¹ *shukurova_iv@surgu.ru*

² *chesnokova_ne@surgu.ru*

Abstract. The issue of developing the student research competence through the discipline "Foreign Language" is explored. This competence is one of the requirements for mastering a training program at the undergraduate level. Having mastered it the student is expected to be able to search, critically analyze and synthesize information, apply a systematic approach to solving assigned problems. The study identified the relevance of this competence in the training of future specialists in scientific, natural and technical directions in accordance with the Federal State Educational Standard for Higher Education ++ and the competences required for mastering by students.

A detailed consideration of the concepts "competence" and "competency" is considered necessary to determine the correct expected learning outcomes. The former incorporates more abilities than knowledge, abilities and skills while the latter requires experience and a personal attitude towards the actions performed, which may not be enough for students at the initial stage of training.

Definitions revealing the nature of "competence" highlight such parameters as educational preparation, awareness, knowledge and experience, productive performance of activities, etc. "Competency" is described with such traits as application of appropriate knowledge, specialist qualifications, making responsible decisions, etc.

The overview of scientific and pedagogical literature on the concept "research competence" allowed us to determine its certain typical components: work with scientific sources of information, comprehension and critical analysis of the information received, the ability to present the research results, ability to explain and prove the correctness of one's position, etc. The authors offer an overview and analysis of the existing measures and teaching practices for the formation and development of research competence in domestic and foreign universities.

Along with the significance of developing research competence, there is also a need to create a learning environment that could support the development of research skills within appropriate organized situations. In fact, in order to develop research competence in the learning process, it is necessary to include systematically tasks for the development of all skills that make up the competence under discussion: tasks for searching, analysis, comparing information, brief presenting the information obtained, discussing what has been read, developing critical thinking.

To solve this problem, the potential of the "Foreign Language" discipline is used both to prepare students for intercultural communication and to search and select relevant information that they can use for their general development, educational purposes, the development of skills such as analysis, comparison, critical perception of information. Adequate organization of classroom and extracurricular work, creation of appropriate conditions and involvement of students in research activities are considered to be the key approach to solving the problem. In this connection, the learning process is based on a personal-activity approach, which allows students to be involved in research, communication, analytical and creative activities. Many specialists' works

demonstrate the effectiveness of the research competence development through active studying and research activities; organization of seminars, clubs; publications based on the results of the students' coursework, final qualification papers, creative projects.

Based on our practical experience, the given issue proposes tasks and forms of quasi-research activities contributing to the mastery of research competence. The article conveys our experience of implementing research quests in English held in the research library of our educational institution and organizing lessons, including elements of information search, its analysis, comparison and presentation of the results in a group. To carry out such activities, we elaborated a scenario involving students into research activities with problem tasks that require the activation of search, analytical skills, as well as the ability to work in a team. The survey, observation and analysis of classroom and extracurricular activities allowed us to evaluate students' awareness about the research activities of both the students themselves and the university as a whole, as well as to probe the ways to motivate students' involvement in such activities, allowing them to make discoveries and analyze the data obtained.

Theoretical analysis of the thematic material and practical application of the proposed techniques made it possible to highlight the possibility and necessity of developing research competence in the study of a foreign language, both when studying educational topics in class, and when participating in large-scale university events such as conferences, club debates, quests.

Keywords: competence, research competence, research activity, foreign language

For citation: Shukurova I.V., Chesnokova N.E. Development of students' research competence in the process of foreign language learning. *Language and Culture*, 2025, 71, pp. 249–273. doi: 10.17223/19996195/71/11

Введение

Настоятельная необходимость формирования и развития навыков исследовательской компетенции и обеспечение вовлеченности студентов в научно-исследовательскую деятельность направляют педагогов к детальному изучению данного вопроса и поиску путей его решения средствами преподаваемых ими дисциплин.

Изучение требований к формированию компетенций у обучающихся бакалавриата в обновленных образовательных стандартах (ФГОС 3++) высшего образования показывает, что одним из видов деятельности, к которому должны готовиться выпускники различных направлений, является научно-исследовательская деятельность. Получение первичных знаний, умений и навыков научно-исследовательской работы заложено в основных требованиях к освоению программ обучения на уровне бакалавриата и обозначено универсальной компетенцией: УК-1 Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач [1].

Анализ и сравнение общепрофессиональных компетенций (ОПК) ряда естественно-научных и технических направлений подготовки показывают, что требования к способности вести научно-исследовательскую деятельность также прослеживаются во всех формулировках ОПК (способен использовать методы сбора, способен применять знание основ

(науки); анализировать и интерпретировать результаты; представлять результаты своей работы в устной и письменной форме; формулировать цели и задачи исследований, интерпретировать и визуализировать результаты эксперимента и т.д.) [1].

В исследовании и обсуждении данного вопроса нам кажется необходимым упомянуть, что актуальность и важность научно-исследовательской компетенции для студента определяется не только требованиями стандарта и выполнения норм, необходимых для получения степени бакалавра, но и инструментами, реальными возможностями, которые выпускник получает при подготовке к профессиональной деятельности. Более того, успешное освоение выбранной программы бакалавриата в области химии, биологии, информационных технологий позволяет выпускникам реализоваться в широком диапазоне профессиональных областей с выполнением непосредственно своих специальных функций, в которых также неотъемлемой частью является исследовательская и научно-исследовательская деятельность, включая работу с научной литературой, планирование и реализацию собственного исследования.

Основываясь на теоретическом анализе отечественной и зарубежной научно-педагогической литературы и систематизации существующих концепций, были выявлены предпосылки и педагогические условия развития научно-исследовательской компетенции. В данном исследовании изучен педагогический опыт развития научно-исследовательской компетенции студентов и методики обучения иностранным языкам в целом (Э.Р. Бикметова, Н.П. Гончарук, Г.С. Сагдеева, А.В. Пеша, С.Ю. Патутина, Н.Г. Келеберда, А.И. Рябошапка и др.). Это позволило выявить стратегии развития научно-исследовательской компетенции студентов, оценить степень разработанности вопроса, вклад исследователей и предложить свой «сценарий», соответствующий способностям студентов, уровню их осведомленности и заинтересованности к ведению научно-исследовательской деятельности на начальных этапах обучения в вузе.

На современном этапе изучения компетенций и их развития существует значительное количество публикаций, в которых анализируется научно-исследовательская компетенция и научно-исследовательская деятельность студентов вузов, в том числе средствами дисциплины «Иностранный язык» (Е.В. Бережнова, В.С. Елагина, Л.В. Ковтуненко, Л.В. Колпина, В.В. Краевский, Е.В. Реутов, Е.А. Шашенкова, В.П. Шестак и др.).

Научно-исследовательская работа студентов является важной и составной частью учебного процесса, эту работу необходимо вести с первых дней обучения в вузе в специально создаваемом исследовательском пространстве [2. С. 315]. В.П. Шестак верно замечает, что современная система высшего профессионального образования должна не только наделять выпускника способностью к активной адаптации, но и

способствовать формированию у него нового типа интеллекта, мышления, отношения к новой реальности, для которой характерны непрерывные изменения внешней и профессиональной среды. В этой связи он отмечает необходимость формирования системы познавательных способностей, приближенной к интеллекту научного работника [3. С. 116]. О.Н. Кирюшина относит «формирование у специалистов компетенций к осуществлению научно-исследовательской деятельности» к одной из важнейших задач высшей школы [4. С. 190].

Для формирования специалистов, соответствующих современным нормам, необходима организация условий учебного процесса, в которых студент будет вовлечен в активную интеллектуальную, поисковую, творческую и в значительной мере самостоятельную учебную деятельность. Очевидно, что ожидания и современные требования к уровню профессионализма готовящихся специалистов влекут за собой смену запроса к содержанию обучения, модернизацию педагогических технологий и способов получения знаний и навыков, в том числе используя потенциал дисциплины «Иностранный язык».

В связи с вышеизложенным обозначилась необходимость обобщения имеющегося опыта, разработки приемов и технологии, отвечающих требованиям образовательной программы и способствующих развитию научно-исследовательской компетенции студентов, обучающихся на научно-естественных и технических направлениях.

Методология исследования

Теоретической основой исследования выступили научные работы, изучающие вопрос компетенции, возможности ее развития в образовательной среде, место научно-исследовательской деятельности студентов (С.А. Воронов, Л.В. Колпина, Ю.А. Комарова, А.В. Пеша, С.Ю. Патутина, Е.В. Реутов, А.В. Хуторской, В.П. Шестак, С.Е. Шишов и др.).

Термин «компетенция» прочно внедрился благодаря таким ученым, как А.А. Бодалев, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, Е.Н. Шиянов, Дж. Равен и др. Изучение и анализ научно-педагогических исследований, посвященных изучению «компетенции» и «компетентности», позволили нам обобщить имеющиеся представления о данных понятиях и обозначить авторскую позицию по отношению к исследуемому вопросу.

В данном исследовании основополагающими приняты определения «компетенции» и «компетентности» А.В. Хуторского. Первое он характеризует как «социальное требование к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере», «круг вопросов, в которых человек хорошо осве-

домлен, обладает познаниями и опытом». Последнее включает в себя совокупность личностных качеств (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере и позволяют обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней» [5. С. 9–10].

Дифференцированием данных понятий занимались и другие исследователи, которые их расширили или уточнили. Компетенция в трактовке Г.К. Селевко описывается как образовательный результат, как совокупность знаний, умений и навыков, интегральное качество личности, способной и готовой к деятельности и ориентированной на самостоятельное и успешное участие в деятельности. Э.Ф. Зеер включает в это понятие «обобщенный способ действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [6. С. 89]. Профессор С.Е. Шишов убедительно определяет компетенцию как «способность субъекта применить для решения той или иной проблемы подходящее действие и знание» [7. С. 41].

Анализ научно-педагогических работ показал, что никто из исследователей не ограничивает определение компетенции только совокупностью знаний, умений, навыков. Во многих определениях включены также «отношение и способность человека в определенном контексте применить знания, умения и навыки» [8. С. 83]; способность специалиста, обладающего определенными знаниями и навыками, подстраиваться в своей области деятельности под «функционирование постоянно развивающегося современного общества, корректирующегося под воздействием инновационных процессов в науке, культуре, производстве, образовании» [9. С. 83]; характеристика, которая «определяет дальнейшее успешное становление и развитие выпускника в профессиональной деятельности» [10. С. 173]; «совокупность знаний, правил оперирования ими и правил их использования» [11. С. 194].

В целом, обобщая предложенные идеи исследователей, можно сделать вывод, что компетенцию связывают с определенной совокупностью знаний, умений и навыков и выбором подходящих действий, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности. Представленные выше определения не являются исчерпывающими, но уточнение данного понятия позволило нам в дальнейшем сосредоточиться на развитии компетенции студентов именно в процессе получения ими знаний, навыков, способов действия и первичного опыта в исследуемой нами деятельности.

При анализе научно-педагогической литературы также были выявлены признаки, которыми ученые характеризуют компетентность. Чаще всего речь идет о личностных характеристиках, основанных на полученном опыте и проявляемых в определенной сфере деятельности:

«индивидуальные характеристики, обеспечивающие соответствие специалиста требованиям своей профессии (К.М. Левитан); «выполнение квалифицированной работы, принятие ответственных решений в проблемных ситуациях, планирование и совершение действий, приводящих к рациональному достижению поставленных целей» (Е.И. Огарев) (цит. по: [12. С. 82]). В работе Е.П. Непочатых упоминается определение Л.М. Митиной: «...знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии личности» [13. С. 246]. Предлагается рассматривать компетентность как «личностное свойство, основывающееся на знаниях, как личностно и интеллектуально обусловленное проявление социально-профессиональной жизнедеятельности человека в его поведении» [11. С. 194]; «квалифицированность специалиста, его способность понимать и выполнять определенные функции соответствующим образом и эффективно» [14. Р. 348].

Предложенное С.А. Вороновым всеохватывающее сопоставление имеющихся трактовок данного термина дает возможность сформулировать основной признак компетентности как «личностные качества и опыт, позволяющие квалифицированно выполнять функции в выбранной сфере деятельности» [15. С. 168]. Изучив позиции ряда авторов, С.А. Воронов делает вывод, что «компетенция находится в процессе постоянного развития», «может дополняться новыми компонентами в зависимости от новых условий», «должна постоянно совершенствоваться». Своим анализом и выводом С.А. Воронов подтверждает, что эти два понятия нельзя взаимозаменять: «...компетенцию сформировать можно, а компетентность в процессе обучения – нет, так как необходим опыт в определенной сфере деятельности» [15. С. 170]. Таким образом, в процессе обучения студентов можно рассчитывать на содействие наращиванию потенциала и диапазона компетенций, в то время как реальная компетентность может проявиться у обученных выпускников при выполнении их профессиональных функций, требуемых работодателем и иными условиями.

По итогам обзора научно-педагогических источников и анализа предложенных определений научно-исследовательской компетенции были выделены самые востребованные умения и навыки в соответствии с требованиями образовательного стандарта, включая умение работать с научной литературой, представлять исследование, планировать собственный научный продукт. При изложении научно-педагогических позиций ведущих исследователей и результатов текущего исследования использовался описательный метод.

Для выявления понимания и уровня владения научно-исследовательской компетенцией применялись такие методы, как беседа, опрос, педагогическое наблюдение, лингвистический и методический анализ при разработке заданий к аудиторным занятиям и семинарам в библио-

течно-информационном центре, анализ полученной информации, дедукция, которые позволили определить проблемные аспекты исследуемой компетенции среди студентов 1–2-х курсов неязыковых направлений.

В статье также констатируется эффективность предложенных нами организационно-педагогических условий развития научно-исследовательской компетенции студентов с целью овладения и совершенствования ими новыми навыками с учетом их направления, уровня владения иностранным языком и мотивацией. Приняв во внимание основы личностно-деятельностного подхода, обеспечивающего погружение студентов в активную учебную деятельность, мы предприняли попытки организовывать образовательный процесс, включающий их в исследовательскую, коммуникативную, аналитическую и творческую деятельность.

Неотъемлемой частью данного исследования является интеграция в процесс обучения иноязычных аутентичных источников, апробирование «сценариев» мероприятий научно-исследовательского характера для студентов и экстраполяция педагогического опыта.

Исследование и результаты

Для комплексного обсуждения исследуемого вопроса логичным является погрузиться в понимание научно-исследовательской компетенции студентов, исходя из требований образовательного стандарта бакалавриата, и сосредоточиться на тех элементах, которые можно органично развивать в процессе изучения преподаваемой нами дисциплины.

В научно-исследовательскую компетенцию включают не только отдельные умения и навыки, но и личностное отношение к этой деятельности. Так, Л.А. Черняева предлагает характеризовать ее, как «совокупность личностно-осмысленных исследовательских знаний, умений, навыков, опыта деятельности, ценностных ориентаций, поведенческих моделей, сформированных в процессе исследовательской деятельности» [16].

На основе обзора научно-педагогических источников и обобщения информации о сущности научно-исследовательской компетенции выявлены самые востребованные умения и навыки. Одно из самых распространенных требуемых умений – работать с научными источниками информации, осуществлять отбор данных [3, 17–22]. Также включают способность анализировать [17, 18], критически осмыслять и оценивать полученные в результате отбора данные [3, 19, 21, 23], интерпретировать результаты исследования [21, 22], использовать полученные данные в практической работе [3, 17], планировать и создавать свои научные продукты [3, 24, 25] или исследование [8, 22, 23], уметь представлять и масштабировать результаты исследования [3, 8, 20–22, 24, 25]. Заметим, что научно-исследовательская деятельность не ограничивается работой с

методической и научной литературой и ее анализом. Для ее осуществления студентам следует также учиться и практиковаться в умении видеть проблему, ставить вопросы, выдвигать гипотезу, сравнивать, классифицировать, формулировать цель, структурировать материал, самостоятельно проводить эксперимент, наблюдение, объяснять и доказывать правильность своей позиции [26, 27].

Подробное изучение позиций ряда авторов на включение тех или иных умений и навыков объясняется необходимостью определить возможность развивать и совершенствовать выявленные умения и навыки в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык». Изучение определений научно-исследовательской компетенции и ее составляющих позволило нам выделить категории способностей, включающих интеллектуальные, коммуникативные умения, критическое мышление, творческие способности студентов, на которые, по нашему мнению, должен быть направлен образовательный процесс. Т.А. Строкова верно замечает, что российская высшая школа всегда заботилась о развитии исследовательских способностей студентов, организуя их учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую работу [28. С. 234].

Следует отметить, что вышепредставленные формулировки определений в той или иной мере соответствуют требованиям к результатам обучения, изложенным в образовательном стандарте высшего образования, и включают все необходимые умения, обеспечивающие формирование первичного опыта научно-исследовательской компетенции в процессе обучения в вузе.

Следующий этап нашего исследования посвящен ключевому вопросу: каким образом можно осуществлять развитие научно-исследовательской компетенции при изучении дисциплины «Иностранный язык»? Для того чтобы обеспечить планомерное развитие данной компетенции, преподавателям, очевидно, следует регулярно вовлекать студентов в определенную учебную деятельность активного и интерактивного характера. Необходимо организовать такую учебную деятельность, которая послужит базой для развития научно-исследовательской компетенции студента бакалавриата. Речь идет о научно-исследовательской деятельности в том виде, который можно реализовать средствами изучаемой дисциплины.

Исследователи, изучающие сущность научно-исследовательской деятельности студентов, чаще всего описывают ее как работу с поиском данных (литературы), их обработку, критический анализ и оценку, создание своего научного текста (продукта). Так, Е.В. Реутов с коллегами характеризуют научно-исследовательскую деятельность студентов как деятельность, направленную на решение научной проблемы (получение нового теоретического и (или) эмпирического) и предполагающую наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере:

постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, выбор и обоснование методики исследования, сбор данных, их обработку и анализ [29. С. 59].

Исследователи [3, 8, 12, 24, 26] сходятся во мнении о потенциальном успехе в развитии научно-исследовательской компетенции студентов, который может быть достигнут при вовлечении их в несколько видов деятельности: в активную учебно-исследовательскую; научно-исследовательскую деятельность; внеучебную научно-исследовательскую деятельность, организованную в рамках семинаров, кружков; подготовку публикаций по итогам выполнения курсовых работ, выпускных квалификационных работ, творческих проектов. Е.Н. Лекомцева рекомендует обеспечивать педагогическую поддержку в овладении студентами исследовательскими знаниями, умениями и навыками и внедрять исследовательские и творческие формы работы [17. С. 93].

Т.С. Царская видит решение этой задачи через «создание определенных условий, способствующих эффективному протеканию процесса научно-исследовательской деятельности с позиции коммуникации, интеракций и межличностной перцепции» [25. С. 100]. При создании условий для успешной организации научно-исследовательской деятельности она предлагает «учитывать междисциплинарный подход в реализации задач поиска, обработки и синтеза научного материала в сотворчестве с сокурсниками, профессорско-преподавательским составом...» [25. С. 99].

О.М. Козаренко уделяет большое внимание «активизации творческой, образовательной и познавательной деятельности молодого исследователя, которая создаст предпосылки для формирования креативного мышления и будет способствовать его творческой самореализации». По ее словам, «необходимо все время их ориентировать на понимание важности развития их творческого потенциала, формирования исследовательских качеств личности, способной понять проблему, сформулировать ее и найти пути решения» [30. С. 202]. М.В. Цымбал отмечает важность наличия креативности как «относительно устойчивой характеристики личности» при осуществлении научно-исследовательской деятельности и подчеркивает возможность ее активизации в процессе обучения [31. С. 40].

Зарубежные педагоги также ищут пути развития научно-исследовательской компетенции и утверждают, что ее необходимо развивать и постоянно практиковать в соответствующей среде, обеспечивающей получение значимого опыта обучения. Один из практических способов реализации исследовательского навыка в контексте процесса преподавания и обучения – это интегрировать его в обычную деятельность в течение семестра с помощью нескольких видов деятельности. Изучая и обобщая опыт своих коллег, S. Haryati и соавт. приходят к выводу, что исследова-

тельские навыки обычно прививаются студентам посредством нескольких видов деятельности, которые основаны на исследовательском опыте как в аудитории, так и в практической деятельности [32. Р. 185]. Заслуживает внимания тот факт, что кроме исследовательских навыков обучающиеся приобретают навыки критического мышления высокого порядка, навык решения проблем, исследовательский навык в конкретной дисциплине и способность учиться на протяжении всей жизни. Согласимся, что несмотря на инновационные подходы, творческие приемы, предлагаемые преподавателем, результаты обучения или развития каких-либо навыков приходят «при условии готовности личности к непрерывному самообразованию» [17. С. 92].

Несмотря на все преимущества научно-исследовательской деятельности, авторы соглашаются, что «существует трудность создать среду обучения, поддерживающую исследовательские навыки, организовать соответствующую ситуацию для воспитания и развития исследовательских навыков учащихся» [32. Р. 185]. Для того чтобы развивать научно-исследовательскую компетенцию, нужно регулярно в план занятий включать задания на развитие всех умений, составляющих обсуждаемую компетенцию: задания на поиск, анализ, сопоставление информации, краткое представление полученной информации, на обсуждение прочитанного, развитие критического мышления.

Какими способами и средствами преподаватель иностранного языка может содействовать овладению данной компетенцией студентами? Нужно отметить, что дисциплина «Иностранный язык» не в коей мере не может полностью закрыть данную потребность и исследуемая задача параллельно решается другими дисциплинами.

Действительно, в большинстве исследований часто говорится о том, что развитие научно-исследовательской компетенции возможно при погружении учащихся в активную деятельность: подготовка научных материалов, работа с ними в рамках изучаемой темы семинара или конференции, сопоставительный анализ текстов, проектное обучение [18, 30, 33], составление интеллектуальных карт [2, 10], научное рассуждение [34], насыщение занятий исследовательскими и творческими формами работы [17. С. 93]. С целью повышения интереса к исследовательской деятельности Е.Н. Лекомцева предлагает «практиковать изучение и обобщение признанного опыта исследовательской деятельности педагогов, преподавателей вуза, проведение студентами анкетирования педагогов в образовательных учреждениях» [17. С. 95].

Говоря непосредственно о развитии научно-исследовательской компетенции в процессе обучения иностранному языку, педагоги видят этот процесс через деятельность, которую студенты могут осуществлять в ходе аудиторных занятий и внеучебных мероприятий: проводить поиск и давать критическую оценку иноязычным научно-техническим текстам;

выделять релевантную информацию; формулировать научную проблему; аргументировать свою позицию; создавать планы, тезисы на иностранном языке; излагать свои мысли логично в письменной форме, в форме аннотации [10. С. 175].

Вместе с тем мы не можем не согласиться с позицией Н.В. Чернышковой в том, что развитие исследовательской компетенции чаще всего, происходит во время внеаудиторной самостоятельной работы студентов, включая «подготовку и написание научных статей, презентаций и устных выступлений с целью представления результатов исследований на иностранном языке на межвузовских, всероссийских, международных семинарах, круглых столах, конференциях» [33. С. 340]. Такая самостоятельная деятельность дает возможность студентам формировать умения пользоваться учебной, методической, справочной, научной литературой; умения реферирования и аннотирования научной статьи и ее анализа; обобщения и отбора профессионально значимой информации; формируется мотивация к дальнейшему изучению иностранного языка.

Л.В. Ковтуненко признает: несмотря на то, что студенты уже на 1-м курсе учатся писать научные статьи, рефераты, готовят доклады на занятиях семинарского типа, участвуют в научно-практических конференциях, этого недостаточно для приобретения исследовательских навыков и умений, овладения высокой исследовательской культурой. Исследователь предлагает введение специального курса, в ходе которого студенты могут овладеть методологическими основами научного исследования через иные виды исследовательской работы [35. С. 64].

Один из передовых опытов в развитии профессионально значимых компетенций мы находим в работе Е.А. Мельниковой. Для решения «образовательных и дидактических задач, способствующих формированию познавательной, исследовательской, творческой, организационной деятельности» ею предложено проводить студенческие конференции на английском языке на платформе одной из популярных социальных сетей, «где люди могут объединяться по интересам, общаться, вместе обучаться, решать разнообразные задачи, находить друзей и единомышленников» [36. С. 233].

Несмотря на разнообразие предлагаемых методов развития научно-исследовательской компетенции, значимым элементом во всех подходах должна быть возможность оценивать ее достигнутый уровень. Нам кажется интересной идея Е.W. Paricahua и соавт., которые предлагают определять развитие и совершенствование научно-исследовательской компетенции по способности студента продемонстрировать «переход от понимания того, как другие делают открытия, к созданию своих собственных» [20. Р. 298].

Прежде всего не стоит забывать, что потенциал дисциплины «Иностранный язык» применяется не только для подготовки студентов к межкультурным контактам в любой сфере, но и для возможности поиска и

отбора релевантной информации из иноязычных источников, которую они могут использовать для общего развития, учебных целей, развития таких навыков, как анализ, сопоставление, критическое осмысление информации.

Опираясь на наш накопленный профессиональный опыт и опыт коллег, предложим приемы и формы квазиисследовательской деятельности, которые, по нашему мнению, способствуют пониманию сути научно-исследовательской деятельности и овладению данной компетенцией студентами. В практике мы придерживаемся идеи, подразумевающей обучение как динамичный процесс не только с подачи преподавателя и его инновационных подходов, но и предоставление возможности студентам для самостоятельного получения и освоения знаний, а далее активного и сознательного овладения опытом.

Бесспорно, студенты, приступившие к обучению в университете, приносят свой ранее полученный в школе «багаж» знаний и опыта в виде написания рефератов, выступлений с докладами в классе, и в идеале – подготовка и представление результатов своих исследований на научно-исследовательских мероприятиях разного уровня для школьников. Ежегодно преподаватели нашей кафедры участвуют в городских конференциях для юных исследователей в качестве членов жюри. И действительно, незначительная часть первокурсников имеют четкое понимание научно-исследовательской деятельности, владеют навыками работы с научными источниками, их отбора и анализа. Отметим, что чаще всего на 1–2-м курсе еще сложно говорить об истинно научно-исследовательской деятельности студентов, часто деятельность такого типа происходит в ходе аудиторных и внеаудиторных занятий по иностранному языку, опережая задания научно-исследовательского характера по специальным дисциплинам.

В процессе развития научно-исследовательской компетенции и подготовки к студенческим научным мероприятиям, проходящим на иностранном языке, студенты работают с иноязычными источниками, это позволяет формировать и развивать языковую компетенцию. При изучении иностранного языка, как в аудиторной, так и самостоятельной работе, студентам предлагается выполнять такие виды деятельности, как работа с учебной и дополнительной литературой, подбор литературы по изучаемой проблеме или для подготовки реферата (доклада), конспектирование (реферирование) научно-популярных статей, составление схем, интеллект-карт. Готовясь к презентации или участию в студенческой конференции, проводят научное наблюдение или опрос и оформляют результаты исследования.

Надо признать, что нередко работы, которые представляют студенты на конференции, лишены исследовательского компонента, больше схожи с рефератами, включающими 2–3 источника. Кроме того,

представленное ранее утверждение о том, что любая компетенция находится в процессе постоянного развития и нуждается в совершенствовании, дает нам основание не останавливаться в этом процессе и использовать возможности преподаваемой дисциплины в течение всего курса обучения.

Основополагающим в решении этой задачи, считаем адекватную организацию аудиторной и внеаудиторной работы, создание соответствующих условий и вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность как аудиторного, так и внеаудиторного формата (курсы, конференции, квесты, клуб дебатов и т.п.).

В ходе самих занятий студенты изучают лексику, овладевают навыками работы со словарями, читают (все виды чтения) научно-популярные статьи, составляют планы, конспекты, аннотации и рефераты, т.е. овладевают иноязычной коммуникативной компетенцией, необходимой для устной и письменной коммуникации. В то же время можем говорить о возможности развивать научно-исследовательскую компетенцию, если студенты при этом учатся анализировать полученную информацию, формировать критическую оценку, аргументировать и делать умозаключения по изучаемой ими теме в рамках рабочей программы.

Однако несмотря на поиск различных подходов к решению данного вопроса путем привлечения студентов как к аудиторной, так и внеаудиторной научно-исследовательской деятельности на иностранном языке, нас обескураживает факт, что только участники конференций, научных семинаров, дебатов смогут в полной мере осознать место научно-исследовательской компетенции в их профессиональной подготовке. А что остается тем, кто не задействован, не умеет или недостаточно владеет иностранным языком, чтобы работать с литературой, обсуждать ее и представлять результаты их исследовательской деятельности? Какие возможности дисциплины «Иностранный язык» в активизации таких студентов? Какую деятельность, приближенную к научно-исследовательской, можно организовать средствами дисциплины «Иностранный язык»?

Нельзя не согласиться с утверждением, что «само учебное занятие по иностранному языку имеет большой потенциал методического, психолого-педагогического характера по моделированию профессионально направленной ситуации общения в решении вопросов научно-исследовательской деятельности» [37. С. 44]. Используя средства иностранного языка, знания и полученный опыт, будущие специалисты могут решать познавательные, исследовательские и профессиональные задачи. В практическом опыте преподавателей нашей кафедры применяются разные подходы к организации условий для формирования у студентов

устойчивой мотивации к научно-исследовательской деятельности, развитию научно-исследовательской компетенции будущих специалистов и повышению престижа вузовской науки в целом.

В действительности формирование и развитие научно-исследовательской компетенции студентов проходит красной нитью через весь курс изучения иностранного языка. Так, тема научных исследований и роль научно-исследовательской деятельности изучается в ходе аудиторной работы согласно рабочей программе дисциплины. При подготовке текстов в рамках экстенсивного чтения студенты не только получают информацию об открытиях и новых разработках, проведенных зарубежными исследователями, но и могут проанализировать сопутствующие данные изученной статьи: ознакомиться с профессиональной биографией авторов-исследователей статей, их работами, институтами и научными центрами, где они работают. Такого типа задания-исследования описаны нами ранее в научной статье по работе с определенными разделами, включающими информацию о научно-исследовательской деятельности преподавательского штата зарубежных вузов [38. С. 378]. Изучая текст, студенты могут выявлять методы проведения исследований, если они упомянуты в изучаемом материале; сопоставить полученную информацию со своими знаниями о проведении исследований в интересующей их области, конспектировать материал в форме схем, таблиц, аннотаций.

Одна из форм организации научно-исследовательской деятельности с участием студентов является проведение дня науки в библиотечно-информационном центре Сургутского государственного университета. Он проводится в форме исследовательского квеста с получением маршрутного листа с заданиями и вопросами на английском языке. Участниками являются студенты 1–2-х курсов научно-технических и естественно-научных направлений с разным уровнем языковой подготовки. При прохождении квеста студенты должны пользоваться учебными и научными изданиями в зале иностранной литературы. В определенных заданиях рекомендуется использование компьютеров для работы с научными базами данных.

Представим несколько этапов нашей работы и примеры заданий. По сценарию квеста студентам предложено ответить на вопросы, вводящие в тему мероприятия и мотивирующие к коммуникации на иностранном языке и поиску запрашиваемой информации.

1. Do you consider SSU to be a scientific and research center of the region? Why?

2. Can you identify yourself as a scientist or a researcher? Why? If you know what these people do, can you affirm that you are a scientist/researcher too? Find the definition of the terms: scientist, researcher, innovation, breakthrough (работа с энциклопедией Britannica, представленной в полном комплекте, издание 1995 г.).

Проведение поисковой деятельности по предложенным вопросам включает также групповую работу (по 3–4 студента), таким образом обеспечивается вовлеченность всех участников квеста, увеличивается скорость выполнения задания и соблюдается принцип работы в команде.

Далее представлены вопросы на выявление и обсуждение информации о научно-исследовательской деятельности преподавателей и университета в целом.

3. *Do you know any of your lecturers taking part in any research? Have you ever heard of any of them? If you can recall their names, please mention them.*

4. *Study the website of SSU and find the fields that the researchers of the University deal with. Find scientific events held at the University.*

5. *How do you think scientists find out science news and innovations? How do they share their findings? Name/write all possible ways.*

6. *Check the authors or lecturers you know and their contribution (titles of their articles), at least 3 works. Check if some of your lecturers have publications in foreign scientific journals. Please, note the title of the journal or the article, its publication date.*

Поиск ответов на предложенные вопросы позволяет студентам выяснить место и роль университета в научно-исследовательской деятельности будущего специалиста. Опрос, предваряющий данное занятие в библиотеке, продемонстрировал их недостаточное понимание роли университета в научно-исследовательской деятельности в формировании специалиста. Изучая научно-исследовательские работы их преподавателей по ведущим дисциплинам, студенты осознают их вклад и узнают, что университет – это место для науки и свершения открытий, а не только прослушивание лекций и выполнение домашнего задания. Выполнив задания квеста, студенты ознакомились с рядом научных отечественных и зарубежных изданий, а также с базами данных, которые дают доступ к сотням ведущих мировых научных источников. Такая интерактивная форма обучения стимулирует интеллектуальную деятельность и дает возможность прийти к своим маленьким открытиям.

Понимая, что у молодежи уже сложились свои методы поиска информации через поисковые системы, форумы и блоги, мы предоставляем возможность студентам узнать иные способы получения научных данных и их распространения в ходе научных мероприятий, конференций, публикации статей.

К сожалению, в процессе предшествующих занятий выявился факт, что студенты ничего не знают про научно-исследовательскую деятельность их преподавателей и университета в целом и даже подвергают сомнению наличие научных достижений. Одним словом, обучающиеся не предполагали, что преподаватели тоже исследователи и студенты сами должны быть субъектами научно-исследовательской деятельности.

В нашу работу также включено изучение периодических иностранных изданий, имеющих в зале иностранной литературы, что обеспечивает аутентичность исследуемого языкового материала. При изучении темы «Выдающиеся ученые и изобретения» студентам предлагается поработать с печатными периодическими изданиями и составить план-конспект для краткого доклада по изученным вопросам. Далее предложены вопросы для обсуждения темы изобретений и их создателей.

1. Can you mention some inventions that took place 50-100-150 years ago? Study the popular science magazine «Scientific American» and search for this information there. Did you know about them? Which of them stroke/surprised/disappointed you? Which of them were made by Russian scientists?

2. Write a short report about one of the inventions you've just read in the issue.

3. What advances and technologies took place a few years ago? Name them or write down the list of them. Study the magazine "Scientific American" and write a short review of 2 advances you've liked most of all.

Вопросы, направленные на детальное изучение темы на английском языке, заставляют студентов не только находить информацию, но и способствуют развитию умений сопоставлять, анализировать ее, делать умозаключения и выводы.

Самым массовым научно-исследовательским мероприятием для студентов является проведение университетом ежегодной открытой региональной студенческой научной конференции. Для студентов неязыковых направлений организуются три секции по направлениям: Английский для специальных целей: 1. Медицина. 2. Естественные и технические науки. 3. Экономика и гуманитарные науки.

У студентов есть возможность представить результаты исследований, проведенных как самостоятельно, так и под руководством научного руководителя, поучаствовать в обсуждении и дебатах по актуальным вопросам. По результатам оценивания докладов и презентаций, некоторые участники получают рекомендацию к публикации их исследования в виде статьи в сборнике материалов. Благодаря участию в конференции, студенты не только осваивают первые шаги в науку и исследовательскую деятельность, но и получают навык самоорганизации, самостоятельного получения знаний, совершенствуют коммуникативные умения и знания иностранного языка как для получения информации, так и для распространения полученного научного знания. Способность продемонстрировать «переход от понимания того, как другие делают открытия к созданию своих собственных» [20. Р. 298] является одним из показателей, что обучающийся на пути к овладению научно-исследовательской компетенцией. Важно отметить, что успехи в научно-исследовательской деятельности побуждают к дальнейшей деятельности, направленной на личностный и профессиональный рост [24. С. 30].

Заключение

Для рассмотрения возможности развития научно-исследовательской компетенции студентов в работе проанализировано данное понятие с позиции ряда отечественных и зарубежных авторов. Анализ продемонстрировал многоаспектность научно-исследовательской компетенции студентов, включающую не только умение работать с источниками и подбирать данные по исследуемой теме, но и возможность активизировать творческую познавательную деятельность студентов, повышать образовательный потенциал изучаемой дисциплины.

Оценен потенциал дисциплины «Иностранный язык» не только как инструмента, но и как образовательной среды, в которую студент погружается как для получения иноязычной коммуникативной компетенции, так и для овладения необходимыми умениями и навыками для развития профессионально значимых компетенций.

Благодаря систематичности проведения соответствующих обучающих мероприятий, мотивирующих проблемных заданий, отвечающих профессиональным интересам студентов, можно утверждать, что качество и уровень навыков работы с учебной и научной информацией повышается, включая умение обработки информации в виде составления конспекта или плана изучаемого материала, рефератов, аннотаций, тезисов для подготовки к выступлению на конференции.

Разнообразные методы и приемы, творческий подход в обучении повышают мотивацию к изучению предмета, интерес к ведению научно-исследовательской деятельности, качество подготовки будущих специалистов в целом. В этой связи считаем, что авторские разработки учебных научно-исследовательских мероприятий позволяют интегрировать новые формы знаний и компетенций, которые приобретают участники учебного процесса. Овладение данной компетенцией не сводится только к способности отбора и анализа информации, также требуются такие умения, как планирование своего исследования, критическое осмысление, способность представлять результаты собственных исследований. Для освоения и демонстрации вышеуказанных умений студентам предоставляется возможность участия как в аудиторных тренировочных заданиях, так и в более массовых – студенческих научных конференций.

Подводя итог, отметим, что деятельность преподавателя иностранных языков сосредоточена не только на обучении иностранному языку, но и на активном продвижении университетской науки и формировании и развитии научно-исследовательской компетенции у будущих специалистов путем вовлечения их в регулярную поисковую, мыслительную, творческую деятельность. Это позволяет студентам овладевать компетенциями, которые будут их поддерживать на любом этапе профессиональной

деятельности: от поиска дополнительной квалифицированной информации по решаемой задаче до создания своего научно-исследовательского продукта.

Список источников

1. *Портал* федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24>.
2. *Гончарук Н.П., Сагдеева Г.С.* Формирование научно-исследовательской компетенции будущих специалистов // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 16 (3). С. 315–320.
3. *Шестак В.П., Шестак Н.В.* Формирование научно-исследовательской компетентности и «академическое письмо» // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 115–119.
4. *Кирюшина О.Н.* Теоретические и практические аспекты наукометрического исследования научно-педагогической деятельности // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 429. С. 189–195. doi: 10.17223/15617793/429/24.
5. *Хуторской А.В.* Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. С. 9–16.
6. *Винникова О.А.* Анализ соотношения ведущих педагогических категорий «компетенции» и «знания и умения» в профессиональном образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2012. Вып. 11 (126). С. 88–93.
7. *Шишов С.Е.* Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. М. : ИНФРА-М, 1999. № 2. С. 41–48.
8. *Пешиа А.В., Патутина С.Ю.* Концептуальная модель развития научно-исследовательских компетенций выпускников вузов // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. 2022. Т. 20, № 4. С. 82–93. doi: 10.24147/1812-3988.2022.20(4)
9. *Гребенюк Т.Б., Панюшкина М.А.* Моделирование квалиметрической компетентности на основе концепции индивидуальности // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2016. № 2. С. 81–91.
10. *Бабаева И.А.* Иноязычная научно-исследовательская компетенция: понятие, роль и место в техническом вузе // Язык. Общество. Образование : сб. науч. тр. III Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Ю.В. Кобенко. Томск : Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2022. С. 172–176.
11. *Закиева Р.Р.* Научно-методические основы повышения качества профессиональной подготовки студентов технических вузов // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 432. С. 193–198. doi: 10.17223/15617793/432/25
12. *Володина Е.Д.* Особенности формирования научно-исследовательских компетенций студентов вузов // Современное непрерывное образование и инновационное развитие: Сетевая экспериментальная площадка ФГАУ «ФИРО» «Интегрированная система непрерывного образования как основа воспроизводства кадров для устойчивого инновационного развития» (2013–2017 гг.). Серпухов : Межрегиональное общественное учреждение «Институт инженерной физики», 2015. С. 323–326.
13. *Непочатых Е.П.* Развитие представлений о понятиях «компетенция» и «компетентность» // Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 20 (163). С. 243–251.
14. *Rodolfa E., Bent R., Eisman E., Nelson P., Rehm L., Ritchie P.* A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators // Professional Psychology: Research and Practice. 2005. № 36. P. 347–354.

15. **Воронов С.А.** Компетенция и компетентность как категории деятельности: сходства и различия в понимании // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9, № 6. Ч. 1. С. 165–172.
16. **Черняева Л.А.** Формирование исследовательской компетенции студентов педагогического колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк : Кузбасская государственная педагогическая академия, 2011. 25 с.
17. **Лекомцева Е.Н.** Научно-исследовательские компетенции бакалавра // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 3 (60). С. 92–96.
18. **Келеберда Н.Г., Рябошапка А.И.** Модель научно-исследовательской компетенции студентов-бакалавров юридических вузов // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. 2015. № 6 (61). С. 14–17.
19. **Burke L.E. et al.** Developing research competence to support evidence-based practice // Journal of Professional Nursing. 2005. Vol. 21, № 6. P. 358–363.
20. **Paricahua E.W.P. et al.** Research Competencies: A Comparative Study in Public and Private Universities // Eurasian Journal of Educational Research. 2022. Vol. 99, № 99. P. 297–312.
21. **Wester K.L., Borders L.D.** Research competencies in counseling: A Delphi study // Journal of Counseling & Development. 2014. № 92 (4). P. 447–458.
22. **Agricola B.T., Prins F.J., van der Schaaf M.F., van Tartwijk J.** Teachers' diagnosis of students' research skills during the mentoring of the undergraduate thesis // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2018. № 26 (5). P. 542–562. doi: 10.1080/13611267.2018.1561015
23. **Комарова Ю.А.** Научно-исследовательская компетентность специалистов: функционально-содержательное описание // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 68. С. 69–77.
24. **Бикметова Э.Р.** Научно-исследовательская деятельность обучающихся в формировании профессиональных компетенций // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2022. № 11. С. 28–31.
25. **Царская Т.С., Ставрук М.А.** О некоторых формах организации научно-исследовательской деятельности студентов медицинского направления подготовки при обучении иностранному языку как условие повышения их публикационной активности // Управление образованием: теория и практика. 2020. № 3 (39). С. 98–104.
26. **Елагина В.С.** Формирование исследовательских умений у курсантов военного вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 7. С. 478–490. doi: 10.24422/MSITO.2018.7.14915
27. **Бережнова Е.В., Краевский В.В.** Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. М. : Академия, 2008. 125 с.
28. **Строкова Т.А.** О подготовленности студентов к исследовательской деятельности // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 426. С. 234–237. doi: 10.17223/15617793/426/29
29. **Реутов Е.В., Колпина Л.В., Реутова М.Н., Шиянова Е.Н.** Формирование у студентов вузов мотивации к научно-исследовательской деятельности // Среднерусский вестник общественных наук. 2012. № 4-1 (25). С. 59–64.
30. **Kozarenko O.M.** Evaluation criteria for research work of students in a foreign language and the principles of their development // XLinguae. 2019. Vol. 12, № 2. P. 195–209. doi: 10.18355/XL.2019.12.02.16
31. **Цымбал М.В., Гордиенко О.А.** К вопросу о необходимости введения в учебный процесс понятия «Научно-исследовательская компетенция» // Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ». 2014. № 4. С. 39–44.
32. **Haryati S., Sukarno S., Siswanto S., Gumilar S.** Investigating existence of research skills in pre-service science teachers' lesson plan document // Journal for the Education of Gifted Young Scientists. 2020. № 8 (1). P. 183–196. doi: 10.17478/jegys.630703

33. **Чернышкова Н.В.** Особенности формирования иноязычной научно-исследовательской компетенции студентов в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13, № 6. С. 338–343. doi: 10.30853/filnauki.2020.6.63
34. **Novak A.M., Treagust D.F.** Supporting the development of scientific understanding when constructing an evolving explanation // *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*. 2022. № 4 (3). doi: 10.1186/s43031-021-00043-w
35. **Ковтуненко Л.В., Лопалева М.А.** Формирование научно-исследовательской культуры студента – будущего педагога в исследовательской работе // Вестник Воронежского государственного университета. 2023. № 2. С. 61–65.
36. **Мельникова Е.А., Вычужанина Е.В., Митчелл Л.А.** Обучение профессиональному иноязычному дискурсу с использованием потенциала социальной сети (на базе научных студенческих конференций) // Язык и культура. 2022. № 58. С. 224–235. doi: 10.17223/19996195/58/13
37. **Алексеева Т.Д., Суслина А.А.** Проблема разработки научно-исследовательских компетенций в области иностранного языка для магистров // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2019. № 1 (47). С. 41–45.
38. **Шукурова И.В.** Обучение магистрантов специализированной лексики для составления резюме на английском языке // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : сб. материалов Всерос. науч.-метод. конф. (26–27 января, 2022). Оренбург : Оренбургский гос. ун-т, 2022. С. 376–382.

References

1. Portal federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya [Web portal of Federal state educational standards of higher education]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24>.
2. Goncharuk N.P., Sagdeeva G.S. (2013) Formirovanie nauchno-issledovatel'skoj kompetencii budushchih specialistov [Formation of scientific and research competence of future specialists] // *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*. 16 (3). pp. 315–320.
3. Shestak V.P., Shestak N.V. (2011) Formirovanie nauchno-issledovatel'skoj kompetentnosti i "akademicheskoe pis'mo" [Research competence and academic writing] // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2011. 12. pp. 115–119.
4. Kiryushina O.N. (2018) Teoreticheskie i prakticheskie aspekty naukometricheskogo issledovaniya nauchno-pedagogicheskoy deyatel'nosti [Theoretical and practical aspects of the scientometric research of educational research activity] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 429. pp. 189–195.
5. Hutorskoj A.V. (2017) Model' kompetentnostnogo obrazovaniya [Model of competency-based education] // *Vysshee obrazovanie segodnya*. 12. pp. 9–16.
6. Vinnikova O.A. (2012) Analiz sootneseniya vedushchih pedagogicheskikh kategorij "kompetencii" i "znaniya i umeniya" v professional'nom obrazovanii [Analysis of the correlation between the leading pedagogical categories of "competence" and "knowledge and skills" in vocational education] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 11 (126). pp. 88–93.
7. Shishov S.E. (1999) Ponyatie kompetencii v kontekste kachestva obrazovaniya [The concept of competence in the context of education quality] // *Standarty i monitoring v obrazovanii*. M.: INFRA-M. 2. pp. 41–48.
8. Pesha A.V., Patutina S.Yu. (2022) Konceptual'naya model' razvitiya nauchno-issledovatel'skih kompetencij vypusknikov vuzov [Conceptual model for the development of university graduates' research competencies] // *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Ekonomika*. Vol. 20 (4). pp. 82–93.

9. Grebenyuk T.B., Panyushkina M.A. (2016) Modelirovanie kvalimetricheskoj kompetentnosti na osnove koncepcii individual'nosti [Modeling of qualimetric competence based on the concept of individuality] // Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2. pp. 81–91.
10. Babaeva I.A. (2022) Inoyazychnaya nauchno-issledovatel'skaya kompetenciya: ponyatie, rol' i mesto v tekhnicheskom vuze [Foreign language research competence: concept, role and place in a technical university] // Yazyk. Obshchestvo. Obrazovanie: sbornik nauchnyh trudov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / pod red. YU.V. Kobenko. Tomsk: Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij politekhnicheskij universitet. pp. 172–176.
11. Zakieva R.R. (2018) Nauchno-metodicheskie osnovy povysheniya kachestva professional'noj podgotovki studentov tekhnicheskikh vuzov [Scientific and methodological basis for improving the quality of vocational training for students of technical universities] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 432. pp. 193–198.
12. Volodina E.D. (2015) Osobennosti formirovaniya nauchno-issledovatel'skikh kompetencij studentov vuzov [The formation of university students' research competencies] // Sovremennoe nepreryvnoe obrazovanie i innovacionnoe razvitie: Setevaya eksperimental'naya ploshchadka FGOU "FIRO" "Integrirovannaya sistema nepreryvnogo obrazovaniya kak osnova vosпроизводства кадров для устойчивого инновационного развития" (2013-2017). Serpuhov: Mezhhregional'noe obshchestvennoe uchrezhdenie Institut inzhenernoj fiziki. pp. 323–326.
13. Nepochatyh E.P. (2013) Razvitie predstavlenij o ponyatiyah "kompetenciya" i "kompetentnost'" [The development of ideas about the concepts of "competency" and "competence"] // Nauchnye vedomosti. Seriya Gumanitarnye nauki. 20 (163). pp. 243–251.
14. Rodolfa E., Bent R., Eisman E., Nelson P., Rehm L., Ritchie P. (2005) A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators // Professional Psychology: Research and Practice. 36. pp. 347–354.
15. Voronov S.A. (2017) Kompetenciya i kompetentnost' kak kategorii deyatel'nosti: skhodstva i razlichiya v ponimani [Competence and competency as categories of activity: similarities and differences in understanding] // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. Vol. 9 (6). Part 1. pp. 165–172.
16. Chernyaeva L.A. (2011) Formirovanie issledovatel'skoj kompetencii studentov pedagogicheskogo kolledzha [Formation of the research competence of the pedagogical college students]. Abstract of Pedagogics cand. dis. Novokuzneck: Kuzbasskaya gosudarstvennaya pedagogicheskaya akademiya. 25 p.
17. Lekomceva E.N. (2009) Nauchno-issledovatel'skie kompetencii bakalavra [Scientific-Research Competence of the Bachelor] // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 3 (60). pp. 92–96.
18. Keleberda N.G., Ryaboshapka A.I. (2015) Model' nauchno-issledovatel'skoj kompetencii studentov-bakalavrov yuridicheskikh vuzov [The model of research competence of undergraduate law students] // Nauka i obrazovanie: hozyajstvo i ekonomika; predprinimatel'stvo; pravo i upravlenie. 6 (61). pp. 14–17.
19. Burke L. E. et al. (2005) Developing research competence to support evidence-based practice // Journal of Professional Nursing. Vol. 21 (6). pp. 358–363.
20. Paricahua E.W.P. et al. (2022) Research Competencies: A Comparative Study in Public and Private Universities // Eurasian Journal of Educational Research. Vol. 99. pp. 297–312.
21. Wester K.L., Borders L.D. (2014) Research competencies in counseling: A Delphi study // Journal of Counseling & Development. 92 (4). pp. 447–458.
22. Agricola B.T., Prins F.J., van der Schaaf M.F., van Tartwijk J. (2018) Teachers' diagnosis of students' research skills during the mentoring of the undergraduate thesis // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 26 (5). pp. 542–562.
23. Komarova Yu. A. (2008) Nauchno-issledovatel'skaya kompetentnost' specialistov: funkcional'no-soderzhatel'noe opisanie [Scientific and research competence of specialists:

- content-functional description] // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 68. pp. 69-77.
24. Bikmetova E.R. (2022) Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' obuchayushchihsya v formirovanii professional'nyh kompetencij [Research activities of students in the formation of professional competencies] // *Sistema menedzhmenta kachestva: opyt i perspektivy*. 11. pp. 28–31.
25. Tsarskaya T.S., Stavruk M.A. (2020) O nekotoryh formah organizacii nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov medicinskogo napravleniya podgotovki pri obuchenii inostrannomu yazyku kak uslovie povysheniya ih publikacionnoj aktivnosti [About some forms of organization of research activities of medical students in teaching a foreign language as a condition for increasing their publication activity] // *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 3 (39). pp. 98–104.
26. Elaguina V. S. (2018) Formirovanie issledovatel'skih umenij u kursantov voennogo vuza [Formation of research skills among cadets of a military university] // *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal Koncept*. 7. pp. 478–490.
27. Berezhnova E.V., Kraevskij V.V. (2008) Osnovy uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov [Fundamentals of students' educational and research activities]. M.: Akademiya. 125 p.
28. Strokova T.A. (2018) O podgotovlennosti studentov k issledovatel'skoj deyatel'nosti [Students' readiness for research activities] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 426. pp. 234–237.
29. Reutov E.V., Korpina L.V., Reutova M.N., Shiyanova E.N. (2012) Formirovanie u studentov vuzov motivacii k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti [Formation of motivation for research activities among university students] // *Srednerusskij vestnik obshchestvennyh nauk*. 4-1(25). pp. 59–64.
30. Kozarenko O.M. (2019) Evaluation criteria for research work of students in a foreign language and the principles of their development // *XLinguae*. Vol. 12 (2). pp. 195–209.
31. Tsymbal M.V., Gordienko O.A. (2014) K voprosu o neobходимosti vvedeniya v uchebnyj process ponyatiya "Nauchno-issledovatel'skaya kompetenciya" [To the question about the necessity of introduction in educational process of concept 'research competence'] // *Elektronnyj setевой politematicheskij zhurnal Nauchnye trudy KubGTU*. 4. pp. 39–44.
32. Haryati S., Sukarno S., Siswanto S., Gumilar S. (2020) Investigating existence of research skills in pre-service science teachers' lesson plan document // *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*. 8 (1). pp. 183–196.
33. Chernyshkova N. V. (2020) Osobennosti formirovaniya inoyazychnoj nauchno-issledovatel'skoj kompetencii studentov v neyazykovom vuze [Specificity of forming non-linguistic students' foreign-language research competence] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Vol. 13 (6). pp. 338–343.
34. Novak A.M., Treagust D.F. (2022) Supporting the development of scientific understanding when constructing an evolving explanation // *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*. 4 (3). URL: <https://diser.springeropen.com/articles/10.1186/s43031-021-00043-w#citeas>
35. Kovtunen L.V., Lopaeva M.A. (2023) Formirovanie nauchno-issledovatel'skoj kul'tury studenta – budushchego pedagoga v issledovatel'skoj rabote [Formation of the research culture of the student – future teacher in research work] // *Teoriya i praktika obrazovatel'nogo processa Vestnik VGU*. 2. pp. 61–65.
36. Mel'nikova E.A., Vychuzhanina E.V., Mitchell L.A. (2022) Obuchenie professional'nomu inoyazychnomu diskursu s ispol'zovaniem potenciala social'noj seti (na baze nauchnyh studencheskih konferencij) [Teaching professional foreign language discourse using the potential of a social network (the example of a student academic conferences)] // *Yazyk i kul'tura*. 58. pp. 224–235.
37. Alekseeva T.D., Suslina A.A. (2019) Problema razrabotki nauchno-issledovatel'skih kompetencij v oblasti inostrannogo yazyka dlya magistrov [The problem of developing

research competencies in the field of a foreign language for masters] // Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 1(47). pp. 41–45.

38. Shukurova I.V. (2022) Obuchenie magistrantov specializirovannoj leksike dlya sostavleniya rezjume na anglijskom yazyke [Teaching specialized vocabulary for writing a resume in English to master degree students] // Universitetskij kompleks kak regional'nyj centr obrazovaniya, nauki i kul'tury: sb. materialov Vseros. nauch.-metod. konf. Orenburg: Orenburgskij gos. un-t. pp. 376–382.

Информация об авторах:

Шукурова И.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Сургутский государственный университет (Сургут, Россия). E-mail: shukurova_iv@surgu.ru

Чеснокова Н.Е. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Сургутский государственный университет (Сургут, Россия). E-mail: chesnokova_ne@surgu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Shukurova I.V., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Surgut State University (Surgut, Russia). E-mail: shukurova_iv@surgu.ru

Chesnokova N.E., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Surgut State University (Surgut, Russia). E-mail: chesnokova_ne@surgu.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.12.2024; принята к публикации 28.07.2025

Received 27.12.2024; accepted for publication 28.07.2025

Original article

UDC 37.013.43

doi: 10.17223/19996195/71/12

Three-Stage International Chinese Language Joint Training Program: Pedagogical Implications and Theoretical Contributions

He Shuai¹, Valerii K. Bezukladnikov^{2,3}, Valeriia R. Gabidinova⁴

^{1,3} Jining University, Jining, Peoples Republic of China

² Ivanovo State University, Ivanovo, Russian Federation

⁴ Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

¹ alexihe99@gmail.com

^{2,3} valerious.bezukladnikov@gmail.com

⁴ gabid.valeri@gmail.com

Abstract. The rapid expansion of Chinese language education under the Belt and Road Initiative (BRI) has intensified Sino-Russian educational collaboration, yet challenges such as inconsistent curricula, teacher shortages, and inadequate pedagogical alignment persist. This study evaluates the effectiveness of a three-stage Chinese language joint training program implemented by Russia's Perm State Humanitarian Pedagogical University (PSHPU) and China's Jining University in 2024. Grounded in Language Environment Theory (LET), the program employs a phased approach: Stage 1 (Russian-dominated instruction with limited Chinese input), Stage 2 (bilingual transition), and Stage 3 (full Chinese immersion). The research examines how these stages influence Russian students' perceptions across four dimensions—Quality of Support Received, Language Skill Improvement, Student Satisfaction, and Overall Learning Experience—while addressing gaps in empirical evidence for staged immersion models.

A cross-sectional quantitative design is adopted, with data collected from 248 Russian students who completed the program. Results indicate moderate to high satisfaction across all stages, with the Bilingual Transitional Stage (Stage 2) yielding the highest mean scores in all dimensions ($p < .001$). Students report greater accessibility of target-language input, perceived support, and skill development during this phase, underscoring the value of balanced L1/L2 mediation. In contrast, Stage 3 (full immersion) shows lower ratings for support quality and skill improvement, suggesting cognitive overload or insufficient scaffolding. These findings align with LET's emphasis on structured, emotionally secure environments and corroborate prior research on the risks of abrupt immersion.

The study offers three key pedagogical implications. First, structured support systems—including qualified instructors, tutoring services, and interactive tasks like role-playing—are critical during transitional phases to maintain engagement and confidence. Second, measurable proficiency benchmarks and formative assessments help students perceive progress, boosting satisfaction. Third, teacher training in intercultural pedagogy and curriculum integration ensures effective scaffolding across stages. Non-instructional factors, such as counseling and peer mentoring, further enhance the learning environment, reflecting LET's holistic view of environmental design.

Theoretically, the study expands LET by validating its application to staged bilingual contexts and identifying boundary conditions for immersion. It demonstrates that

gradual L2 exposure with L1 support optimizes perceptions, while premature full immersion may hinder satisfaction. The integration of academic and administrative support mechanisms into LET refines the theory, highlighting their role in mediating affective and cognitive outcomes. Methodologically, the study provides a replicable framework for analyzing perceptual differences across instructional stages, combining repeated-measures with demographic controls to isolate environmental effects.

Limitations include the cross-sectional design, which precludes causal inferences, and reliance on self-reported data. Future research should adopt longitudinal designs, incorporate objective proficiency measures, and diversify samples to strengthen generalizability. Extending this framework to other contexts, such as English immersion programs in international schools, could further validate staged models across languages and learner demographics.

In conclusion, the study underscores the effectiveness of bilingual transitional stages in international language programs, offering empirical support for LET's principles. By balancing target-language input with scaffolding and support, educators can enhance perceived learning outcomes and address the affective and cognitive needs of diverse learners. These insights inform the design of future Sino-Russian language initiatives and contribute to broader discussions on optimizing immersive education in global contexts.

Keywords: Language Environment Theory (LET), China and Russia cooperation, Chinese as a foreign language, Russian University, Belt and Road Initiative, Hanyu Shuiping Kaoshi (HSK)

For citation: He Shuai, Bezukladnikov V.K., Gabidinova V.R. Three-stage international Chinese language joint training program: pedagogical implications and theoretical contributions. *Language and Culture*, 2025, 71, pp. 274–292. doi: 10.17223/19996195/71/12

Научная статья

doi: 10.17223/19996195/71/12

Трехэтапная международная совместная программа обучения китайскому языку: теория и методика

**Хэ Шуай¹, Валерий Константинович Безукладников^{2,3},
Валерия Ринатовна Габидинова⁴**

^{1,3} Цзининский университет, Цзинин, КНР

² Ивановский государственный университет, Иваново, Россия

⁴ Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия

¹ alexihe99@gmail.com

^{2,3} valerious.bezukladnikov@gmail.com

⁴ gabid.valeri@gmail.com

Аннотация. Стремительное развитие преподавания китайского языка в рамках инициативы «Один пояс, один путь» усилило образовательное сотрудничество между Китаем и Россией. Однако сохраняются такие проблемы, как несогласованность учебных программ, нехватка преподавателей и недостаточная педагогическая адаптация. В данном исследовании оценивается эффективность трехэтапной совместной программы обучения китайскому языку, реализованной

в 2024 г. Пермским государственным гуманитарно-педагогическим университетом (ПГГПУ) и Цзининским университетом (Китай). Программа основана на теории языковой среды (Language Environment Theory, LET) и включает три этапа: этап 1 (обучение на русском языке с минимальным использованием китайского), этап 2 (билингвальный переход) и этап 3 (полное погружение в китайский язык). Исследование направлено на изучение влияния этих этапов на восприятие российских студентов по четырем параметрам: качество получаемой поддержки, развитие языковых навыков и речевых умений, удовлетворенность обучением и развитие учебной самостоятельности.

В исследовании используется кросс-секционный количественный подход, при котором данные собраны с помощью анкетирования 248 российских студентов, завершивших обучение по разработанной программе. Для анализа различий между этапами обучения применяется дисперсионный анализ с повторными измерениями. Результаты показывают умеренный и высокий уровень удовлетворенности на всех этапах, при этом билингвальный переходный этап (этап 2) демонстрирует наивысшие средние значения по всем параметрам ($p < 0,001$). Студенты отмечают лучшую доступность языкового и речевого материала, воспринимаемую поддержку и прогресс в иноязычных навыках и умениях на этом этапе, что подчеркивает важность сбалансированного использования родного и изучаемого языков. Напротив, этап 3 (полное погружение) получает более низкие оценки по качеству поддержки и развития иноязычных навыков и умений, что указывает на когнитивную перегрузку или недостаточное методическое сопровождение. Эти выводы согласуются с положениями теории языковой среды (LET) о необходимости структурированной и эмоционально безопасной среды, а также подтверждают выводы проведенных ранее исследований о рисках резкого перехода к погружению в иноязычную среду.

Исследование предлагает три ключевых педагогических вывода. Во-первых, структурированная поддержка (включая квалифицированных преподавателей, дополнительные занятия и интерактивные задания, например ролевые игры) особенно важна на переходном этапе для поддержания вовлеченности и уверенности студентов. Во-вторых, четкие критерии оценки (например, уровни HSK) и регулярные промежуточные тесты помогают студентам осознавать прогресс в овладении китайским языком, повышая удовлетворенность и мотивацию. В-третьих, подготовка преподавателей в области межкультурной коммуникации и интеграции учебных программ обеспечивает эффективное сопровождение на всех этапах. Немаловажную роль играют и внеучебные факторы, такие как психологическая поддержка и тьюторство, что отражает комплексный подход к проектированию иноязычной образовательной среды.

С теоретической точки зрения, исследование расширяет применение теории языковой среды (LET), подтверждая ее актуальность для многоэтапных билингвальных исследований, выявляя границы эффективности погружения в иноязычную среду. Результаты показывают, что постепенное введение изучаемого языка с поддержкой на родном языке оптимизирует восприятие студентов, тогда как преждевременный переход к полному погружению может снизить удовлетворенность и мотивацию обучающихся. Включение академических и административных механизмов поддержки в методику обучения китайскому языку подчеркивает их влияние на аффективные и когнитивные результаты. Методологически исследование предлагает воспроизводимую схему для анализа различий в восприятии на разных этапах обучения, сочетая дисперсионный анализ с повторными измерениями и контроль демографических факторов.

Ограничения исследования включают кросс-секционный подход, который не позволяет устанавливать причинно-следственные связи и полагаться на субъек-

тивные данные. В перспективе возможны лонгитюдные исследования, использование объективных критериев оценки (например, баллы HSK) и разнообразные выборки для повышения валидности получаемых данных. Применение разработанного подхода в других обучающих контекстах, например в программах погружения в английский язык в международных школах, что позволит дополнительно проверить эффективность предложенных подходов для разных языков и групп обучающихся.

В заключение исследование подтверждает эффективность билингвальных переходных этапов в международных языковых программах, предоставляя эмпирические доказательства принципов теории языковой среды (LET). Баланс между использованием изучаемого языка и методической поддержкой на родном языке позволяет улучшить результаты обучения и учесть аффективные и когнитивные потребности студентов. Полученные результаты могут быть использованы при разработке китайско-российских образовательных программ и вносят вклад в теорию и методику обучения иностранным языкам в целом и оптимизации иноязычного погружения студентов.

Ключевые слова: Теория языковой среды (LET), сотрудничество Китая и России, китайский как иностранный язык, российский университет, инициатива «Один пояс, один путь», международный квалификационный экзамен по китайскому языку (HSK)

Для цитирования: He Shuai, Bezukladnikov V.K., Gabidinova V.R. Three-stage international Chinese language joint training program: pedagogical implications and theoretical contributions // Язык и культура. 2025. № 71. С. 274–292. doi: 10.17223/19996195/71/12

Introduction

Since the announcement in 2013 of China's Belt and Road Initiative (BRI)—a global development strategy aimed at enhancing regional connectivity and cooperation—educational collaboration between China and Russia has entered a new phase [1]. In particular, the initiative catalyzed new strategies for talent cultivation that emphasized cross-border collaboration and intercultural competence building [2]. According to questionnaire data reported by the Chinese Ministry of Education, both the Chinese and Russian governments repeatedly emphasized the need to deepen educational cooperation and promote joint talent training, as reflected in policy frameworks such as China's Plan for Promoting Educational Actions in the Joint Construction of the Belt and Road [1].

Driven by such policy alignment, Chinese language education at Russian universities developed rapidly. However, challenges persisted. As Li and Wu [3] noted, while enrollment in Chinese language courses surged in Russia, many institutions still struggled with inconsistent curricula, teacher shortages, and weak pedagogical alignment with Russian learners' profiles. As Peng et al. [4] observed, many instructional materials failed to align with learners' cultural and cognitive profiles, reducing engagement and comprehension in cross-cultural classroom settings. For example, several studies noted that

many Chinese textbooks used in Russian universities were literal translations lacking adaptation to learners' needs.

The absence of cultural contextualization and pedagogical scaffolding instructional support that helps learners accomplish tasks they cannot complete alone made it difficult for students to engage meaningfully with the content. Edmondson [5] emphasizes that scaffolding is critical in reducing cognitive load and promoting effective language development. In this context, identifying a Chinese language teaching model better aligned with Russian students' native language transfer patterns and cultural cognition became necessary.

Russia's Perm State Humanitarian Pedagogical University (PSHPU) and China's Jining University jointly launched a three-stage Chinese language joint training program in 2024 to address the instructional gap. This program adopted Language environment theory (LET) [6] as its guiding framework, placing emphasis on the learning environment across several program stages.

The program was arranged as follows: Stage 1 employed Russian instruction to reduce entry-level comprehension pressure, with limited Chinese input (about 20%) for basic vocabulary and pinyin drills, which Su and Shin [7] describe as structured pronunciation exercises using the Hanyu Pinyin system to teach initials, finals, and tones in early Chinese instruction. Stage 2 incorporated bilingual instruction to raise Chinese input gradually, and Stage 3 used immersive all-Chinese instruction to facilitate advanced communication. Compared with monolingual instructional models, the staged approach more effectively supported the progression of linguistic and cultural adaptation. Early classroom observations suggested that the model reduced anxiety among beginners and improved Chinese use at intermediate levels [8]. However, a lack of large-scale empirical evidence evaluating the program's effectiveness existed, which was a gap this study intended to address.

Many Russian universities encountered challenges implementing full-scale immersion language instruction due to a shortage of qualified Chinese language instructors and the limited availability of contextually appropriate teaching materials [9]. Prior research on international Chinese language education emphasized integrating linguistic input with cultural orientation in staged instructional models to support learners' cross-cultural development [10]. Russian learners frequently faced challenges: a large volume of unfamiliar vocabulary, complex Chinese pronunciation, and limited exposure to Chinese socio-cultural contexts. In the absence of structured native-language support or cultural mediation, these difficulties often contributed to anxiety and reduced long-term academic engagement [11].

This study aimed to evaluate whether students' perceptions differed across three instructional stages, focusing on four dimensions—quality of support received, language skill improvement, student satisfaction, and overall learning experience—defined as key constructs within the study's analytical framework and informed by LET. By identifying stage-specific patterns in

these perception variables, the study intended to provide empirical evidence to inform the design of future Sino-Russian joint language programs, including curriculum structuring, instructional staffing, and student support services.

As discussed, Chinese language instruction expanded rapidly under most Chinese-Russian cooperation programs. However, the absence of a clear phased progression model and the insufficient integration of Russian learners' native-language-based learning patterns have resulted in less favorable student perceptions [12–14]. Several prior studies have noted that many joint programs failed to provide sustained Chinese language exposure and adequate student-centered instructional design [15–17].

The purpose of this study was to examine Russian university students' perceptions within a three-stage instructional model jointly implemented by Perm State Humanitarian Pedagogical University (PSHPU) and Jining University. Drawing upon LET, the study focused on how students evaluated their learning experiences by examining four perception dimensions across three instructional stages.

The independent variable was the instructional stage, defined as variation in the language learning environment. The dependent variables were Quality of Support Received, Language Skill Improvement, Student Satisfaction, and Overall Learning Experience. In this study, program perception refers to these four dimensions of students' self-reported experience. Demographic variables such as gender, age group, and language background were included as controls. This design aimed to identify stage-wise differences in students' self-reported perceptions within the context of an international joint Chinese language training program.

Methodology of Research

Language Environment Theory (LET)

This study adopted LET as the primary theoretical framework to examine how the design of instructional environments across three stages influenced learners' perceptions, including Quality of Support Received, Language Skill Improvement, Student Satisfaction, and Overall Learning Experience.

LET emerged from the environmentalist tradition in second language acquisition (SLA), contrasting with nativist models focused on innate capacities. Building on Krashen's [12] Input Hypothesis, LET emphasized that acquisition thrives on comprehensible input beyond learners' current levels, supported by emotionally secure, context-rich environments. It expanded this by incorporating structured support, balanced language use, and cultural contextualization.

Horwitz et al. [18] highlighted anxiety as a key factor in input processing, showing highly anxious learners recalled vocabulary 20% slower and had 15% lower grammatical accuracy, stressing the need to address affective

barriers. LET research operationalized this through a three-part framework: emotional support reduced anxiety by 25%, scaffolded feedback improved grammar by 18% [5] and culturally relevant tasks boosted pragmatic skills by 30% [12].

Further studies confirmed the link between affective states and learning outcomes. Dewaele et al. [17] found learners in high-enjoyment classrooms retained 30% more vocabulary over six months. Taguchi et al. [19] showed gradual input escalation sustained motivation, while it was observed 25% greater neural plasticity in immersive learners, offering biological evidence for LET's environmental emphasis.

Building on LET's theoretical foundations, empirical studies have affirmed the value of immersive environments for language acquisition. Freed [20] found that study-abroad learners achieved 40% higher oral fluency than domestic classroom peers, supporting LET's focus on contextually rich input and naturalistic interaction. Similarly, it was reported 25% speaking proficiency gains from six-week intensive immersion programs, reinforcing the role of input volume and authenticity.

It was observed a 35% increase in HSK Level 3 pass rates among learners in overseas immersion, linking cultural embeddedness and daily target-language use to enhanced pragmatic competence and reduced anxiety. Taguchi et al. [19] operationalized LET through a staged immersion model, progressively shifting from native-language scaffolding to full immersion. Learners following this progression reported 30% higher confidence and 22% greater satisfaction.

Extending LET to virtual contexts, Lan [21] used VR-based simulations of Chinese settings, where participants showed 28% better vocabulary retention and 15% improved writing coherence over textbook learners, affirming LET's adaptability across physical and digital domains.

LET emphasized that high-quality, comprehensible, and contextually embedded input, paired with structured interaction, was essential for effective language acquisition, expanding Krashen's [12] early input theories. Environmental design emerged as a key mediator of language development.

Peng et al. [4] integrated Chinese cultural practices into instruction, with learners achieving 28% higher communicative competence than those in decontextualized classrooms, confirming LET's claim that culturally resonant input fosters functional application. Similarly, [11] found that biweekly exchanges with native speakers improved vocabulary retention by 20% and reduced anxiety by 35%, supporting LET's emphasis on affective safety [22].

Teacher behavior and institutional transparency also shaped LET environments. Dewaele et al. [23] reported that immediate, task-specific feedback raised learner satisfaction by 25%, while clear guidelines reduced uncertainty by 15%. Finally, Saito et al. [24] found that while auditory aptitude predicted

early pronunciation, long-term tonal accuracy improved 18% through sustained, interactive practice, affirming LET's capacity to support diverse learners via optimized environments.

Learners' perceptions of support services were central in LET, directly mediating the relationship between environmental design and language learning outcomes. Andrade [25] showed that accessible academic and life services, like tutoring and housing assistance, reduced classroom anxiety by 22% and improved oral fluency by 18%. Extending this, Botes et al. [26] found that multilingual learners with strong support systems, including peer mentoring and cultural workshops, reported 30% less anxiety and 25% greater confidence in spontaneous language use. These effects reflected LET's emphasis on institutional scaffolding to lower affective barriers and sustain engagement.

The interplay between emotional support and instructional clarity further demonstrated LET's holistic approach. It was found that learners receiving consistent emotional validation rated their Quality of Support 20% higher than peers in less supportive settings. Similarly, MacIntyre et al. [22] showed that positive social contexts, like language exchange groups, fostered belonging and boosted overall learning satisfaction by 15%, underscoring the need to address both individual and collective learner needs.

While immersion offers benefits, LET recognized risks when demands outpaced readiness. It was warned that early full-target language immersion could overload beginners, suppressing input processing. Supporting this, Taguchi et al. [19] reported 25% lower retention in abrupt immersion groups. Their staged model, gradually shifting from 80% L1 to full L2 over six months, reduced anxiety by 35% and improved vocabulary retention by 28%, exemplifying LET's emphasis on adaptive, learner-sensitive environments.

International Chinese Education in the Belt and Road Initiative

The Belt and Road Initiative (BRI) has significantly deepened Sino-Russian higher education collaboration in international Chinese language education. Since 2013, bilateral agreements grew by 60%, leading to over 120 joint programs and increased student exchanges, surpassing 70,000 by 2016 with a goal of 100,000 by 2023 [16, 27]. Language education became central to this effort. By 2021, Russia integrated Chinese into its national curriculum, with 300 schools offering mandatory courses [28]. Simultaneously, China established 15 Russian language centers and increased Russian majors by 40% [29]. Confucius Institutes further supported this growth, with 20 institutes enrolling 50,000 students annually by 2023 [30].

Despite progress, challenges persisted. Zhang [30] found 35% of joint programs faced curriculum mismatches and credit transfer issues. Language barriers also remained, with 63% of Russian learners struggling in immersive classrooms and 78% of Chinese instructors lacking Russian proficiency [28]. Additionally, only 30% of programs used standardized assessments [27].

To resolve these issues, scholars proposed a centralized resource platform and bidirectional teacher training, improving instructional efficacy by 25% [16, 30]. Third-party audits like HSK-CEFR alignment were recommended to standardize learning outcomes across 85% of programs within five years. These reforms reflect BRI's adaptive strategy, combining ambition with institutional pragmatism.

Hanyu Shuiping Kaoshi (HSK)

The Hanyu Shuiping Kaoshi (HSK) is a standardized Chinese proficiency test for non-native speakers, developed in 1984 and implemented in 1992 to assess everyday, academic, and professional language use [7]. With the rise of the Belt and Road Initiative (BRI), HSK's global reach expanded, establishing over 1,100 test centers in 130 countries by 2017, particularly along BRI routes. It became a requirement for Chinese university admissions and a credential for employment and enterprise certification.

The HSK's six-level structure provided progressive learning goals: basic communication (HSK 1–2), fluency and accuracy (HSK 3–4), and academic/professional competence (HSK 5–6). This framework informed the phased instructional model in this study, from Russian-dominated instruction to full Chinese immersion. Standardized exam formats helped structure teaching content and track learner progress. Though central to course design, HSK scores were not primary assessment tools here, serving instead as pedagogical resources.

Cross-cultural adaptation research identified three key areas: support staff roles, programming, and operational challenges. Non-teaching staff played a vital part in reducing stress and improving adaptation. Smith and Khawaja [31] showed peer-mentoring lowered stress by 34% and boosted participation. Andrade [25] and Dewaele et al. [23] linked life-support services to reduced anxiety and increased satisfaction.

Cross-cultural activities, like cultural salons, enhanced pragmatic skills. Peng et al. [4] found students involved in these activities improved pragmatic competence by 28%. Yet, challenges persisted: Russian-speaking students struggled with integration due to language gaps [11], and administrative ambiguity undermined trust [23].

Recommended solutions included dedicated counselor teams, clearer policies via bilingual handbooks, and cross-cultural affairs units [23, 31]. Cross-cultural adaptation directly influenced language learning by shaping students' adjustment to academic, social, and linguistic challenges [32].

Research and Results

Conceptual Framework

This study developed an integrated conceptual framework based on LET to analyze how the three-stage instructional design of the Chinese–Rus-

sian joint program influenced Russian students' perceptions. In this framework, the instructional stage (Stage 1: Russian-dominated; Stage 2: bilingual; Stage 3: Chinese immersion) was treated as the independent variable, while four self-reported variables—quality of support received, language skill improvement, student satisfaction, and overall learning experience—were the dependent variables.

A supplemental variable, cross-cultural adaptation, was included as a descriptive factor to assist in interpreting differences in overall experience. According to LET, variations in the language environment—including the volume of target language input, the ratio between L1 and L2 used in instruction, and the provision of support resources—jointly influenced learners' cognitive and emotional responses [6, 19]. Increased exposure to the target language, accompanied by structured instructional support, was associated with changes in learners' perceptions.

Previous studies in second language acquisition reported that classrooms with higher levels of target-language use were associated with increased engagement, while elevated anxiety levels negatively affected perceived learning progress [7, 33]. These patterns aligned with the central premise of LET, which proposed that environmental factors such as language input and instructional support influenced learners' evaluation of the learning experience. More recent studies further demonstrate that positive language learning environments foster enjoyment and reduce anxiety, two affective variables that predict perceived progress and satisfaction [34]. In addition, evidence from large-scale immersion program evaluations suggests that instructional design, particularly language ratio and support configuration, can have measurable effects on learners' perceived academic gains and emotional experiences [35].

Research Design

Figure 1 illustrates the research design framework, presenting the study's structure and logic. This study was grounded in the LET, with the instructional stage used as the independent variable to examine its effects on four student-perceived variables: quality of support received, language skill improvement, student satisfaction, and overall learning experience. gender, age, and language background were included as control variables for data analysis.

First, this study adopts a cross-sectional quantitative research design. Data were collected through a structured questionnaire administered once the three-stage instructional sequence was completed by the students. The cross-sectional approach enabled the simultaneous collection of multiple variables across distinct instructional conditions without requiring longitudinal tracking. Such designs have been employed in educational research to examine multiple factors at a single point in time [36].

Second, the research design was observational and non-experimental. Participants were not randomly assigned to different instructional stages; instead, they progressed sequentially according to the predetermined structure

of the joint training program. This quasi-experimental design permitted within-subject comparisons across three instructional environments: the Russian-Dominated Stage (Stage 1), the Bilingual Transitional Stage (Stage 2), and the Chinese Immersion Stage (Stage 3). Each participant served as their own control, thereby supporting statistical power by reducing between-subject variability [33].

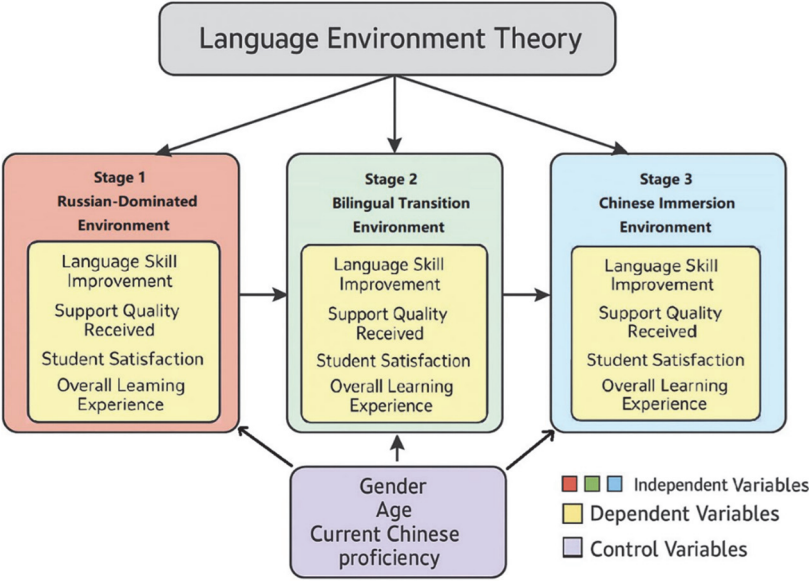


Figure 1. The Research Design Framework

Moreover, the design was grounded in the theoretical framework of LET, which emphasized the role of environmental variables in shaping language acquisition and language learning processes. The independent variable was the instructional stage, and the dependent variables included quality of support received, language skill improvement, student satisfaction, and overall learning experience. The data analysis identified stage-related differences in learners' perceptions through repeated measures collected at a single retrospective point, consistent with the study's purpose of examining variations across staged instructional environments.

Results Summary

Data collection targeted 300 Russian students who participated in the three-stage Chinese language joint training program from March to December 2024. After applying data cleaning procedures, including the removal of incomplete responses and the exclusion of students who did not complete all three instructional stages, a total of 248 valid questionnaires were retained for empirical analysis. Across all four measured constructs—quality of support

received, language skill improvement, student satisfaction, and overall learning experience—students reported evaluations that exceeded the midpoint of the scale. This distribution indicated moderate to high levels of perceived satisfaction among participants.

One-way repeated-measures revealed significant differences among the three stages for all four constructs (all $p < .001$), with the highest mean scores observed during the Bilingual Transitional Stage. Specifically, students reported higher levels of perceived support, language skill development, satisfaction with curriculum and teaching quality, and overall learning experience during this stage compared to the Russian-Dominated and Chinese Immersion stages.

The internal consistency of the measurement instruments was confirmed, as Cronbach's alpha values exceeded .80 across all scales. In addition to the stage-specific evaluations of overall learning experience, the study also collected a single-instance rating of satisfaction with cross-cultural adaptation training.

Comparative Discussion with Existing Literature

The findings of this study remained consistent with prior theoretical models and empirical observations. The results corresponded with the propositions of LET, Krashen's Input Hypothesis, and staged immersion models, thereby reflecting the conceptual orientation described in earlier chapters. The comparative analysis indicated that the Bilingual Transitional Stage corresponded with higher reported language input accessibility and perceived support. This pattern of enhanced perceptions in Stage 2 suggests that conditions involving both target language exposure and language mediation were associated with more favorable learner perceptions in terms of quality of support received, language skill improvement, student satisfaction, and overall learning experience.

Pedagogical Implications

The findings of this study provided several pedagogical implications for designing and implementing staged Chinese language joint training programs involving Russian university students. By comparing learners' self-quality of support received, language skill improvement, satisfaction, and overall experience across three instructional stages, the results offered stage-specific insights that could inform future program design under the LET framework.

First, given the central role of quality of support received, educators needed to promote structured support systems during the transitional phase, which required greater instructional support. During the Bilingual Transitional Stage, students reported the highest satisfaction levels. This approach included staffing qualified instructors and mentors, establishing clear and responsive communication channels, and providing accessible learning resources such as language laboratories, tutoring services, and structured study materials. Within the classroom, instructors could adopt interactive, student-

centered strategies that maintained learner engagement and reinforced language acquisition.

For example, integrating group dialogues, role-playing exercises, and task-based activities simulating real-world conversations could encourage active Chinese language use. Providing timely corrective feedback and appropriate scaffolding also helped learners address difficulties and maintain confidence, as structured support systems have been associated with improved learner experience [37].

Second, because observed language skill improvement demonstrated an association with student satisfaction, curriculum design needed to emphasize measurable perceived learning progress at each instructional stage. Educators might set explicit proficiency benchmarks, such as HSK certification targets, and embed frequent practice sessions and formative assessments to make learning progress visible. Incorporating practical speaking and listening exercises, such as multimedia comprehension tasks and conversational drills, allowed students to perceive improvements in their linguistic competencies. When students observed progress, such as understanding native speech or expressing themselves with greater fluency, their academic confidence and program satisfaction tended to increase [34].

Third, targeted teacher preparation remained necessary across all stages during the transitional phase. Research on immersion-based Chinese language programs emphasized the importance of specialized training in curriculum integration and intercultural pedagogy. Institutions needed to prioritize professional development initiatives that equipped educators with expertise in designing multi-subject immersion curricula and addressing cultural diversity. Teachers trained in second language acquisition strategies and intercultural competence were better positioned to mitigate language barriers and support students' adjustment processes [17].

Finally, program administrators were encouraged to consider the broader learning environment as a determinant of the overall learning experience. Well-equipped classrooms, language laboratories, and digital learning platforms contributed to student engagement. Providing ancillary services—such as visa counseling, mental health support, and structured peer mentoring—helped alleviate non-academic stressors and supported student retention [25].

The integration of educational technologies, including virtual language laboratories and multimedia learning resources, strengthened traditional instruction by offering personalized learning pathways. A responsive, student-centered approach to program management, informed by ongoing student feedback and sensitive to differences observed across instructional stages, was likely to promote continued learner satisfaction and enhance program effectiveness.

Theoretical Contributions

This section presents the theoretical implications of the findings by refining the application of LET through a structured comparison of instructional

stages. It further delineates boundary conditions and incorporates support mechanisms and methodological refinements into the theoretical model.

1. Expansion of LET: The study has extended the scope of LET by applying it to a three-stage international Chinese language instructional model involving Russian university students. While earlier research based on LET focused on uniform immersion or monolingual acquisition contexts [6, 12], this study has analyzed learner perceptions under instructional conditions involving varying L1/L2 language ratios. The analysis has shown that students reported the highest levels of quality of support received, language skill improvement, and student satisfaction during the bilingual instructional stage. These results support LET's position that structured L2 input, when delivered with accessible scaffolding, could influence learner perceptions across cognitive and affective domains [19].

The findings offer empirical evidence consistent with LET's assertion that staged increases in target-language exposure, when accompanied by appropriate instructional design, influence self-reported learning experiences. The observed differences across stages reinforce previous LET-based arguments regarding the importance of L1 mediation in early stages of acquisition and its gradual reduction in later phases.

2. Boundary Conditions and Limitations of Immersion: The study has also identified limitations in applying full immersion models without transition mechanisms. During Stage 3, students reported lower ratings of support quality and skill development, suggesting that the removal of L1-mediated scaffolding may have affected their perception of instructional quality [23, 33]. This outcome indicates that high levels of target-language exposure alone did not yield uniformly favorable results.

The comparative data suggest that abrupt transitions into full L2 environments are associated with reduced learner satisfaction and perceived effectiveness. These patterns correspond with previous findings [5], which indicated that cognitive overload and limited support could interfere with learner adaptation. Accordingly, the study has specified that gradual transitions with sustained support are necessary to maintain learner engagement. These findings add detail to existing theoretical models by clarifying conditions under which immersion contributes to or limits perceived learning outcomes.

3. Integration of Comprehensive Support Mechanisms: The results further highlight the role of non-instructional elements within LET. Previous applications of LET placed primary emphasis on linguistic input and teacher behavior, whereas this study has incorporated both academic and administrative support mechanisms. Student responses indicated that support systems such as counseling, coordination services, and cultural orientation activities influence their perceptions of the instructional environment [25, 26].

These observations expand the theoretical construct of LET by recognizing support resources as components of the learning environment. The inclusion of

institutional services in learner experience models suggests a broader interpretation of environmental design in second-language acquisition [31]. The findings encourage further theoretical refinement by integrating support systems into language learning models within cross-institutional programs.

4. Methodological Refinements and Replicable Framework: This study also contributes a replicable methodological framework for future applications of LET. The integration of repeated-measures and structured demographic controls enabled systematic comparisons of instructional stage effects on students' self-reported perceptions. This analytic approach supports precise assessments of perceptual variation under differing language input and support conditions, following measurement principles recommended in applied linguistics research [36].

The framework developed in this study could be applied to future research involving similar international or bilingual learning contexts. By identifying instructional configurations and learner responses across staged environments, the research provides a basis for empirical testing of LET assumptions in multilingual and culturally diverse programs [33, 35].

Conclusion

This study conducted a comparative analysis of Russian university students' perceptions within a three-stage international Chinese language joint training program. The research examined how students evaluated quality of support received, language skill improvement, student satisfaction, and overall learning experience across the three instructional stages.

The analysis demonstrated that enhancing support mechanisms and defining clear instructional objectives were associated with higher student satisfaction and overall learning experience. Improvements in instructional guidance, academic and intercultural services access, and language development scaffolding corresponded with increased learner engagement and more favorable perceptions. Addressing instruction's cognitive and affective dimensions emerged as a necessary consideration in optimizing the design and delivery of international language education programs.

At the theoretical level, the study extended the application of LET to staged joint training contexts. The findings highlighted the importance of instructional input, L1/L2 language ratio, and support structures in shaping student perceptions, reinforcing the view that variations in the instructional environment influence both affective and cognitive aspects of language learning.

Future studies should adopt longitudinal research designs, incorporate objective proficiency assessments, and expand sampling to include participants from varied cultural and institutional backgrounds. Such methodological improvements will support more comprehensive evaluations of staged instructional models and contribute to refining theoretical frameworks such as LET.

An extension of this research could involve applying the same staged immersion framework to international English education in high-school contexts, such as China's international schools, IB (International Baccalaureate) programs, or AP (Advanced Placement) tracks. Such comparative studies may help determine whether bilingual or staged-input models are equally effective in developing academic English proficiency across culturally diverse adolescent learners.

In conclusion, this study provided empirical evidence that learners' perceptions of support services and language development differed across instructional stages. The Bilingual Transitional Stage demonstrated the highest ratings across all four measured dimensions, supporting the structured use of L1/L2 input and targeted support mechanisms. Strengthening these program features may improve student satisfaction and perceived effectiveness in comparable international language education initiatives.

References

1. Ministry of Education of the People's Republic of China. (2016) [Plan for promoting educational actions in the joint construction of the Belt and Road] [推进共建“一带一路”教育行动]. [Official Policy Document] [中华人民共和国教育部官方文件]. URL: https://jsj.moe.gov.cn/n2/1/1/841.shtml?utm_source (Accessed: 04.04.2025).
2. Zhang J. (2025) [International communication and integration path of talent cultivation under the Belt and Road Initiative] [“一带一路”倡议下人才培养的国际传播与跨文化能力融合驱动路径]. *Sino-Foreign Cultural Exchange [中外文化交流]*, (03). pp. 38–40.
3. Li J.H., Wu Y.H. (2024) [Research on the Development of Chinese Language Education in Russia under the Background of China-Russia Relations] [中俄关系背景下的俄罗斯中文教育发展研究]. *Applied Linguistics [语言文字应用]*, (01). p. 144.
4. Peng J., Zhang Y., Wang W. (2022) Integrating culture into L2 Chinese instruction: Effects on pragmatic competence. *Foreign Language Annals*, 55 (3). pp. 580–604.
5. Edmondson A. C. (1999) Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44 (2). pp. 350–383. doi: 10.2307/2666999 (Accessed: 04.04.2025).
6. Lightbown P.M., Spada N. (2020) *How languages are learned* (5th ed.). Oxford University Press.
7. Su Y., Shin S.-Y. (2015) The New HSK (The New Chinese Proficiency Test) Test Review. *Iranian Journal of Language Testing*, 5 (2). pp. 91–102.
8. Wang K.T., Heppner P.P., Fu C.C., Zhao R., Li F. (2012) Profiles of acculturative adjustment patterns among Chinese international students. *Journal of Counseling Psychology*, 59(3). pp. 424–436. URL: https://www.researchgate.net/publication/225071759_Profiles_of_Acculturative_Adjustment_Patterns_Among_Chinese_International_Students (Accessed: 04.04.2025).
9. Liu C., Zhang J. (2024) A study on the language environment of Chinese international students in Russia [俄罗斯汉语留学生语言环境研究]. *Foreign Language Research [外语研究]*, 35 (2). pp. 77–80.

10. Song L.L., Chai H., Lü D. (2017) [Research on the talent cultivation system for international Chinese education from the perspective of China-Russia cultural communication] [中俄文化传播视域下汉语国际教育人才培养体系研究]. *Comparative Research on Cultural Innovation* [文化创新比较研究], 1 (28). pp. 127–128.
11. Liu M., Jackson J. (2008) An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92 (1). pp. 71–86. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x> (Accessed: 04.04.2025).
12. Krashen S.D. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
13. Kong Z. (2025) The Development and Exchange of Russian under the "Belt and Road" Initiative. *Proceedings of the 4th International Conference on Literature, Language, and Culture Development*. URL: <https://www.ewadirect.com/proceedings/chr/article/view/22407/pdf> (Accessed: 04.04.2025).
14. Zhang J.Q. (2024) A study on the integration of Chinese language teaching and cultural competence in Russia [俄罗斯汉语教学与文化能力融合研究].
15. Li Q.Y. (2021) [Research on Strategies for China-Russia Higher Education Cooperation under the Belt and Road Initiative] [“一带一路”背景下中俄 高等教育合作策略研究]. *Qiaoyuan* [侨园], (10). pp. 7–8.
16. Yue X., Yang S., Chen B., Ye Y. (2022) A review on higher education of Belt and Road Initiative: Key findings and emerging themes. *Higher Education Studies*, 12 (2). pp. 93–109. URL: <https://doi.org/10.5539/hes.v12n2p93> (Accessed: 04.04.2025).
17. Dewaele J.-M., MacIntyre P.D. (2014) The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2). pp. 237–274.
18. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2). pp. 125–132. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x> (Accessed: 04.04.2025).
19. Taguchi N., Li S., Tang X. (2016) Optimizing L2 learning through staged immersion: A longitudinal study. *Modern Language Journal*, 100 (3). pp. 675–692.
20. Freed B.F. (1995) What makes us think that students who study abroad become fluent? In B. F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 123–148). URL: <https://doi.org/10.1075/sibil.9.09fre> (Accessed: 04.04.2025).
21. Lan Y.-J. (2020) Immersion, interaction and experience-oriented learning: Bringing virtual reality into FL learning. *Language Learning & Technology*, 24 (1). pp. 1–15. URL: <http://hdl.handle.net/10125/44704> (Accessed: 04.04.2025).
22. MacIntyre P.D., Baker S.C. (2003) Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *Canadian Modern Language Review*, 59 (4). pp. 589–612. URL: <https://doi.org/10.3138/cmlr.59.4.589> (Accessed: 04/04/2025).
23. Dewaele J.-M., Saito K., Halimi F. (2022) How teacher behaviour shapes foreign language learners' enjoyment, anxiety and motivation. *Language Teaching Research*. doi: 10.1177/13621688221089601 (Accessed: 04.04.2025).
24. Saito K., Suzukida Y., Sun H. (2019) Aptitude, experience, and second language pronunciation proficiency development in classroom settings: A longitudinal study. *Studies in Second Language Acquisition*, 41 (1). pp. 201–225. doi: 10.1017/S0272263117000432 (Accessed: 04.04.2025).
25. Andrade M.S. (2006) International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, 5 (2). pp. 131–154. doi: 10.1177/1475240906065589 (Accessed: 04.04.2025).

26. Botes E., Dewaele J.-M., Greiff S. (2020) The power to improve: Effects of multilingualism and perceived proficiency on enjoyment and anxiety in foreign language learning. *European Journal of Applied Linguistics*, 8 (2). pp. 231–256.
27. Wang Y. (2023) Research on China-Russia higher education cooperation under the background of "Belt and Road". Clausius Press. URL: <https://www.clausiuspress.com/article/6332.html> (Accessed: 04.04.2025).
28. Yang H. (2023) Current situation, challenges and optimization path of Chinese language education in Russia in the post-pandemic era. *Transactions on Social Science, Education and Humanities Research*, 1. URL: <https://wepub.org/index.php/TSSSEHR/article/view/50> (Accessed: 04/04/2025).
29. Kukharensko A. (2024) Growing popularity of Russian-Chinese double degree diplomas in higher education. *ISAR Journal of Management and Research Studies*, 2 (4). pp. 45–50.
30. Zhang X. (2023) Research on the international cooperation of China Russia higher education under the background of the "the Belt and Road" ["一带一路"背景下中俄高等教育国际合作研究]. *Journal of Education and Educational Research [教育与教育研究]*, 5 (1). pp. 134–139. URL: <https://doi.org/10.54097/jeer.v5i1.11836> (Accessed: 04.04.2025).
31. Smith R.A., Khawaja N.G. (2011) A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35 (6). pp. 699–713.
32. Galloway F.J., Jenkins J.R. (2005) The adjustment problems faced by international students in the United States: A comparison of international and domestic students. *Journal of College Student Development*, 46 (3). pp. 291–306. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2202/1949-6605.5038> (Accessed: 04.04.2025).
33. Ellis R. (2015) *Understanding second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
34. Dewaele J.-M., Botes E., Greiff S. (2023) Sources and effects of foreign language enjoyment, anxiety, and boredom: A structural equation modeling approach. *Studies in Second Language Acquisition*, 45 (2). pp. 461–479. doi: 10.1017/S02722263122000328 (Accessed: 04.04.2025).
35. Steele J.L., Watzinger-Tharp J., Slater R.O., Roberts-Aguirre G., Bowman K. (2024) Achievement effects of dual language immersion in one-way and two-way programs: Evidence from a statewide expansion. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 24(4), 1101–1138. doi: 10.1515/bejeap-2022-0241 (Accessed: 04.04.2025).
36. Dörnyei Z., Ushioda E. (2011) *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Pearson Education.
37. Glass C. R., Westmont C. M. (2014) Comparative effects of belongingness on the academic success and cross-cultural interactions of domestic and international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 38. pp. 106–119. doi: 10.1016/j.ijintrel.2013.04.004 (Accessed: 04.04.2025).

Information about the authors:

He Shuai, Ph.D., Head of the International Students Affairs Office, Jining University (Qufu, Jining, China). E-mail: alexihe99@gmail.com

Bezukladnikov V.K., Postgraduate Student for the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia); Lecturer for the Faculty of Foreign Languages, Jining University (Qufu, Jining, China). E-mail: valerious.bezukladnikov@gmail.com

Gabidinova V.R., Postgraduate Student, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: gabid.valeri@gmail.com

The authors declare no conflicts of interests.

Информация об авторах:

Хэ Шуай – доктор философии, руководитель отдела по работе с иностранными студентами, Цзининский университет (Цзинин, КНР). E-mail: alexihe99@gmail.com

Безукладников В.К. – аспирант кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет (Иваново, Россия); преподаватель факультета иностранных языков, Цзининский университет (Цзинин, КНР). E-mail: valerious.bezukladnikov@gmail.com

Габидинова В.Р. – магистрант, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: gabid.valeri@gmail.com

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Поступила в редакцию 02.06.2025; принята к публикации 28.07.2025

Received 02.06.2025; accepted for publication 28.07.2025

Научный журнал

Язык и культура

№ 71 2025

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 01.08.2025 г.
Формат 70×108¹/₁₆. Печ. л. 18,1. Усл. печ. л. 23,8. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 6430. Цена свободная.

Дата выхода в свет 12.09.2025 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