

Язык и культура

№ 72

2025

Научный журнал

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

Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» 44041

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



Томск
2025

Учредитель – ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Главный редактор, председатель редакционной коллегии

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственный секретарь

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 политехнический 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 Polytechnic 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>Александров О.А., Чистова Е.В.</i> Большие языковые модели как инструмент практической деятельности переводчика: обзор зарубежных научных проектов	8
<i>Едличко А.И., Мишинова А.В.</i> Потенциал корпусных менеджеров для анализа немецких лингводидактических терминов	33
<i>Савченко И.А., Грдзелян Р.Р., Барсегян С.С.</i> Городская билингвальная среда как синергетическое пространство дискурсивной лингвокреативности	51
<i>Сахарчук Е.С.</i> Городская литературная экскурсия как средство побуждения к «творчеству читателя»	80
<i>Тарева Е.Г., Максимкин И.А.</i> Сущность, природа и оценивание лексических умений студентов при анализе франкофонных концептов	106
<i>Юрина Е.А., Ларцина С.В.</i> Современные средства обучения по формированию метафорической компетенции	125

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Ариян М.А., Тё Д.А.</i> Проблемное обучение чтению на занятиях по иностранному языку как инструмент формирования читательской автономии у студентов вуза	144
<i>Гураль С.К., Милованова О.И., Малинин В.А.</i> Синергетическое поле восприятия иноязычной дискурсивной правовой системы студентами-юристами	155
<i>Жань Лин, Глумова Е.П., Жигалев Б.А.</i> Модель процесса формирования иноязычной региональной коммуникативной компетенции студентов направления подготовки «Зарубежное регионоведение»	178
<i>Комарова Э.П., Боброва О.А.</i> Факторы развития профессионально-личностной позиции педагога дополнительного технологического образования	200
<i>Курьянович А.В., Зюбанов В.Ю., Лемская В.М.</i> Реализация ресурса кросскультурной образовательной модели в разработке этноориентированного учебного пособия по русскому языку как иностранному (на материале учебно-методического комплекса для обучающихся из Республики Кения)	219
<i>Мотов С.В.</i> Иноязычные письменные творческие задания в языковом вузе в эпоху ChatGPT: проблемы и классификация путей решения	251
<i>Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.</i> Интеграция студентами средств генеративного искусственного интеллекта в подготовку выпускных квалификационных работ по методике обучения иностранным языкам	278

CONTENTS

PHILOLOGY

<i>Alexandrov O.A., Chistova E.V.</i> Large language models as a tool for translator's practical activities: a review of foreign research projects	8
<i>Edlichko A.I., Mishnova A.V.</i> The application of corpus managers in the retrieval of terms in the German standardized language testing	33
<i>Savchenko I.A., Grdzelyan R.R., Barseghyan S.S.</i> The urban bilingual environment as a synergetic space of discursive linguistic creativity	51
<i>Sakharchuk E.S.</i> The urban literary excursion as a mean of stimulating "reader creativity"	80
<i>Tareva E.G., Maksimkin I.A.</i> Students' lexical skills: Essence, nature and assessment in the analysis of Francophone concepts	106
<i>Yurina E.A., Lartsina S.V.</i> Modern teaching tools for the formation of metaphorical competence	125

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Ariyan M.A., Tyo D.A.</i> A problem-based approach to teaching reading in foreign language to promote reader autonomy among university students	144
<i>Gural S.K., Milovanova O.I., Malinin V.A.</i> Synergy-based learning environment for developing foreign discourse legal system perception among law students	155
<i>Ran Ling, Glumova E.P., Zhigalev B.A.</i> Model of the process of formation of foreign language regional competence of students of "Foreign regional studies" training direction	178
<i>Komarova E.P., Bobrova O.A.</i> Factors of formation of a professional and personal position of a teacher in the context of additional technological education ..	200
<i>Kuryanovich A.V., Zyubanov V.Yu., Lemskaya V.M.</i> Utilizing the resources of the intercultural education model in the development of an ethnically oriented textbook for Russian as a foreign language (Based on the pedagogical and methodological complex for students from the Republic of Kenya)	219
<i>Motov S.V.</i> Foreign language written creative assignments in a language university in the era of ChatGPT: Problems and classification of solutions	251
<i>Sysoyev P.V., Evstigneev M.N.</i> Integrating generative AI tools by students in the preparation of final qualification research papers in foreign language teaching methodology	278

Филология

Научная статья

УДК 004.8:81`322.4

doi: 10.17223/19996195/72/1

Большие языковые модели как инструмент практической деятельности переводчика: обзор зарубежных научных проектов

Олег Анатольевич Александров¹, Елена Викторовна Чистова²

¹ *Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия*

² *Университет мировых цивилизаций им. В.В. Жириновского, Москва, Россия*

¹ *olegaleksandrov79@gmail.com*

² *kovelena82@mail.ru*

Аннотация. С момента своего появления на рынке ChatGPT привлёк значительное внимание пользователей по всему миру и стал востребованным инструментом среди специалистов, чья профессиональная деятельность связана с обработкой текстов. Несмотря на конкуренцию со стороны многочисленных специализированных онлайн-сервисов, ChatGPT постепенно расширяет своё присутствие и в сфере машинного перевода. Возможности и ограничения данной программы стали темой для обсуждения в различных общественных кругах, в том числе и в научной среде. Исследования, затрагивающие ChatGPT и другие большие языковые модели в аспекте переводческой деятельности, являются пока немногочисленными и публикуются преимущественно за рубежом. Однако стремительное совершенствование и распространение этой технологии диктует необходимость обобщения подобных работ, что, в свою очередь, позволит предвосхитить основные тенденции развития переводческой отрасли в ближайшем будущем.

Цель настоящей статьи – освещение результатов исследовательских проектов зарубежных учёных относительно применения больших языковых моделей в практике перевода. Научная новизна заключается в определении спектра основных направлений для внедрения технологий искусственного интеллекта в переводческую деятельность и обобщении прикладного потенциала нейросетевых технологий на примере использования ChatGPT. Материалом для анализа послужили 12 печатных и электронных источников на английском и немецком языках, опубликованных преимущественно в 2023 и 2024 гг. Обозреваемые публикации посвящены тестированию упомянутого чат-бота для перевода разножанровых текстов на языки с низкой и высокой ресурсной базой, в ходе которого используются различные дизайны промтов. В результате реализованного

анализа литературы выявлены общие тенденции и особенности применения больших языковых моделей как инновационных, многофункциональных и постоянно развивающихся инструментов переводчиков-практиков.

В статье обобщаются работы специалистов из Китая, Ирана, Великобритании, США и ряда стран Европы, представленные в виде практических исследований, методических рекомендаций и экспертных оценок. Широкой географический и жанровый охват проанализированных научных текстов позволяет сформировать комплексное и многоаспектное представление о роли больших языковых моделей на рынке цифровых продуктов для профессиональной переводческой деятельности. В работе использованы концептуально-сопоставительный и оценочно-критический методы анализа, позволяющие выделить и систематизировать данные, представляющие особый интерес для отечественного цифрового переводоведения.

Обзор показал, что специалисты подтверждают высокую эффективность ChatGPT в переводческой практике. Он демонстрирует качественный машинный перевод и может составить конкуренцию известными сервисами от Google, DeepL и других крупных компаний. Отмечается, что ChatGPT успешно справляется не только с межязыковым, но и с межстилевым переводом. Согласно мнению специалистов, способность языковых моделей трансформировать стиль и жанр текста оригинала, сохраняя во вторичном тексте исходную ключевую семантику, найдёт широкое применение во многих отраслях экономики. Кроме того, ChatGPT применим не только для решения непосредственных переводческих задач, но и для автоматизации предпереводческого анализа текстов, включая извлечение из них специальных слов и терминов, систематизацию данной лексики по определённым группам и предоставление лингвистической информации, необходимой переводчику.

В то же время эксперты указывают на риск генерации большими языковыми моделями ложных данных, в том числе при выполнении переводческих задач, а также на зависимость качества перевода от генеалогической близости и ресурсной обеспеченности обрабатываемых этими системами национальных языков. Для преодоления указанных ограничений специалисты проводят исследования по оптимизации архитектур больших языковых моделей и развитию промт-инжиниринга в переводческой отрасли.

По мнению экспертов, совершенствование библиотек промтов для решения переводческих задач должно осуществляться за счёт разработки комплексных запросов, включающих исчерпывающую контекстуальную информацию, в том числе требования к жанрово-стилистической принадлежности и структурно-организационным свойствам конечного текста. В модификаторы и надстройки промтов необходимо включать эталонные образцы перевода и требования к машинному постредактированию полученных первичных результатов.

Проведённый обзор зарубежных исследований позволяет заключить, что, несмотря на активную работу специализированных коммерческих и

научно-образовательных организаций по совершенствованию больших языковых моделей и их растущую конкуренцию с распространёнными онлайн-сервисами машинного перевода, они пока не могут заменить профессиональных переводчиков. Следует отметить, что наблюдающийся рост качества машинной обработки естественного языка, многофункциональность и адаптивность выпускаемых на рынок цифровых продуктов и их постоянно расширяющийся ассортимент уже сейчас требуют от переводчиков освоения новых навыков и умений, а от учёных – интенсификации усилий по исследованию сфер применения, рисков и преимуществ технологий искусственного интеллекта для решения задач лингвистического характера.

Ключевые слова: машинный перевод, нейросетевой перевод, обработка естественного языка, большие языковые модели, искусственный интеллект, ChatGPT, литературный обзор

Для цитирования: Александров О.А., Чистова Е.В. Большие языковые модели как инструмент практической деятельности переводчика: обзор зарубежных научных проектов // Язык и культура. 2025. № 72. С. 8–32. doi: 10.17223/19996195/72/1

Original article

doi: 10.17223/19996195/72/1

Large language models as a tool for translator's practical activities: a review of foreign research projects

Oleg Anatolievich Alexandrov¹, Elena Viktorovna Chistova²

¹ *National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia*

² *V.V. Zhirinovsky University of World Civilizations. Zhirinovsky University of World Civilizations, Moscow, Russia*

¹ *olegaleksandrov79@gmail.com*

² *kovelena82@mail.ru*

Abstract. Immediately after its market launch, ChatGPT rapidly captured the attention of users worldwide and became a sought-after tool among professionals engaged in text-related activities. Despite competition from numerous specialized online services, ChatGPT is gradually expanding its presence in the field of machine translation. The capabilities and limitations of this program have triggered discussions in various professional communities, including the academic circles. Research concerning ChatGPT and other LLM in terms of translation performance is currently limited and predominantly published abroad. However, the rapid advancement and dissemination of this technology necessitate the synthesis of such works, which will help crystallize the major trends in the development of the translation industry in the near future.

The aim of the review is to show the results of research projects conducted by foreign scholars regarding the application of LLM in translation practices. The novelty of the study lies in identifying a spectrum of directions for the integration of artificial intelligence technologies into the translation process and in synthesizing the applied potential of neural network technologies, exemplified by the use of ChatGPT. The analysis is based on 12 printed and electronic sources in English and German, primarily dated 2023 and 2024, which focus on testing the aforementioned chatbot in translating texts

of various genres into languages with both low and high resource bases, as well as utilizing different prompt designs. The synthesis of this material reveals universal trends and characteristics in the application of LLM as innovative, multifunctional, and continuously evolving tools for practicing translators.

This paper reviews the approaches of specialists from China, Iran, the United Kingdom, the United States, and several European countries regarding the application of ChatGPT and other LLM in translation activities. These works include practical studies, methodological recommendations, and expert evaluation that reveal trends in the development of LLM. The coverage of a wide range of countries and genres of the reviewed scientific texts allows for the formation of a comprehensive and multifaceted understanding of the role of LLM in the market for digital products aimed at professional translation activities. The study employs conceptual-comparative and evaluative-critical types of analysis. Due to them the information particularly relevant to Russian digital translation studies is highlighted and synthesized.

The review indicates that specialists confirm the efficiency of such LLM as ChatGPT in translation practice. They are capable of automating tasks related to terminology extraction from texts and performing high-quality machine translation, competing with well-known services of Google, DeepL and other large companies. It is noted that ChatGPT successfully copes with inter-stylistic translation. According to experts, the ability of LLM to transform the style and genre of the original text while preserving the essential key semantics in the secondary text will find wide application across various sectors of the economy. Furthermore, ChatGPT is applicable not only for addressing immediate translation tasks but also for automating pre-translation text analysis, including the extraction of terminology from the text, providing this lexicon with necessary linguistic information, and systematization.

However, analysts stress the tendency of neural network systems to generate incorrect information, as well as the dependence of translation quality on the genealogical relationship and resource capacity of the national languages processed by these systems. To overcome these limitations, specialists are implementing projects to optimize the architectures of LLM and are developing prompt engineering within the translation industry.

The enhancement of prompt bases should, as experts claim, follow the track of developing comprehensive prompts that contain exhaustive contextual information, including requirements regarding the genre-stylistic affiliation of the secondary text, its structural-organizational properties. The modifiers and add-ons of prompts should include reference translation patterns and requirements for machine post-editing of the obtained primary results.

Thus, ChatGPT and other LLM pose competition to professional translators but cannot yet replace them. Nevertheless, specialized commercial and scientific-educational organizations are actively working to improve these systems. The rapid inancement in quality within the field of natural language processing, along with the multifunctionality and adaptability of digital products, already requires translators to obtain new skills and demands that researchers identify promising study domains focused on understanding various aspects of artificial intelligence from a linguistic perspective.

Keywords: machine translation, neural network translation, natural language processing, large language models, artificial intelligence, ChatGPT, theoretical review

For citation: Alexandrov O.A., Chistova E.V. Large language models as a tool for translator's practical activities: a review of foreign research projects. *Language and Culture*, 2025, 72, pp. 8–32. doi: 10.17223/19996195/72/1

Введение

Большая языковая модель, получившая название ChatGPT, была выпущена в ноябре 2022 г. компанией OpenAI. Она быстро привлекла широкое внимание во всем мире и насчитывает в данный момент миллионы пользователей. Простота в эксплуатации, многозадачность, скорость и, главное, значительные возможности по генерации текста вывели ChatGPT в ранг чрезвычайно востребованных цифровых инструментов для представителей профессий, ориентированных на работу с текстовыми данными. ChatGPT становится неотъемлемым помощником для педагогов, учёных, писателей, юристов, редакторов, копирайтеров, специалистов по медиамаркетингу, а также для переводчиков. Несмотря на наличие множества веб-ресурсов, предлагающих услуги машинного перевода, ChatGPT постепенно занимает свой сегмент этого рынка.

Возможности и пределы применимости, достоинства и недостатки ChatGPT стали предметом общественной дискуссии, которая ведётся в том числе и на страницах научных журналов. Например, анализируется потенциал ChatGPT в качестве инструмента для поиска информации и обобщения её [1], интеллектуального ассистирования в образовательной и научной сфере [2, 3], создания текстов разных стилей и жанров [4–6] и многого другого.

Цель предлагаемой статьи – дать обзор современным зарубежным публикациям, в которых ChatGPT и другие большие языковые модели затрагиваются в свете задач и проблем переводческой практики. В статье обобщаются работы иностранных учёных, переводчиков, специалистов по машинной обработке естественного языка, опубликованные на страницах научных журналов и книжных изданий. Авторами обзора выступили эксперты из Германии, США, Китая, Ирана, Швеции, Швейцарии, Великобритании, Мальты и Шотландии. Они представляют собой практические исследования, методические указания и обзорно-оценочные экспертные мнения, высказываемые относительно тенденций развития ChatGPT и других больших языковых моделей на рынке переводческих услуг.

Стоит отметить, что в отечественной научной литературе за последние два года был опубликован ряд обзорных статей, обобщающих опыт применения больших языковых моделей в разных отраслях экономики и сферах знаний. Специалисты по информационным технологиям обозревают вызовы, тренды и перспективы развития генеративного искусственного интеллекта, а также приводят конкретные примеры программной реализации нейросетевых технологий и внедрения новых архитектур трансформеров [7]. Специалисты по общественным наукам обобщают мнения учёных относительно этических, аксиологических и правовых аспектов гибридизации человека и машины [8]. В обзорных

работах по педагогической тематике через призму оценки эффективности и возможных рисков рассматриваются лингводидактические задачи, передаваемые на аутсорсинг большим языковым моделям, и описываются психологические условия безопасного применения нейросетевых технологий в системе высшего образования для предотвращения академической нечестности. Кроме того, в публикациях психолого-педагогического направления с целью поиска возможностей для углубления индивидуальных образовательных треков, развития критического и творческого видов мышления, а также повышения информационной грамотности предлагаются новые виды педагогического дизайна с применением ChatGPT и других языковых моделей [9, 10]. Ряд специалистов подготовил обобщающие статьи о нейросетевых технологиях, которые оптимизируют рабочие процессы в медиапроизводстве, а именно в журналистике, маркетинге и копирайтинге. Помимо прочего в этих публикациях освещаются проблемы разработки общепринятых стандартов по использованию и регулированию технологий искусственного интеллекта в междисциплинарном сотрудничестве между представителями академических, административных и коммерческих структур [11]. С опорой на теоретико-методологические базы лингвистики и компьютерных наук обобщению были подвергнуты современные методы автоматической обработки текстов на естественном языке, интегрируемые в работу информационно-аналитических и поисковых систем, корпоративный документооборот и анализ больших данных, извлекаемых из социальных сетей [12]. Также разным типам NLP-технологии, опирающимся на использование рекуррентных, рекурсивных и свёрточных нейронных сетей, была дана критическая оценка с определением преимуществ и недостатков каждого из них [13]. В одной из работ, выполненной в русле компьютерной лингвистики, обзореваются актуальные способы автоматического экстрагирования основного содержания текста, которое обозначается специалистами как суммаризация. В этой публикации рассматриваются возможности и ограничения моделей суммаризации, предлагаемых сегодня на рынке цифровых продуктов, и раскрываются задействованные в них технологии устранения избыточной информации, упрощения сложных синтаксических конструкций и обобщения семантики текста [14].

Таким образом, взлёт интереса инженерного и гуманитарного секторов отечественной науки к генеративному искусственному интеллекту проявляется в росте числа научных публикаций по данной тематике, в том числе статей обзорного характера. Однако в общем корпусе научных текстов, выполненных в этом русле, отмечается отсутствие обобщающих работ, затрагивающих вопросы переводческой практики. Между тем в профессиональном сообществе всё более приоритетную позицию занимают способы решения прикладных задач в работе переводчиков с

помощью больших языковых моделей. Это подтверждается увеличением числа специализированных научно-практических мероприятий. Так, в последнее время обсуждаемой здесь проблематике посвящаются не только отдельные секции, семинары и круглые столы, но и масштабные тематические конференции, как, например, Всероссийская молодежная научная онлайн-конференция «Современные технологии в переводе. Машинный перевод: от стереотипов к новым возможностям» (г. Архангельск), Международный научно-практический форум «Язык. Культура. Перевод: От живой речи до цифровых моделей» (г. Москва) и др. Предлагаемая работа призвана восполнить обозначенный пробел и отвечает актуальным тенденциям в сфере развития науки и техники.

Методология исследования

Методы данного исследования обусловлены его целью – дать представление о траектории развития и функциональном потенциале больших языковых моделей, прежде всего ChatGPT, в аспекте лингвистики и перевода, что осуществляется посредством обзора иноязычной литературы по данной тематике с выделением отражённых в ней концепций и ключевых проблематик. Новизна исследования заключается в системном обобщении новейшего материала по заявленной теме и освещении результатов, полученных зарубежными учёными и интернациональными исследовательскими коллективами. Предлагаемое исследование проводилось таким образом, чтобы специалисты русскоязычного кластера научного сообщества, ознакомившись с представленными здесь аналитическими данными, смогли не только получить информацию об актуальных способах применения искусственного интеллекта в индустрии перевода, но и воспользоваться опытом зарубежных учёных для разработки собственных идей по оптимизации и развитию отечественных цифровых технологий перевода.

Для достижения поставленной цели предлагаемого исследования были отобраны 12 научных публикаций на иностранных языках, которые посвящены как лингвофилософским изысканиям о взаимодействии человека-переводчика с системами искусственного интеллекта, так и экспериментальным подтверждениям преимуществ и недостатков использования нейросетевых систем в практике перевода. Для основательного выделения идейного содержания из иноязычных научных текстов в работе использовался метод переводческого реферирования с последующим обобщением. Также применялись переводческий и терминографический виды анализа, с помощью которых были определены наиболее удачные варианты перевода терминологических неологизмов, гармонизированы исходные иностранные и устоявшиеся в отечественной науке

многокомпонентные термины. Лингвопрагматическая и лингвостилистическая интерпретация текстов позволила приблизить описание научных результатов иностранных учёных к нормам российского научного дискурса. В методологический инструментарий исследования также вошли концептуально-сопоставительный и оценочно-критический виды анализа, с помощью которых в работе акцентируется внимание на научных результатах, представляющих наибольший интерес для отечественных специалистов, а также на перспективах обзорываемых исследований и возможных последующих точках роста в индустрии нейросетевого перевода. Структура работы организована таким образом, чтобы обозначить теоретические лакуны и дискуссионные аспекты обсуждаемой области и тем самым внести вклад в прогрессивное изменение текущей ситуации в российском цифровом переводе.

Исследование и результаты

Статья под названием «Вопреки ChatGPT, DeepL и тому подобному: работа у переводчиков не закончится» посвящена обозначенной выше проблематике и носит обобщающий характер. Она опубликована в издании «Отчёты лингвистической мастерской: прикладное языкознание для широкой общественности» германскими профессорами Оливером Джуло (Oliver Czulo) и Ральфом Крюгером (Ralph Krüger), выполняющими свои научные изыскания на стыке лингвистики и цифровых технологий [15].

В статье учёные называют заблуждением широко распространившееся мнение о скорой «смерти» профессии переводчика и выражают несогласие с позицией определённой части представителей академической сферы, призывающей к аннулированию переводческих программ в системе высшего образования. Авторы публикации признают тот факт, что системы машинного перевода на сегодняшний день составляют существенную конкуренцию профессиональным переводчикам. Однако они ссылаются на данные обширного отраслевого опроса, проведённого в странах еврозоны, который свидетельствует о востребованности высококвалифицированных переводчиков. Данные опроса, по мнению авторов статьи, не только подтверждают востребованность переводческой профессии, но и необходимость совместных действий представителей власти, образовательных учреждений и профессионального сообщества для преодоления кадрового голода в данной области.

Авторы публикации считают, что применение искусственного интеллекта в сфере переводческой деятельности – это обоюдоострый меч. С одной стороны, высокие технологии упрощают и удешевляют процедуры перевода, благодаря чему иноязычный контент становится доступным каждому. Например, с помощью автоматических субтитров стало

возможным смотреть и понимать любые зарубежные фильмы и сериалы, а встроенные в браузеры переводчики значительно облегчили чтение онлайн-страниц и документов на иностранном языке. С другой стороны, появление новых возможностей прививает людям привычку к регулярному и свободному взаимодействию с иноязычной речью. Их потребительские ожидания в сфере межкультурной коммуникации выводятся на новый, более взыскательный уровень. Таким образом, развитие высоких технологий порождает новые формы спроса. Однако за этим растущим спросом, как констатируют исследователи, машинный перевод всё ещё не поспевает. Он не совершенен, а именно, не способен уловить нюансы человеческой речи, контекст и культурные референции. Авторы заключают: «Креативность, понимание и глубокие знания языка и культуры остаются актуальными и важными навыками, которые делают работу человека незаменимой в сфере перевода» [15].

Что касается ChatGPT, то авторы публикации находят способности этой программы по генерации текста впечатляющими. Однако с точки зрения перевода предлагаемые ею возможности видятся им лишь эволюционными, а не революционными, поскольку тексты, переведённые ChatGPT, требуют постредакторской обработки. Перевод как деятельностный акт, требующий учёта коммуникативно-культурного контекста и авторских интенций, остаётся для больших языковых моделей недоступен. В реферируемой статье указывается, что этот недостаток особенно ярко проявляется при работе ChatGPT и других больших языковых моделей с языковыми парами и текстами, демонстрирующих высокую степень культурной дивергенции. Генерируя перевод, ChatGPT сфокусирован на буквальном содержании исходного материала. В итоге эта интерпретационная практика не выражает исчерпывающим образом смысловые структуры оригинального произведения – она не отвечает вполне требованиям не только художественного перевода, но и перевода в сфере юриспруденции, медицины, техники и бизнеса.

Авторы упоминают и другой недостаток современных интеллектуальных систем, который на сегодняшний день активно обсуждается в экспертном сообществе. Речь идёт о так называемых галлюцинациях – фактах генерации машинами нерелевантной и ложной информации, которая представляется ей как фактическая и достоверная. В аспекте машинного перевода галлюцинации проявляются в значительных расхождениях генерируемого вторичного текста с оригинальным текстом по семантическим и структурно-организационным признакам.

Кроме того, учёные, подготовившие статью, критически отзываются о самом принципе работы больших языковых моделей. Они, как известно, обрабатывают и генерируют текст в соответствии с теми закономерностями и шаблонами, которые они вывели из предложенного им

корпуса обучающих данных. В обсуждаемой публикации германские исследователи иронизируют над «слепой» ориентацией системы на заранее заданный эталон, используя слова *Mustererkennungsmaschine* и *Musterwiedergabemaschine* [15]. Эти авторские окказионализмы, которые можно перевести на русский язык как «машина для распознавания образцов» и «машина для передачи по образцу», ярко отражают шаблонный принцип работы больших языковых моделей, т.е. неспособность к объёмному мультимодальному взгляду на человеческую речь и действительно творческому обращению с ней. Как следствие, закономерности, обнаруженные искусственным интеллектом в предложенном ему для обучения корпусе данных, переносятся на типы текстов и языковые образования, с которыми машина ещё не имела дело. Этот трафаретный подход иногда сказывается негативно на качестве вторичного текста, полученного в результате машинного перевода. С целью иллюстрации подобных сбоев авторы статьи приводят гендерную предвзятость языковых моделей. А именно, гендерные стереотипы языка, на основе которого проходило обучение модели, часто переносятся машиной буквально на язык перевода. Так, интеллектуальные системы перевода нередко передают английские *the doctor* и *the patient* на немецкий язык эквивалентами мужского рода *der Arzt* и *der Patient*, игнорируя контекст, который в определённых ситуациях требует выбора в пользу соответствий с противоположным гендерным значением.

В конечном итоге авторы статьи заключают, что машины выполняют свою работу хорошо, поскольку хороши данные, подготовленные для них человеком. Если исключить человека из процесса машинного обучения и позволить языковым моделям обучаться на тех текстах, которые они генерируют сами, то данные системы встанут на путь деградации. Имеется в виду, что невычищенная человеком некорректная информация будет мультиплицироваться внутри языковой модели, т.е. нарастать с каждой новой интерацией как снежный ком. Чтобы избежать развития машинного языка, очищенного от всех интралингвистических и экстралингвистических тонкостей человеческого общения, интеллектуальным системам должен быть обеспечен стабильный приток высококачественных данных, подготовленных «вручную».

В конце работы германские учёные заключают, что спрос на профессию переводчика останется высоким, поскольку люди обеспечивают в этой сфере более высокое качество конечного продукта, чем машины.

Если статья вышеназванных германских учёных очерчивает общие тенденции развития переводческого дела в эпоху цифровизации, то статья группы американских учёных из университета Уэйк Форест представляет результаты конкретного научного проекта, который посвящён переводческому потенциалу ChatGPT. Эта работа называется «Перевод радиологических заключений на понятный язык с помощью ChatGPT и

GPT-4 с быстрым обучением: многообещающие результаты, ограничения и потенциал» [16].

Однако в статье речь идёт не о межъязыковом переводе, а о межстилевой передаче текстов средствами одного и того же языка. В центре внимания специалистов оказывается возможность применения ChatGPT для перевода медицинских радиологических заключений на понятный для пациентов язык. Современные радиологические заключения представляют собой мнения экспертов о медицинских изображениях, полученных с помощью рентгенографии, компьютерной и магнитно-резонансной томографии, а также посредством ядерных и ультразвуковых методов обследования. Подобные документы содержат множество терминов, которые затрудняют восприятие пациентами их содержания. Авторы реферируемого исследования провели эксперимент, в котором дали оценку ChatGPT как инструменту по передачи текстов профессиональной направленности на простой общепотребительный язык. Повышение информационно-содержательной доступности текста, насыщенного медицинской терминологией, способно, по мнению исследователей, снизить уровень тревожности пациентов и в определённой степени оказать содействие их выздоровлению.

В ходе эксперимента с генеративными возможностями ChatGPT авторы статьи использовали промт «Переведи рентгенологическое заключение на простой и понятный язык». Он был применён по отношению к 62 компьютерным томографиям грудной клетки для скрининга рака лёгких и 76 магнитно-резонансным томографиям головного мозга для скрининга метастаз. Оценка качества предложенных чат-ботом вторичных текстов осуществляли профессиональные радиологи.

Результаты исследования свидетельствуют о достаточно высокой эффективности ChatGPT как транслятора семантического наполнения радиологических отчётов на повседневный язык. Авторы статьи отмечают, что полученные в результате эксперимента вторичные тексты являются краткими по объёму, но ясными и полными по содержанию. Чёткость и лаконичность смысловой структуры вторичного текста достигается посредством того, что чат-бот исключает из текста оригинала избыточные слова, обобщает несколько фраз документа в одном предложении, интегрирует информацию из разных разделов отчёта в один общий смысловой блок. Вторичные тексты, сгенерированные искусственным интеллектом, были достаточно высоко оценены профессиональными радиологами – 4,27 баллов по пятибалльной системе.

Вместе с тем эксперимент выявил случаи игнорирования ChatGPT отдельных частей оригинальной смысловой структуры и некорректной передачи информации исходного документа. Также было установлено, что ChatGPT имеет тенденцию генерировать разные ответы при одина-

ковых входных данных. При повторении промта «Переведи рентгенологическое заключение на простой и понятный язык» по отношению к одному и тому же документу чат-бот выдаёт неидентичные тексты, с каждой итерацией эти тексты чрезмерно упрощаются, что сопровождается информационными потерями. Чтобы преодолеть этот недостаток, авторы исследования оптимизировали изначальный промт. Они предложили несколько команд, которые детализируют задачу, выдвигаемую чат-боту. Данные промты конкретизируют организационную структуру запрашиваемого вторичного текста, уточняют количество ожидаемых пользователем абзацев и их смысловое наполнение. Разработанные авторами исследования для чат-бота новые команды позволили повысить ясность и доступность медицинских текстов, генерируемых на общепонятном языке, а также стабилизировать их семантическую устойчивость при многократной итерации.

Таким образом, реферируемая статья американских учёных свидетельствует о достаточно высокой эффективности ChatGPT как транслятора медицинских радиологических отчетов на общепонятный язык, но эта эффективность во многом обеспечивается творческим обращением с инструкциями и командами, которые направляют генеративную деятельность искусственного интеллекта.

Ряд современных исследователей, изучая большие языковые модели в переводческой перспективе, обращаются к «внутренней» стороне вопроса, т.е. к их техническому устройству. Цель подобных исследований – повышение качества перевода. Так, статья под названием «К вопросу об отрицании в нейронном машинном переводе», подготовленным группой учёных из Швеции, Швейцарии и Шотландии, обобщает результаты исследования, посвящённого оптимизации технических характеристик машинного перевода для обеспечения более корректной межъязыковой передачи речевых конструкций со значением отрицания [17].

В данном проекте перевод отрицаний рассматривается на базе двух языковых пар – английский–немецкий и английский–китайский. Для перевода текстов по траекториям указанных языков специалисты использовали экспериментальную языковую модель, предназначенную для лабораторных исследований. Межъязыковой перевод с использованием этой системы показал, что точность передачи речевых конструкций со значением отрицания в паре английский–немецкий достигает более высоких показателей, чем в паре английский–китайский. Англо-китайские переводы демонстрировали ошибки трёх типов: неполную, некорректную и избыточную передачу информации. Также специалисты определили, что в англо-китайском переводе используемая для эксперимента нейросетевая система хорошо различает слова и части слов (токены) исходного языка, выражающие отрицательные значение, но недостаточно

эффективно устанавливают связи между ними и соответствующими конструкциями в целевом языке. Ошибки системы авторы объясняют разной степенью родства используемых в исследовании языков: способы образования отрицаний в паре английского и немецкого языков демонстрируют больше общих черт, чем в паре английского и китайского. Также было выявлено, что языковая модель, используемая для эксперимента, недостаточно фокусируется на контекстном окружении речевых конструкций с отрицательным значением.

Чтобы повысить качество проекции речевых явлений, выражающих отрицание, с исходного языка на целевой, авторы исследования внесли ряд изменений в архитектуру экспериментальной языковой модели, а также изменили принципы аннотирования данных, составляющих обучающую выборку модели. Эти шаги позволили исследователям достичь целевых показателей, которые были подтверждены контрольными измерительными мероприятиями, проведёнными в лабораторных условиях.

Таким образом, реферируемая статья группы европейских учёных обращена к структурно-организационной стороне нейронного машинного перевода и свидетельствует о том, что большие языковые модели показывают впечатляющие результаты в области машинной обработки естественного языка, однако сохраняется необходимость оптимизации и совершенствования их архитектур для повышения качества генерируемых этими системами текстов.

Переводчик, писатель и учёный из США Уве Мюгге обратился в одной из своих работ к вопросу о том, является ли ChatGPT эффективным инструментом предпереводческого анализа текста. Книга Уве Мюгге под названием «Простое извлечение терминологии для письменного и устного перевода: как использовать ChatGPT и другие недорогие веб-программы для создания глоссариев и списков извлеченных терминов» представляет собой скорее не научный труд, а инструкцию по обращению с упомянутым чат-ботом. В ней поэтапно излагаются шаги, которые необходимо предпринять для извлечения из текста с помощью ChatGPT специальной лексики [18].

В книге описывается ход регистрации новых пользователей на сайте чат-бота, демонстрируются варианты промтов, обеспечивающих наиболее результативное выполнение запроса по формированию терминологических списков, а также указывается на достоинства и недостатки ChatGPT по сравнению с другими программными продуктами, уже широко используемыми специалистами для экстрагирования лексических единиц из текста. Автор книги относит к преимуществам чат-бота то, что он является бесплатной программой, поддерживает более 100 языков, извлекает односоставные и многосоставные термины, способен автома-

тически снабжать экстрагированные лексические единицы запрашиваемой лингвистической информацией (часть речи, род, падеж, число, тип склонения и т.д.), а также переводом на целевой язык и (или) объяснениями, раскрывающими их значение. К недостаткам ChatGPT как инструмента предпереводческого анализа Уве Мюгге относит следующее: чат-бот не всегда верно проводит количественный подсчет выявляемых терминов и может галлюцинировать при их переводе на целевой язык, т.е. передавать некорректно. Автор книги призывает не использовать ChatGPT для перевода слов исходного языка, которые не известны переводчику, а обращаться к специализированным словарям.

Таким образом, можно заключить, что книга Уве Мюгге расширяет представления о возможностях больших языковых моделей в переводческом аспекте: если большинство подобных работ затрагивают способность данных систем к межязыковой и межстилевой передачи информации, то этот автор обращается к вопросу о потенциале машины для предпереводческой интерпретации текста.

Переходя к реферированию следующей работы, следует отметить, что галлюцинации больших языковых моделей, о которых уже упоминалось в предлагаемой статье, привлекают значительное внимание специалистов. Например, в известном авторитетном журнале *Nature* опубликована статья о методах распознавания фактов галлюцинирования ChatGPT [19]. Однако из большого числа публикаций по этой теме хотелось бы более подробно остановиться на исследовании, затрагивающем обсуждаемую проблематику в лингвопереводческом аспекте. Речь идёт о статье «Определение и выявление галлюцинаций в нейронных системах машинного перевода через модельную интроспекцию», которая была подготовлена группой исследователей из университета Мэриленда (США) [20]. Авторы публикации предлагают новый подход для предвосхищения возможных галлюцинаций в ходе нейронного перевода. С этой целью они провели эксперимент с переводами текстов в языковых парах английский–китайский и немецкий–английский, используя для этого специальную тестовую языковую модель. Учёные применили разные техники, чтобы выяснить причины, почему в указанных языковых парах языковая модель переводит определённые фрагменты исходного текста некорректно. Так, они выявили элементы входных данных (токены), которые оказывают наибольшее влияние на генерируемый перевод и могут быть интерпретированы системой неверно. Говоря специальным языком, они провели так называемый анализ значимости (*saliency analysis*). Кроме того, исследователи вводили разнообразные изменения в исходный корпус данных, чтобы намеренно вызвать машинные галлюцинации и тем самым установить их причины.

В итоге проведённых экспериментов был определен ряд признаков, который позволяет прогнозировать возникновение галлюцинаций.

На основе этих выводов авторы научного проекта разработали легковесный детектор, т.е. автоматизированную систему с относительно невысокой вычислительной сложностью, которая выявляет токены и их комбинации, затрудняющие машинный перевод и вызывающие порождение языковой моделью ложной информации. Тестирование этого детектора показало его высокую результативность, а именно способность обеспечить необходимую точность перевода несмотря на вариацию доменов, т.е. несмотря на изменение стиля, жанра и тематик вводимых текстов.

В заключении авторы отмечают, что их проект вносит весомый вклад в улучшение качества нейронного перевода и предлагает новый взгляд на проблему машинных галлюцинаций.

Группа специалистов китайской компании Tencent, специализирующейся на разработках в области искусственного интеллекта, провели исследование, посвящённое переводческим возможностям ChatGPT. Результаты научного проекта, которые они отразили в статье под названием «Хороший ли ChatGPT переводчик? Предварительное исследование», затрагивают такие аспекты, как эффективность переводческого промтинга, качество многоязычного перевода и устойчивость системы к шуму в данных [21].

Для оценки качества перевода, осуществляемым ChatGPT, использовалась метрика BLEU (Bilingual Evaluation Understudy). Это распространённая система оценки качества машинного перевода. Она сопоставляет результаты, сгенерированные машиной, с эталонными результатами, подготовленными человеком. Чем больше сходства у текста, предлагаемого машиной, с образцовым переводом, тем выше балл BLEU.

На первом этапе исследования авторы делегировали задачу по формулированию промтов самому ChatGPT. В итоге чат-бот предложил несколько команд, из которых наиболее высокие баллы результативности по системе BLEU продемонстрировал следующий вариант: «Пожалуйста, предоставь перевод на [целевой язык] следующих предложений: [предложения]» (англ.: Please provide the [TGT] translation for these sentences: [sentences]).

На втором этапе научного проекта для оценки переводческого потенциала ChatGPT было привлечено четыре языка, а именно: немецкий, английский, румынский и китайский. Авторы исследования реализовали перекрёстный перевод текстов по 12 направлениям, т.е. по всем возможным траекториям, формируемым этим набором языков. Анализ показал, что перевод ChatGPT на языки, на которых в сети Интернет доступны большие по объёму и разнообразные по типу лингвистические данные (тексты, словари, тезаурусы, специализированные корпуса и т.д.), не уступает по качеству переводу, осуществляемому такими известными

коммерческим системам, как Google Translate или DeepL. Например, высокие результаты показали переводы ChatGPT в паре английского и немецкого языков. Однако при обращении к румынскому языку, лингвистическая ресурсная база которого является относительно небогатой, перевод ChatGPT оказался по качеству ниже, чем перевод с использованием упомянутых общеизвестных веб-сервисов.

На третьем этапе исследования было рассмотрено влияние генеалогического родства языков, привлекаемых к переводу, на качество синтезируемых ChatGPT текстов. Выявлено, что перевод в языковых парах, в которых языки относятся к разным языковым семьям, представляют для рассматриваемого чат-бота большие затруднения, чем для специализированных сервисов машинного перевода. Например, ChatGPT показывает невысокие результаты при переводе текстов в паре китайского и румынского языка, структура которых по отношению друг к другу характеризуется значительной дивергентностью. В свою очередь, межъязыковая трансляция текстов на близкородственных языках осуществляется чат-ботом корректнее. Учёные считают, что ChatGPT, являясь многофункциональной системой, «рассеивает» свои ресурсы в ходе генерации текста на большое количество задач обработки естественного языка, в то время как узкоспециализированные Google Translate и DeepL концентрируют свои усилия исключительно на переводческой функции.

Заключительным шагом оценки переводческих возможностей ChatGPT стала проверка устойчивости этого чат-бота к шуму в данных, т.е. к нежелательной или ненужной информации, которая может затруднять корректную работу алгоритмов перевода и снижать качество результата. Для оценки по этому параметру исследователи использовали разные по стилю и жанру корпуса текстов. В лингвистический набор, на базе которых проводилось тестирование ChatGPT, вошли корпус текстов из области биологии, корпус форумных комментариев одной из социальных платформ и коллекция данных, полученных посредством автоматического распознавания устной разговорной речи. В результате этой части экспериментального исследования было выявлено, что тексты первых двух корпусов ChatGPT переводит хуже, чем специализированные веб-сервисы. Однако перевод, выполненный с помощью этого чат-бота образцов третьего корпуса, превзошёл по качеству перевод, осуществляемый Google Translate и DeepL. Эти результаты учёные объясняют функциональным характером ChatGPT. С одной стороны, архитектура специализированных систем перевода в большей степени располагает алгоритмами, способными преодолевать шум в текстах оригинала, чем архитектура ChatGPT. С другой стороны, ChatGPT – это чат-бот, т.е. система, которая изначально ориентирована на коммуникацию с пользователем. Генерация текстов, обладающих признаками устной разговорной речи,

даётся ей, по мнению исследователей, хорошо. Этим определяется, считают авторы публикации, высокое качество выходных данных, генерируемых ChatGPT в ходе перевода текстов третьего корпуса.

Таким образом, авторы научного проекта заключают, что ChatGPT способен составить конкуренцию веб-сервисам, специализирующимся на переводе. Однако высокую результативность он демонстрирует по отношению к языкам с развитой ресурсной базой и демонстрирующим близкое генеалогическое родство. Потенциал этой языковой модели для перевода разговорной речи представляется исследователям многообещающим и требующим дальнейших шагов для более глубокого рассмотрения.

Для повышения конкурентоспособности текстов, сгенерированных ChatGPT, группа учёных из Великобритании и Китая в публикации под названием «Градулируемая оценка качества перевода, сгенерированного ChatGPT» [22] предлагает сосредоточиться на дизайне промтинга. Идея заключается в конструировании многоуровневых запросов для языковой модели, способствующих более ясному и точному пониманию поставленной цели. Для достижения этой цели ученые разработали унифицированную таксономию промтов для перевода ChatGPT под названием T3S. Дизайн таксономии представляет пятиуровневую систему, апробированную на материале англо-китайской языковой пары с применением критериев качества перевода по системам BLEU, CHrF, TER, ROUGE-1, ROUGE-2, ROUGE-L и ROUGE для всестороннего параметрического оценивания.

На уровне 0 задаётся так называемый «промт без примера» (от англ. zero-shot prompt, подробнее см. [23], т.е. самый простой запрос в формате одного короткого предложения, выражающего основную переводческую потребность, например: *Please translate the following text into Chinese [Пожалуйста, переведи следующий текст на китайский язык]: исходный текст.*

На уровне 1 создается «цепочка промтов» (от англ. chain-of-thought prompt, подробнее см. [24]), т.е. решаемая задача разбивается на несколько подзадач и представляется в формате простых предложений, отражающих суть запроса, например: Первая подзадача: *Please translate the following text into Chinese [Пожалуйста, переведи следующий текст на китайский язык]: исходный текст.* Вторая подзадача: *Please check and revise the translation results [Пожалуйста, проверь и доработай результат перевода].*

На уровне 2 задаётся комплексная инструкция, включающая определение переводческой цели с учетом жанрово-стилевой принадлежности и контекстуальной информации, например: *Please translate the following text into Chinese in a concise, impressive and advertising style [Пожалуйста, переведи следующий текст на китайский язык в лаконичном*

и привлекающем виде, отвечающем стилю рекламного дискурса]: исходный текст.

На уровне 3 задаётся цепочка промптов, описывающих основную переводческую цель, жанрово-стилевую принадлежность, а также грамматические категории, например: *Given the context of an advertisement for an electronic product and the POS tags, please translate this specific sentence into Chinese in a concise, impressive and advertising style* [Учитывая контекст рекламы электроприбора и размеченные грамматические категории, пожалуйста, переведи данное предложение на китайский язык в лаконичном и привлекающем виде, отвечающем стилю рекламного дискурса]: исходный текст с грамматической разметкой: *MacBook Air (Noun [существительное]) is (Verb [глагол]) all you (Pronoun [местоимение])* и т.д.

На уровне 4 задаётся наиболее детальная инструкция, включающая 1) переводческую цель; 2) жанрово-стилевую принадлежность и контекстуальную информацию; 3) грамматическую разметку; 4) «промпт с несколькими примерами» (от англ. few-shot prompt, подробнее см.: [25]) и 5) эксплицитный повтор задачи, нацеленной на редактирование перевода, например: Первая подзадача: *Context Information* [Контекстная информация]: *It is extracted from an advertisement for an electronic product* [Взято из рекламы электроприбора]. *Few-shot Examples* [Промпт с примерами]: 1. *Translate* [Переведи] «исходный сегмент на английском языке» как «сегмент в переводе на китайский язык». 2. *Приводятся другие примеры. Considering the context information, few-shot examples and POS tags, please translate the following text into Chinese in a concise, impressive and advertising style* [Учитывая контекстную информацию, примеры и грамматическую разметку, пожалуйста, переведи данное предложение на китайский язык в лаконичном и привлекающем виде, отвечающем стилю рекламного дискурса]: исходный текст в полном объёме с грамматической разметкой. Вторая подзадача: *Please check and proofread the translation to ensure that no errors have been made* [Пожалуйста, проверь и отредактируй результат перевода, чтобы убедиться в отсутствии ошибок].

Статистика всестороннего параметрического оценивания результатов перевода показывает, что при переходе от уровня 0 к уровню 4 наблюдается заметная тенденция к повышению качества вторичного текста, генерируемого ChatGPT, вплоть до экспертного. Апробация поэтапной детализации доказывает важность создания цепочек промптов, а также демонстрацию примеров, которые позволяют ChatGPT максимально точно понять задачу и сгенерировать наиболее качественный текст перевода. Несмотря на незначительную разницу между вариантами перевода уровней 2 и 3, учёные убеждены, что при предваритель-

ной обработке таких специализированных текстов, как юридические документы, медицинская литература и технические документы, наличие разметки, предоставляющей существенную грамматическую и семантическую информацию, гарантирует генерирование более эквивалентного текста, снимая лексическую многозначность, терминологическую вариативность и упрощая сложные грамматические структуры.

Влияние дизайна промтов на качество перевода также анализируется группой ученых из Мальтийского университета [26]. В своей работе под названием «Оценка эффективности работы ChatGPT в области перевода креативных текстов для коммуникации» для оптимизации промтинга генеративного искусственного интеллекта в производственном процессе перевода исследователи применяют три вида запросов – без примера, с указанием жанрово-стилистической принадлежности, а также с несколькими примерами и контекстуальной информацией – для перевода креативного текста в англо-немецкой языковой паре. Исходные данные машинного перевода аннотируются вручную, а затем результаты аннотаций сопоставляются. Оценка качества переводов показала, что в переводе ChatGPT преобладают стилистические ошибки. Интересно, что в данном исследовании, перевод, выполненный с использованием простого запроса без примера, превосходит перевод, выполненный с помощью двух других более детализированных запросов. Однако, учёные отмечают, что несмотря на то, что более длинные промты приводят к значительному сокращению стилистических ошибок и когерентных нарушений, они при этом провоцируют большее количество переводческих неточностей.

Эксперименты ученых из Ирана [27] при использовании промтов с несколькими примерами также констатируют повышение качества перевода, выполненного ChatGPT, однако исследователи предупреждают, что подобная эффективность во многом зависит от языка перевода. Если языком перевода является язык с высоким ресурсным потенциалом, например английский, то качество генерируемого текста значительно повышается. Если язык перевода представлен малоресурсным языком (например, персидским) или перевод осуществляется в паре разноструктурных/дальнеродственных языков (например, русский – персидский), то качество перевода частично снижается. На качество перевода, по мнению исследователей, также влияет выбор демонстрационных примеров: они должны быть логично представлены и функционально понятны для языковой модели. Таким образом, в статье обозначается ещё одно направление, требующее теоретической конкретизации на предмет отбора и дизайна примеров, используемых в промтах.

Согласно произведённому китайскими учеными [28] литературному обзору методов, ресурсов и инструментов нейросетевого машин-

ного перевода, значительными проблемами, связанными со всеми существующими системами, в том числе ChatGPT, являются: 1) непонимание механизмов принятия переводческих решений внутри языковой модели – несмотря на множество попыток проанализировать и интерпретировать действия нейросетевых переводчиков, человеческие представления о том, как машина осуществляет выбор в пользу того или иного варианта перевода, по-прежнему ограничены; возможно пролить свет на данную проблему могла бы синхронизация моделей перевода, описывающих ментальные операции человека, с алгоритмическими моделями перевода, предназначенными для искусственных систем; 2) несостоятельность имеющихся архитектур в плане обеспечения баланса между производительностью перевода и вычислительной сложностью; 3) отсутствие крупномасштабных параллельных корпусов для подавляющего большинства языковых пар, в связи с чем программисты ищут способы в полной мере задействовать одноязычные данные, требующие значительной ручной обработки [29].

Таким образом, на текущем этапе важны эффективные объединения усилий лингвистов, переводоведов и программистов по описанию когнитивной модели машинного перевода, по созданию конечных словарей многозначной лексики, культурно-детерминированных реалий, фоновых человеческих знаний и др., а также по разработке двуязычных корпусных данных для предобучения нейросетевых переводчиков.

Заключение

Анализ зарубежных научных публикаций показал, что ChatGPT и другие большие языковые модели являются достаточно надёжными и эффективными инструментами в переводческой практике. Они могут применяться в качестве аналога автоматизированных систем, специализирующихся на извлечении и семантизации терминологической лексики из иноязычного текста. Также данные системы демонстрируют сопоставимую эффективность с Google Translate и Deeple при решении большинства задач машинного перевода. Кроме того, отмечается высокая результативность ChatGPT в качестве инструмента для межстилевого перевода в пределах одного национального языка.

Однако эксперты отмечают ряд особенностей нейронных систем, накладывающих определённые ограничения на использование их в профессиональной деятельности переводчика. А именно, остаётся нерешённой проблема галлюцинаций – генерации некорректной или ложной информации. Это, с одной стороны, требует от пользователей тщательной верификации и редактирования данных, генерируемых системой, а с другой стороны, обуславливает необходимость поиска технологических

решений по развитию их архитектуры. Кроме того, ChatGPT демонстрирует хорошее качество перевода преимущественно при обработке высокоресурсных и близкородственных языковых пар. Также подчёркивается востребованность в развитии промт-инжиниринга в контексте переводческой практики, который обеспечивал бы высокий уровень ответов чат-ботов на запросы пользователя.

В целом на основании мнений специалистов можно заключить, что ChatGPT, как и другие подобные технологии, на текущий момент не может заменить, а тем более превзойти профессиональных переводчиков. Однако эти технологии стремительно совершенствуются, а палитра задач, которые переводчик в ходе своей профессиональной деятельности способен им делегировать, расширяется. Таким образом, деятельность переводчика переживает в настоящее время этап значительной трансформации, что обуславливает необходимость пересмотра экспертным сообществом набора компетенций, которым должен обладать представитель данной профессии. Кроме того, возникает вопрос о развитии новых научных направлений, формируемых на стыке языкознания и информационных технологий, потенциальными названиями которых могли бы выступать нейросетевая лингвистика или чат-бот-лингвистика.

Список источников

1. **Wang S., Scells H., Zuccon G., Koopman B.** Can ChatGPT Write a Good Boolean Query for Systematic Review Literature Search? // ArXiv e-prints. 2023. 19 p. URL: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.03495> (дата обращения: 12.12.2024).
2. **Kung T.H., Cheatham M., Medenilla A., Sillos C., Leon L.D., Elepaño C., Madriaga M., Aggabao R., Diaz-Candido G., Maningo J.** Performance of Chatgpt on usmle: Potential for ai-assisted medical education using large language models // PLoS Digital Health. 2023. № 2 (2). 12 p. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000198> (дата обращения: 11.12.2024).
3. **Oertner M.** ChatGPT als Recherchetool? Fehlertypologie, technische Ursachenanalyse und hochschuldidaktische Implikationen // Bibliotheksdienst. 2024. № 58 (5). S. 259–297. URL: <https://doi.org/10.1515/bd-2024-0042> (дата обращения: 02.12.2024).
4. **Liebrez M., Schleifer R., Buadze A., Bhugra D., Smith A.** Generating scholarly content with ChatGPT: ethical challenges for medical publishing // The Lancet Digital Health. 2023. № 5 (3). P. e105–e106. URL: [https://doi.org/10.1016/s2589-7500\(23\)00019-5](https://doi.org/10.1016/s2589-7500(23)00019-5) (дата обращения: 09.12.2024).
5. **Becker J.J.** Können Chatbots Romane schreiben? Der Einfluss von KI auf kreatives Schreiben und Erzählen // KI: Text. Diskurse über KI-Textgenerationen. Berlin : De Gruyter, 2024. S. 83–99.
6. **Doshi A.R., Hauser O.P.** Generative AI enhances individual creativity but reduces the collective diversity of novel content // Science Advances. 2024. № 10. URL: <https://doi.org/10.1126/sciadv.adn5290> (дата обращения: 23.12.2024).
7. **Анахов С.В.** AI и GPT: достижения, вызовы, перспективы // Новые информационные технологии в образовании и науке. 2024. № 13. С. 9–28.
8. **Омелик А.А.** ИИ в сфере культуры и искусства: обзор публикаций // Социология искусственного интеллекта. 2024. Т. 5, № 1. С. 42–48.

9. **Бермус А.Г.** Преимущества и риски использования ChatGPT в системе высшего образования: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9, № 8. С. 776–787.
10. **Бермус А.Г., Сизова Е.В.** Педагогические, лингводидактические и психологические условия использования ChatGPT в системе высшего образования: систематический обзор // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 11. С. 150–166.
11. **Pugachev A.A., Kharchenko A.V., Sleptsov N.A.** Transforming the future: a review of artificial intelligence models // RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism. 2023. Т. 28, № 2. Р. 355–367.
12. **Белов С.Д., Зрелова Д.П., Зрелов П.В., Кореньков В.В.** Обзор методов автоматической обработки текстов на естественном языке // Системный анализ в науке и образовании. 2020. № 3. С. 8–22. URL: <http://sanse.ru/download/401> (дата обращения: 13.12.2024).
13. **Ширяева А.А., Новицкая И.В.** Преимущества и недостатки использования нейросетей для обработки естественного языка (NLP) // Язык и культура. 2024. № 67. С. 89–101. doi: 10.17223/19996195/67/5 (дата обращения: 14.12.2024).
14. **Сорокина С.Г.** Интеллектуальная обработка текстовой информации: обзор автоматизированных методов суммаризации. Виртуальная коммуникация и социальные сети. 2024. Т. 3, № 3. С. 203–222. doi: 10.21603/2782-4799-2024-3-3-203-222 (дата обращения: 05.12.2024).
15. **Czulo O.** Trotz ChatGPT, DeepL und Co: Translator:innen geht die Arbeit nicht aus // Linguistische Werkstattberichte. 2023. doi: 10.58079/qwl1 (дата обращения: 07.12.2024).
16. **Lyu Q., Tan J., Zapadka M.E., Ponnatapura J., Whitlow C.T., Niu C., Wang G., Myers K.J.** Translating radiology reports into plain language using ChatGPT and GPT-4 with prompt learning: results, limitations, and potential // Vis. Comput. Ind. Biomed. Art. 2023. № 6. P. 9. doi: 10.1186/s42492-023-00136-5 (дата обращения: 25.12.2024).
17. **Tang G., Rönchen Ph., Sennrich R., Nivre J.** Revisiting Negation in Neural Machine Translation // Transactions of the Association for Computational Linguistics. 2021. № 9. P. 740–755. doi: 10.1162/tacl_a_00395 (дата обращения: 15.11.2024).
18. **Muegge U.** Terminology Extraction for Translation and Interpretation Made Easy: How to use ChatGPT and other low-cost, web-based programs to create terminology extraction lists and glossaries quickly and easily. Uwe Muege, 2023. 84 p.
19. **Farquhar S., Kossen J., Kuhn L.** Detecting hallucinations in large language models using semantic entropy // Nature. 2024. № 630. P. 625–630. doi: 10.1038/s41586-024-07421-0 (дата обращения: 28.11.2024).
20. **Xu W., Agrawal S., Briakou E., Martindale M.J., Carpuat M.** Understanding and Detecting Hallucinations in Neural Machine Translation via Model Introspection // Transactions of the Association for Computational Linguistics. 2023. № 11. P. 546–564. doi: 10.1162/tacl_a_00563 (дата обращения: 12.11.2024).
21. **Wenxiang J., Wenxuan W., Jen-tse H., Xing W., Zhaopeng T.** Is ChatGPT A Good Translator? A Preliminary Study // ArXiv e-prints. 2023. doi: 10.48550/arXiv.2301.08745 (дата обращения: 27.12.2024).
22. **Jiao H., Peng B., Zong L., Zhang X., Li X.** Gradable ChatGPT Translation Evaluation // ArXiv e-prints. 2024. URL: <https://arxiv.org/html/2401.09984v2> (дата обращения: 09.12.2024).
23. **Kojima T., Gu S.S., Reid M., Matsuo Y., Iwasawa Y.** Large Language Models Are Zero-Shot Reasoners // ArXiv e-prints. 2023. URL: <https://arxiv.org/pdf/2205.11916v4> (дата обращения: 17.11.2024).
24. **Shao Zh., Gong Y., Shen Y., Huang M., Duan N., Chen W.** Synthetic Prompting: Generating Chain-of-Thought Demonstrations for Large Language Models // Proceedings of the 40th International Conference on Machine Learning. Honolulu, Hawaii : JMLR.org., 2023. P. 30706–30775.

25. **Reynolds L., McDonell K.** Prompt Programming for Large Language Models: Beyond the Few-Shot Paradigm // CHI EA'21: Extended Abstracts of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. New York : Association for Computing Machinery, 2021 doi: 10.1145/3411763.3451760 (дата обращения: 18.12.2024).
26. **Puppel M., Borg C.** Evaluating ChatGPT's performance in creative text translation for communication: A case study from English into German // Media and Intercultural Communication: A Multidisciplinary Journal. 2025. № 3 (1). P. 1–27. doi: 10.22034/mic.2024.480506.1023 (дата обращения: 26.12.2024).
27. **Nooshin P., Shler E.S.** Machine Translation with Large Language Models: Prompt Engineering for Persian, English, and Russian Directions // ArXiv e-prints. 2024. URL: <https://arxiv.org/abs/2401.08429> (дата обращения: 09.12.2024).
28. **Tan Z., Wang S., Yang Z., Chen G., Huang X., Sun M., Liu Y.** Neural machine translation: A review of methods, resources, and tools // AI Open. 2020. P. 5–21. doi: 10.1016/j.aiopen.2020.11.001 (дата обращения: 03.12.2024).
29. **Casas N., Costa-jussà M.R. et al.** Linguistic knowledge-based vocabularies for Neural Machine Translation. Natural Language Engineering. UK: Cambridge University Press, 2018. № 1 (1). P. 1–27.

References

1. Wang S., Scells H., Zucco G., Koopman B. (2023). Can ChatGPT Write a Good Boolean Query for Systematic Review Literature Search? // ArXiv e-prints. 19 p. doi: 10.48550/arXiv.2302.03495 (Accessed: 12.12.2024).
2. Kung T.H., Cheatham M., Medenilla A., Sillos C., Leon L.D., Elepaño C., Madriaga M., Aggabao R., Diaz-Candido G., Maningo J. (2023) Performance of Chatgpt on usmle: Potential for ai-assisted medical education using large language models // PLOS Digital Health, 2(2). 12 p. doi: 10.1371/journal.pdig.0000198 (Accessed: 11.12.2024).
3. Oertner M. (2024) ChatGPT als Recherchetool? Fehlertypologie, technische Ursachenanalyse und hochschuldidaktische Implikationen // Bibliotheksdienst. 58 (5). pp. 259–297. doi: 10.1515/bd-2024-0042 (Accessed: 02.12.2024).
4. Liebreinz M., Schleifer R., Buadze A., Bhugra D., Smith A. (2023) Generating scholarly content with ChatGPT: ethical challenges for medical publishing // The Lancet Digital Health. 5 (3). pp. e105–e106. doi: 10.1016/s2589-7500(23)00019-5 (Accessed: 09.12.2024).
5. Becker J.J. (2024) Können Chatbots Romane schreiben? Der Einfluss von KI auf kreatives Schreiben und Erzählen // KI: Text. Diskurse über KI-Textgenerationen. Berlin: De Gruyter. pp. 83–99.
6. Doshi A.R., Hauser O.P. (2024) Generative AI enhances individual creativity but reduces the collective diversity of novel content // Science Advances. 10. doi: 10.1126/sciadv.adn5290 (Accessed: 23.12.2024).
7. Anahov S.V. (2024) AI i GPT: dostizheniya, vyzovy, perspektivy [AI and GPT: Achievements, Challenges, Prospects] // Novye informacionnye tehnologii v obrazovanii i nauke. 13. pp. 9–28.
8. Omelik A.A. (2024) II v sfere kul'tury i iskusstva: obzor publikacij [AI in the field of culture and art: review of publications] // Sociologiya iskusstvennogo intellekta. 5 (1). pp. 42–48.
9. Bermus A.G. (2024). Preimushhestva i riski ispol'zovaniya ChatGPT v sisteme vysshego obrazovaniya: teoreticheskij obzor [Benefits and Risks of Using Chatgpt in Higher Education: A Theoretical Review] // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 9 (8). pp. 776–787.
10. Bermus A.G., Sizova E.V. (2024) Pedagogicheskie, lingvodidakticheskie i psihologicheskie usloviya ispol'zovaniya ChatGPT v sisteme vysshego obrazovaniya: sistemacheskij obzor [Pedagogical, Linguodidactic and Psychological Conditions of

- Using ChatGPT in Higher Education: A Systematic Review] // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal 'Koncept'. 11. pp. 150–166.
11. Pugachev A.A., Kharchenko A.V., Sleptsov N.A. (2023). Transforming the future: a review of artificial intelligence models // RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism. 28 (2). pp. 355–367.
12. Belov S.D., Zrelava D.P., Zrelav P.V., Koren'kov V.V. (2020). Obzor metodov avtomaticheskoy obrabotki tekstov na estestvennom jazyke [The Review of Automatic Text Processing Methods in Natural Language] // Sistemnyj analiz v nauke i obrazovanii. 3. pp. 8–22. URL: <http://sanse.ru/download/401> (Accessed: 13.12.2024).
13. Shiryayeva A.A., Novitskaya I.V. (2024) Preimushhestva i nedostatki ispol'zovaniya nejrosetej dlja obrabotki estestvennogo jazyka (NLP) [Advantages and disadvantages of using neural networks for natural language processing (NLP)] // Yazyk i kul'tura. 67. pp. 89–101. doi: 10.17223/19996195/67/5 (Accessed: 14.12.2024).
14. Sorokina S.G. (2024) Intellektual'naja obrabotka tekstovoj informacii: obzor avtomatizirovannyh metodov summarizacii [Intelligent Text Processing: A Review of Automated Summarization Methods] // Virtual'naja kommunikacija i social'nye seti. 3 (3). pp. 203–222. doi: 10.21603/2782-4799-2024-3-3-203-222 (Accessed: 05.12.2024).
15. Czulo O. (2023) Trotz ChatGPT, DeepL und Co: Translator:innen geht die Arbeit nicht aus // Linguistische Werkstattberichte. doi: 10.58079/qwl1 (Accessed: 07.12.2024).
16. Lyu Q., Tan J., Zapadka M.E., Ponnatapura J., Whitlow C.T., Niu C., Wang G., Myers K.J. (2023) Translating radiology reports into plain language using ChatGPT and GPT-4 with prompt learning: results, limitations, and potential // Vis. Comput. Ind. Biomed. Art 6, 9. doi: 10.1186/s42492-023-00136-5 (Accessed: 25.12.2024).
17. Tang G., Rönchen Ph., Sennrich R., Nivre J. (2021) Revisiting Negation in Neural Machine Translation // Transactions of the Association for Computational Linguistics. 9. pp. 740–755. doi: 10.1162/tacl_a_00395 (Accessed: 15.11.2024).
18. Muegge U. (2023) Terminology Extraction for Translation and Interpretation Made Easy: How to use ChatGPT and other low-cost, web-based programs to create terminology extraction lists and glossaries quickly and easily. Uwe Muege. 84 p.
19. Farquhar S., Kossen J., Kuhn L. (2024) Detecting hallucinations in large language models using semantic entropy // Nature 630. pp. 625–630. doi: 10.1038/s41586-024-07421-0 (Accessed: 28.11.2024).
20. Xu W., Agrawal S., Briakou E, Martindale M.J., Carpuat M. (2023) Understanding and Detecting Hallucinations in Neural Machine Translation via Model Introspection // Transactions of the Association for Computational Linguistics, 11. pp. 546–564. URL: https://doi.org/10.1162/tacl_a_00563 (Accessed: 12.11.2024).
21. Wenxiang J., Wenxuan W., Jen-tse H., Xing W., Zhaopeng T. (2023) Is ChatGPT A Good Translator? A Preliminary Study // ArXiv e-prints. doi: 10.48550/arXiv.2301.08745 (Accessed: 27.12.2024).
22. Jiao H., Peng B., Zong L., Zhang X., Li X. (2024). Gradable ChatGPT Translation Evaluation // ArXiv e-prints. URL: <https://arxiv.org/html/2401.09984v2> (Accessed: 09.12.2024).
23. Kojima T., Gu S.S., Reid M., Matsuo Y., Iwasawa Y. (2023) Large Language Models Are Zero-Shot Reasoners // ArXiv e-prints. URL: <https://arxiv.org/pdf/2205.11916v4> (Accessed: 17.11.2024).
24. Shao Zh. (2023) Synthetic Prompting: Generating Chain-of-Thought Demonstrations for Large Language Models / Zh. Shao, Y. Gong, Y. Shen, M. Huang, N. Duan, W. Chen // Proceedings of the 40th International Conference on Machine Learning. Honolulu, Hawaii: JMLR.org. pp. 30706–30775.
25. Reynolds L., McDonell K. (2021) Prompt Programming for Large Language Models: Beyond the Few-Shot Paradigm / L. Reynolds, K. McDonell // CHI EA'21: Extended Abstracts of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. New

- York: Association for Computing Machinery. URL: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3411763.3451760> (Accessed: 18.12.2024).
26. Puppel M., Borg C. (2025) Evaluating ChatGPT's performance in creative text translation for communication: A case study from English into German. *Media and Intercultural Communication: A Multidisciplinary Journal*. 3 (1). pp. 1–27. doi: 10.22034/mic.2024.480506.1023 (Accessed: 26.12.2024).
27. Nooshin P., Shler E. S. (2024). Machine Translation with Large Language Models: Prompt Engineering for Persian, English, and Russian Directions // ArXiv e-prints. URL: <https://arxiv.org/abs/2401.08429> (Accessed: 09.12.2024).
28. Tan Z., Wang S., Yang Z., Chen G., Huang X., Sun M., Liu Y. (2020) Neural machine translation: A review of methods, resources, and tools // *AI Open*. pp. 5–21. doi: 10.1016/j.aiopen.2020.11.001 (Accessed: 03.12.2024).
29. Casas N., Costa-juss'a M.R., et. al. (2018) Linguistic knowledge-based vocabularies for Neural Machine Translation. *Natural Language Engineering*. UK: Cambridge University Press. 1 (1). pp. 1–27.

Информация об авторах:

Александров О.А. – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: olegaleksandrov79@gmail.com

Чистова Е.В. – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории, практики и дидактики перевода, Университет мировых цивилизаций им. В.В. Жириновского (Москва, Россия). E-mail: kovelena82@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликтов интересов.

Information about the authors:

Aleksandrov O.A., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Professor of the Department of English Philology, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: olegaleksandrov79@gmail.com

Chistova E.V., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Professor of the Department of Theory, Practice and Didactics of Translation, University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovsky (Moscow, Russia). E-mail: kovelena82@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 16.01.2025; принята к публикации 28.11.2025

Received 16.01.2025; accepted for publication 28.11.2025

Научная статья
УДК 811.11-112; 001.4
doi: 10.17223/19996195/72/2

Потенциал корпусных менеджеров для анализа немецких лингводидактических терминов

Анжела Игоревна Едличко¹, Анна Викторовна Мишнова²

^{1,2} *Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

¹ *ang299@yandex.ru*

² *mishnovaa@mail.ru*

Аннотация. Рассматриваются возможности, связанные с применением корпусных менеджеров Sketch Engine и AntConc для отбора и анализа немецких терминов стандартизированного лингводидактического тестирования. Данная сфера активно развивается в связи с эволюцией лингводидактического знания, отражающегося в терминах как способах его кодирования. Отбор терминов из текстов является одним из основных этапов терминоведческого исследования и осложняется в рассматриваемой области консубстанциональным характером многих обозначений, т.е. их формальным совпадением с общеупотребительными словами. Консубстанциональные термины проявляют терминологические значения только в определенном контексте, что ведет к необходимости анализа их коллокаций в процессе терминологического отбора и ставит вопрос об эффективных инструментах его осуществления. Исследование проводится в русле корпусной лингвистики, предлагающей использование как общенаучных (описание, индукция, дедукция, классификация, моделирование, сопоставление), так и частнонаучных методов (корпусного метода и метода контекстуального анализа).

Отсутствие представленности многих современных лингводидактических терминов в масштабных корпусах немецкого языка, таких как DeReKo, ведет к необходимости составления собственных корпусов, для чего используются корпусные менеджеры. Корпусные менеджеры являются инструментами компьютерной лингвистики, позволяющими оптимизировать терминоведческое исследование благодаря широкому набору функций. Функции корпусных менеджеров, рассматриваемых в исследовании (Sketch Engine, AntConc), могут включать, в зависимости от выбранного инструмента, автоматическое извлечение одно- и многословных терминов, составление тезауруса, вычисление меры дисперсии термина, выявление N-грамм, создание списка слов по заданным критериям, разработку конкорданса и списка типичных коллокаций, сопоставление коллокаций двух терминов. Для раскрытия потенциала применения данных корпусных менеджеров при отборе немецких терминов стандартизированного лингводидактического тестирования собран практический материал, включающий 16 руководств для экзаменаторов Гёте-сертификата с 2001 по 2023 г., которые представляются в качестве корпуса оцифрованных текстов объемом 379 348 токенов.

Сервисы Sketch Engine и AntConc показывают высокие результаты компьютерного анализа немецких терминов стандартизированного лингводидактического тестирования, связанные со структурированным представлением информации в виде конкорданса, автоматическим выявлением сочетаемости терминов, машинной классификацией терминов по заданным критериям (морфемам, частям речи). Инструменты могут оптимизировать процесс отбора терминов при

работе с большими объемами информации, предоставляя данные по заданным критериям. Несмотря на существенные достоинства корпусных менеджеров, они допускают ряд ошибок и неточностей, заключающихся в неправильной или неполной обработке информации: автоматическом извлечении общеупотребительных слов вместо терминов, неполном определении формы слова, неверном установлении коллокаций и семантических параметров. Это говорит о необходимости комбинирования компьютерных инструментов с методами ручного отбора терминов.

Ключевые слова: термин, терминоведение, немецкий язык, стандартизированное лингводидактическое тестирование, отбор терминов, коллокация, компьютерные инструменты, корпус, корпусный менеджер, Sketch Engine, AntConc

Для цитирования: Едличко А.И., Мишнова А.В. Применение корпусных менеджеров в процессе отбора терминов немецкого лингводидактического стандартизированного тестирования // Язык и культура. 2025. № 72. С. 33–50. doi: 10.17223/19996195/72/2

Original article

doi: 10.17223/19996195/72/2

Potencial of corpus managers in the analysis of German language teaching terms

Anzhela I. Edlichko¹, Anna V. Mishnova²

^{1,2} *Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*

¹ *ang299@yandex.ru*

² *mishnovaa@mail.ru*

Abstract. This article explores the potential of Sketch Engine and AntConc in extracting and analyzing German terms in the standardized language testing. This field is rapidly evolving in connection with the development of language teaching knowledge, which is reflected in terms as ways of its encoding. Term extraction is one of the main stages in terminological research and, in the area under consideration, is complicated by the consubstantial character of many designations – i.e., their formal coincidence with commonly used words. Consubstantial terms acquire specialized meanings only in specific contexts, which necessitates the analysis of their collocations during term selection and raises the issue of effective tools for this process. The research is carried out within the framework of corpus linguistics, which proposes the use of both general scientific methods (description, induction, deduction, classification, modeling, comparison) and field-specific methods (the corpus method and contextual analysis).

Many modern language teaching terms are absent from large German corpora like DeReKo. Consequently, there is a need to create custom corpora, for which corpus managers are used. Corpus managers, tools in computational linguistics, optimize terminological research through their diverse functions. The functions of the corpus managers considered in this study (Sketch Engine, AntConc) may include, depending on the chosen tool: automatic extraction of single-word and multi-word terms, thesaurus creation, dispersion calculation, N-gram identification, word list generation, concordance development, and collocation comparison. To assess the potential of these corpus managers in extracting German terms for standardized testing, a corpus was compiled from 16 Goethe certificate guidelines (2001–2023), totaling 379,348 tokens.

Sketch Engine and AntConc show high results in analyzing German terms for standardized testing, offering structured concordances, automatic collocation identification, and term classification according to given criteria (by morphemes, parts of speech). These tools can optimize the process of term selection when working with large data volumes by supplying data based on set criteria. Despite their significant advantages, corpus managers also exhibit errors and inaccuracies due to incorrect or incomplete data processing: automatic extraction of common words instead of terms, incomplete determination of word form, and incorrect identification of collocations and semantic parameters. This indicates the need to combine computer tools with manual methods of term extraction.

Keywords: term, terminology, the German language, standardized language testing, term extraction, collocation, computer tools, corpus, corpus manager, Sketch Engine, AntConc

For citation: Edlichko A.I., Mishnova A.V. The application of corpus managers in the retrieval of terms in the German standardized language testing. *Language and Culture*, 2025, 72, pp. 33–50. doi: 10.17223/19996195/72/2

Введение

Активное развитие терминоведения привело к необходимости появления новых форм представления терминологического знания, к которым З.И. Комарова относит «базы данных, базы знаний, машинные фонды и др.» [1. С. 27]. Эволюция информационно-коммуникационных технологий и искусственного интеллекта (ИИ) поставила перед терминоведением ряд задач, связанных с анализом больших массивов текстовой информации: машинным переводом специальных текстов, извлечением из них необходимой информации, автоматическим реферированием, аннотированием, классификацией, кластеризацией, рубрицированием, автоматизацией подготовки и редактирования текстов и др. [2. С. 9–13]. Для выполнения данных задач необходимо использование различных компьютерных инструментов – «программ, технологий организации и обработки данных», признанных, по определению Е.Г. Соколовой, «для моделирования функционирования языка в тех или иных условиях, ситуациях, проблемных сферах» [3. С. 15].

Целью статьи является анализ потенциала применения корпусных менеджеров Sketch Engine и AntConc для отбора терминов в сфере немецкого стандартизированного лингводидактического тестирования – одной из динамично развивающихся областей знания. Эволюция данной сферы обусловлена, с одной стороны, ростом популярности международных языковых стандартизированных экзаменов. С другой стороны, важную роль играет в целом прогресс в теории и методике обучения иностранным языкам, связанный с распространением ИИ, информационно-коммуникативных технологий, а также совершенствованием методов и подходов в преподавании. Эти процессы сопровождаются появлением терминов, обозначающих новые лингводидактические реалии, и ведут к

необходимости терминоведческих исследований как в теоретических (выявление особенностей лингводидактических терминов как разновидности терминов гуманитарных наук), так и в практических целях (перевод терминов на другие языки, разработка лексикографических источников).

Одним из основополагающих этапов изучения терминов является их отбор, который осложняется в сфере лингводидактического стандартизированного тестирования консубстанциональным характером терминов: некоторые из них (*Püfung, Sprache, Aufgabe* и др.) совпадают по форме с общеупотребительными словами. Терминологические значения консубстанциональных терминов проявляются только в определенном контексте, поэтому в процессе выборки терминов необходим анализ их коллокаций, под которыми мы понимаем, вслед за З.И. Комаровой, характерные сочетания слов, «чье появление рядом друг с другом основывается на регулярном характере взаимного ожидания и задается не грамматическими, а чисто семантическими факторами» [4. С. 583–584]. Необходимость анализа терминов с учетом их коллокаций ставит вопрос о применении эффективных инструментов, позволяющих работать со значительным объемом информации. В качестве таких инструментов выбраны корпусные менеджеры Sketch Engine и AntConc, являющиеся одними из наиболее распространенных в лингвистических исследованиях. Таким образом, в статье освещаются возможности для извлечения немецких лингводидактических терминов и анализа их коллокаций, которые предлагают исследователю корпусные менеджеры Sketch Engine и AntConc. В работе используются общенаучные методы описания, индукции, дедукции, классификации, моделирования, сопоставления, а также частнонаучные методы контекстного анализа и корпусный метод.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения терминов гуманитарных наук, в том числе терминов лингводидактики, для установления их особенностей. Термины представляют плодотворный исследовательский материал, поскольку кодируют лингводидактическое знание и позволяют глубже проникнуть в его специфику. Как отмечает З.И. Комарова, проблема выявления типов знания и их вербализации в естественных и искусственных языках является приоритетной в лингвистике и терминоведении третьего тысячелетия [1. С. 30]. Стремительный рост инструментов компьютерной лингвистики, особенно на базе ИИ, ведет к важности изучения их преимуществ и недостатков в терминоведческом исследовании. Попытка анализа потенциала использования корпусных менеджеров на материале немецких терминов лингводидактического стандартизированного тестирования принимается впервые, что подчеркивает новизну исследования. Анализ возможностей применения компьютерных инструментов для выборки

лингводидактических терминов может быть полезным для терминоведческих исследований в других тематических областях.

Методология исследования

В рамках исследования был собран эмпирический материал, включающий 16 руководств для экзаменаторов Гёте-института, опубликованных в период с 2001 по 2023 г. [5–7]. Выбор руководств в качестве практического материала объясняется тем фактом, что руководства, реагируя на изменения в стандартизированном лингводидактическом тестировании, периодически обновляются. Это делает их источником актуального знания, отражающегося в терминах. Практический материал был оцифрован и организован в виде корпуса (379 348 токенов). Под корпусом, вслед за И.А. Пахолковой, мы понимаем «сформированную по определенным правилам выборку данных из области реализации языковой системы» [8. С. 128]. Корпусы текстов являются распространенным материалом для изучения терминов и их совокупностей, поскольку позволяют рассматривать термины в их естественном окружении, открывая широкие возможности для их функционального анализа. При этом лингвистический корпус, по выражению В.А. Плунгяна, – это «не только мощный инструмент исследования языка, но и новая идеология, ориентирующая исследователя на текст как главный объект теоретической рефлексии» [9. С. 14].

Преимущество корпусного метода отбора языковых данных заключается в том, что он «задает объективную формальную процедуру формирования представительной коллекции данных, независимой от произвола исследователя» [10. С. 19]. М.А. Соколова подчеркивает, что крупные корпуса применяются в терминоведении в первую очередь для «установления статистических данных (нормированная частотность ЛЕ на 1 млн словоупотреблений) и для поиска контекстного иллюстративного материала» [11. С. 230]. Для решения более узких исследовательских задач использование крупных корпусов не всегда представляется целесообразным [11. С. 230]. Данное положение можно применить к корпусному изучению терминов лингводидактического стандартизированного тестирования.

Ряд терминов, использующихся в рассматриваемой области, еще не нашли отражения в крупных электронных корпусах немецкого языка. Анализ одного из масштабных корпусов современного письменного немецкого языка DeReKo [12], в частности, его подкорпуса Archiv W как самого крупного архива письменных текстов с XIII в. до настоящего времени [13], показал отсутствие представленности в нем некоторых современных лингводидактических терминов: *Testwirkungvalidität*, *textsor-*

tenadäquat, quantitative Validierung, Zielgruppenadäquatheit, plurikulturelle Kompetenz и многих других. Например, термин *Washback*, имеющий в лингводидактике значение «влияние тестирования, экзамена, эвалюации как форм контроля успешности обучения на образовательный процесс» [14. С. 119], встречается в корпусе только один раз как термин пищевой промышленности «бродильный танк» [13]. Лингводидактический термин в форме аббревиатуры *PTN (Prüfungsteilnehmende)* также обнаружен только в других, не лингводидактических значениях: *Pilot Training Network, Pata Travel News* и др.

Отсутствие ряда терминов немецкого стандартизированного лингводидактического тестирования в корпусе DeReKo ведет к необходимости составления собственного корпуса. Для этого в исследовании были предприняты следующие шаги. Вначале был отобран и оцифрован практический материал 16 руководств для экзаменаторов. Затем материал был загружен в корпусные менеджеры, при помощи которых происходила дальнейшая работа с терминами, направленная на их отбор из эмпирического материала. К наиболее известным корпусным менеджерам относятся Wordsmith Tools, Monoconc Pro, AntConc, CQP, XAIRA, NoSketch Engine [15. С. 23]. В данном исследовании подробнее изучается потенциал применения двух корпусных менеджеров – Sketch Engine и AntConc – для анализа их возможностей с точки зрения автоматического извлечения специальных лексем из текстов и выявления их коллокаций.

Sketch Engine [16] является одним из ведущих инструментов компьютерной лингвистики, использующихся для лексикографических исследований [17. С. 7], в том числе для решения проблем терминоведения, связанных с извлечением и анализом терминов [17. С. 16]. Сервис разработан компанией Lexical Computing, основанной в 2003 г. под руководством британского лингвиста А. Килгарифа [18]. Sketch Engine обладает широким функционалом, позволяющим автоматически обрабатывать корпус текстов со специальными лексемами из любой предметной области, в частности:

- генерировать список ключевых одно- и многословных терминов (keywords);
- формировать список терминов по заданным критериям (wordlist) (например, терминов с определенным корнем или единиц заданной части речи);
- находить N-граммы (N-grams) – последовательности из заданного количества элементов;
- составлять тезаурус (thesaurus) для термина, т.е. список синонимов и слов, «принадлежащих одной категории (семантическому полю)» [19] (здесь и далее перевод наш. – А.Е., А.М.);
- показывать конкорданс (concordance) заданного термина как «список всех употреблений данного слова в контексте со ссылками на источник» [15. С. 9];

– представлять «эскиз» слова (word sketch), т.е. информацию о сочетаемости данного термина с другими словами, выступающими в качестве различных частей речи (существительных, глаголов, предлогов и др.) в разных синтаксических позициях (в качестве модификаторов, объектов, субъектов и др.);

– сопоставлять пару терминов с точки зрения сходств и различий в их сочетаемости (word sketch difference).

Другой корпусный менеджер – AntConc [20] – также является сервисом, включающим «программные средства для поиска данных в корпусе, получения статистической информации и предоставления результатов пользователю в удобной форме» [15. С. 19]. По сравнению с инструментом Sketch Engine, данная программа, разработанная в 2002 г. британским исследователем Л. Энтони [21. С. 3], является бесплатной, однако имеет более ограниченный функционал, позволяющий составить конкорданс и организовать текстовую информацию для поиска коллокаций, показать частотность слова, выявить список ключевых слов и N-грамм, представить список слов на основе определенной морфемы, вычислить дисперсию слова как меру его распределения в текстах корпуса.

Таким образом, методология исследования включает применение корпусных менеджеров (Sketch Engine, AntConc) в терминоведческом исследовании в сфере стандартизированного лингводидактического тестирования. Выбранные инструменты имеют широкий функционал, позволяющий изучать как отдельно взятые обозначения, так и термины в контекстах. Для оценки потенциала использования корпусных менеджеров с целью анализа немецких лингводидактических терминов в исследовании рассматриваются такие функции программ, как автоматическое извлечение терминов; составление тезауруса и списка терминов по заданным критериям; выявление N-грамм; разработка конкорданса заданного слова; определение списка типичных коллокаций к термину; сопоставление коллокаций двух терминов; вычисление количественных характеристик. Обсуждаются преимущества и недостатки данных функций, выявленные на материале лингводидактических терминов.

Исследование и результаты

Развитие цифровых технологий привело к появлению сервисов с функцией автоматического извлечения терминов, которая также доступна в корпусном менеджере Sketch Engine. В другой программе – AntConc – можно выявить только ключевые слова, среди которых встречаются нетерминологические единицы.

В числе 100 однословных терминов немецкого лингводидактического тестирования, автоматически выделенных в Sketch Engine, программа распознает ряд ключевых терминов: *Prüfungsziel*, *Prüfungsaufgabe*, *Modellsatz*, *Niveaustufe*, *Hörverstehen*. Тем не менее мы признаем

необходимость исключения из списка 13 лексем, поскольку они являются фамилиями ученых (*Perlmann-Balme, Bachman, Glaboniat*) либо дуближами ранее определенных программой терминов в другой грамматической форме (например, в форме мн. ч. или Р. п.). Е.И. Большакова и Н.Э. Ефремова также указывают на то, что наличие терминологических вариантов, которые «по возможности должны быть распознаны», является одной из сложностей при автоматическом извлечении терминов из текста [22. С. 120]. Это прослеживается в процессе автоматического извлечения терминов из контекстов. На рис. 1 (№ 2 и 3) показан дуближ форм одного и того же термина *Prüfungsziel* в ед. и мн. ч.; № 20 (*prüfend*) и № 22 (*prüfende*) также пересекаются.

SINGLE-WORDS ✓		MULTI-WORD TERMS ✓	
reference corpus: German Web 2020 (deTenTen20)		(Items: 18,558)	
Lemma	Lemma	Lemma	Lemma
1 goethe-zertifikat ...	14 wirtschaftsdeutsch ...	27 hörtext ...	40 sprachliche ...
2 prüfungsziel ...	15 modellsatz ...	28 wortschatz ...	41 prüfungsmaterialien ...
3 prüfungsziele ...	16 prüfungsaufgabe ...	29 b1 ...	42 rezeptiv ...
4 testbeschreibung ...	17 prüfungsteilnehmend ...	30 b2 ...	43 prüfungsaufgaben ...
5 prüfungsteilnehmenden ...	18 sprachhandlung ...	31 tn ...	44 rahmencurriculum ...
6 subtest ...	19 prüfungsmodule ...	32 prüfungsformen ...	45 ptn ...
7 prüfungsteil ...	20 prüfend ...	33 wortliste ...	46 leitpunkt ...
8 referenzrahmen ...	21 textsorte ...	34 inhaltspunkt ...	47 ergebnisbogen ...
9 prüfungsform ...	22 prüfende ...	35 akkusativ ...	48 aufgabenblatt ...
10 prüfungszentrum ...	23 niveaustufe ...	36 monologisch ...	49 sprachprüfung ...
11 goethe-institut ...	24 europarat ...	37 prüfungsteilnehmer ...	50 orthografie ...
12 inventare ...	25 hörverstehen ...	38 a2 ...	
13 antwortbogen ...	26 dativ ...	39 leseverstehen ...	

Рис. 1. Фрагмент списка однословных терминов, автоматически извлеченных корпусным менеджером Sketch Engine

Проблемы дублирования словоформ, смешивания терминов и не-терминов, распознавания только части многословного термина и другие аспекты обнаружены среди списка лингводидактических терминов, состоящих из двух и более слов. Ряд таких терминов извлечен программой достаточно точно, например: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, sprachliches Mittel, sprachliche Handlung, mündliche Interaktion, Niveau A2, kommunikative Aufgabe, Deutsch als Fremdsprache, kommunikative Kompetenz, Durchführung der Prüfung*. При извлечении других терминов программа допустила ошибки: например, представлена только часть термина (*Association of* вместо *Association of Language Testers in Europe, Common European* вместо *Common European Framework of Languages*), в

качестве термина определены фамилия и имя ученого (*Emil Schmank, Michaela Perlmann-Balme*), некоторые однословные термины неправильно соединены в словосочетание (*Arbeitszeit Bewertung* вместо *Arbeitszeit* и *Bewertung*). Помимо этого, отнесение некоторых единиц к списку терминов представляется спорным: часть лексем является не терминами, а номенами, поскольку обозначает единичные объекты (*Aufgabe 2, Teil 3, Subtest 1*). Другая часть лексем не обозначает специальных понятий, в связи с чем не является терминами (*wichtige Einzelheit*). После ручной проверки результатов автоматической выборки многословных лингводидактических терминов 33 единицы были исключены из списка.

Вспомогательным инструментом при выборке терминов и других специальных лексем в Sketch Engine является функция автоматического составления тезауруса (в сервисе AntConc данная функция не представлена). Тезаурус содержит слова, появляющиеся в сходных с ключевым словом контекстах [23]. Например, на основе ключевого слова *Prüfer* программа выстроила тезаурус, состоящий из 50 слов. Некоторые из них являются близкими по значению (*Prüfende, Bewertende, Teilnehmer, Prüferin*), что говорит о достаточно точном определении программой понятийно схожих терминов. На рис. 2 представлены первые 10 слов.

Lempos	Frequency ?
1 Prüfende	129 ...
2 Prüfend	279 ...
3 Bewertende	32 ...
4 Teilnehmer	203 ...
5 Gesprächspartner	167 ...
6 Prüferin	90 ...
7 Schülerin	313 ...
8 Mitschüler	64 ...
9 Trainingsmaterial	30 ...
10 Lehrkraft	72 ...

Рис. 2. Фрагмент тезауруса, автоматически составленный по ключевому слову *Prüfer* в программе Sketch Engine

Однако в сгенерированном тезаурусе также встречаются слова, не обозначающие субъект тестирования, например *Trainingsmaterial* (рис. 2, № 9). Также программа не выявляет термины, обнаруженные в результате ручной выборки: *Assessor, Testentwickler, Prüfungskommission, Testgutachter, Aufsichtsperson, Erstbewertende, Zweitbewertende* и др. Это говорит о необходимости дополнения результатов автоматической обработки текста ручной выборкой исследователей.

Для исследования терминов необходимо выявление их количественных характеристик (частотности употребления). Количественный анализ возможен в корпусном менеджере AntConc благодаря вычислению меры дисперсии (*dispersion*) термина – статистического показателя

распределения термина в текстах корпуса: чем равномернее слово представлено в разных частях корпуса, тем выше его дисперсия. Например, сравнение дисперсии терминов *Prüfung* и *Test* в сфере лингводидактического стандартизированного тестирования показывает бóльшую распространенность и функциональную нагрузку термина *Prüfung*. Это можно видеть на рис. 3, который показывает распределение термина в анализируемых руководствах (Plot) с конкретными числовыми характеристиками (Dispersion).

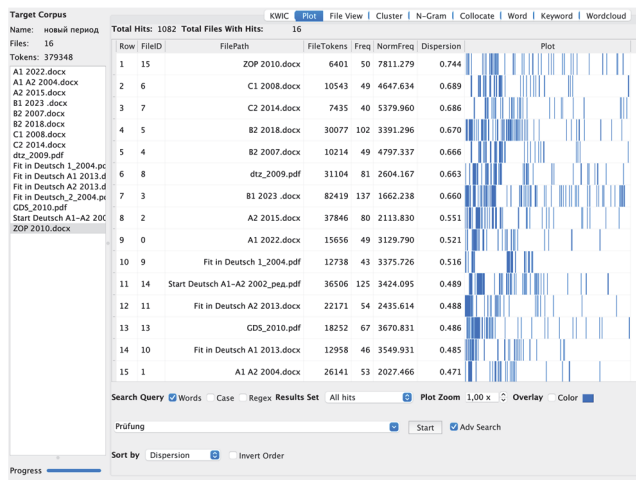


Рис. 3. Дисперсия термина *Prüfung* в корпусном менеджере AntConc (фрагмент)

Дисперсия термина *Test* показана на рис. 4, который наглядно демонстрирует меньшую частотность данного термина по сравнению с термином *Prüfung*.

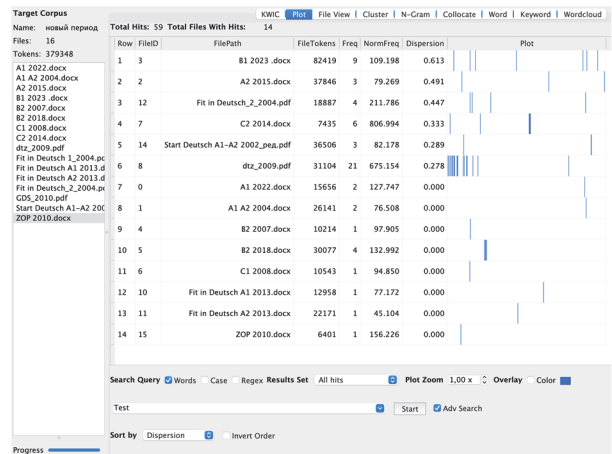


Рис. 4. Дисперсия термина *Test* в корпусном менеджере AntConc

Еще одной функцией при выборке специальных лексем может служить выявление N-грамм, т.е. последовательностей лексем из заданного количества элементов. Sketch Engine автоматически выявляет частотные сочетания единиц от минимум двух до максимум шести компонентов, AntConc ищет N-граммы от одного и более количества элементов. Оба сервиса позволяют задать необходимые критерии поиска (например, сочетания с определенной морфемой). Важно отметить, что в терминоведческом исследовании необходимо ограничивать поиск определенными критериями, в противном случае программы выдадут результаты наиболее частотных сочетаний общелитературного языка (*in der, besteht aus, im Hinblick auf* и т.д.). При поиске N-грамм, содержащих слово *Prüfung*, обе программы выделили терминологические сочетания из двух (*Prüfungsteil Hören, mündliche Prüfung*) и трех (*Prüfung Start Deutsch, Prüfung Goethe-Zertifikat B2*) элементов. Однако наряду с ними сервисы показали нетерминологические сочетания (*Prüfung wird als, Prüfungsziel und, Prüfungsteilnehmenden zeigen* и др.). Поэтому автоматически извлеченные N-граммы требуют дополнительной проверки со стороны специалистов.

Продуктивной функцией корпусных менеджеров Sketch Engine и AntConc является автоматическое составление списка слов по заданным критериям, например по определенной морфеме или слову. Поиск лемм, содержащих морфему *-prüf-*, в программе Sketch Engine выдал 248 словоформ разных частей речи (рис. 5).

Word	Frequency ? ↓	Word	Frequency ? ↓	Word	Frequency ? ↓
1 prüfung	1,802 ***	18 prüfungsteilnehmer	112 ***	35 prüfungszeit	44 ***
2 prüfungsziel	523 ***	19 prüfungszentrum	111 ***	36 prüfungsmaterial	44 ***
3 prüfungsziele	518 ***	20 prüfungsmaterialien	97 ***	37 gruppenprüfung	42 ***
4 prüfungsteilnehmenden	344 ***	21 prüfungsergebnisse	91 ***	38 prüfungsteils	42 ***
5 prüfungsteil	284 ***	22 prüft	78 ***	39 prüfungserstellung	42 ***
6 prüfungen	277 ***	23 prüfungsteile	71 ***	40 prüfen	40 ***
7 prüfungsaufgaben	268 ***	24 prüferinnen	68 ***	41 sprachprüfung	39 ***
8 prüfenden	259 ***	25 prüfungsdurchführung	60 ***	42 prüfungsaufgabe	38 ***
9 prüfungsformen	215 ***	26 paarprüfung	57 ***	43 prüfungsentwicklung	36 ***
10 prüfungsform	211 ***	27 prüfungs	55 ***	44 prüfungsordnung	36 ***
11 prüfende	192 ***	28 sprachprüfungen	55 ***	45 prüfungsgebühr	34 ***
12 prüfungsteilnehmende	161 ***	29 prüfungszentrale	54 ***	46 prüfungssatz	33 ***
13 prüfungsmodule	156 ***	30 prüfungsteilen	52 ***	47 überprüfen	33 ***
14 prüfer	153 ***	31 prüfungsablauf	52 ***	48 prüfungsbedingungen	29 ***
15 geprüft	138 ***	32 prüfungsunterlagen	51 ***	49 prüfungsarbeiten	28 ***
16 prüfungszentren	138 ***	33 oberstufenprüfung	50 ***	50 deutschprüfung	28 ***
17 überprüft	132 ***	34 einzelprüfung	44 ***		

Рис. 5. Фрагмент результата поиска лемм, содержащих морфему *-prüf-*, в программе Sketch Engine

Как показывают данные, с помощью сервиса выявлены существительные (*Prüfung, Prüfungsziel, Prüfende, Prüfungsentwicklung, Fit-in-*

Deutsch-1-Prüfung), глаголы (*prüfen, überprüfen, abprüfen*), прилагательные и причастия (*prüfungsrelevant, prüfend, geprüft*).

При запросе о выявлении глаголов, содержащих морфему *-wert-*, программа перечислила необходимые глаголы в порядке уменьшения частотности: *bewerten* (236 употреблений), *auswerten* (36 употреблений), *werten* (13 употреблений), *mitbewerten* (два употребления) (рис. 6).

Verb	Frequency ? ↓
1 bewerten	236 ***
2 auswerten	36 ***
3 werten	13 ***
4 mitbewerten	2 ***

Рис. 6. Фрагмент результата поиска глаголов, содержащих морфему *-wert-*, в программе Sketch Engine

При этом сервис посчитал не только глаголы в форме инфинитива (№ 45), но и другие словоформы: Partizip II (№ 41, 43, 44), Präteritum (№ 42). В качестве примера можно привести контексты на основе глагола *bewerten* на рис. 7.

	Details	Left context	KWIC	Right context
41	<input type="checkbox"/>	doc#3 gt.<>>Nach den ersten Aufnahmen wurden sieben Leistungsbeispiele	bewertet	, kommentiert und die Bewertungen miteinander verglichen Ziel war eine V
42	<input type="checkbox"/>	doc#3 gefasst sowie die Zahl der Folienabbildungen reduziert.<>>Die Partner	bewerteten	- im Rahmen der Erstellung von zweiten Filmaufnahmen für die Trainingsm
43	<input type="checkbox"/>	doc#3 wurden noch einmal die Aufgabe 1 sowie zehn weitere Leistungsbeispiele	bewertet	, jeweils wieder zunächst in Einzelarbeit und nach Darlegung der Ergebnis
44	<input type="checkbox"/>	doc#3 didatenleistungen nach Vertrautmachen mit der Aufgabenstellung.<>>	Bewertet	wurden insgesamt 22 Kandidatenleistungen, davon jeweils 1 für die Produ
45	<input type="checkbox"/>	doc#3 ng Meinungen, Ansichten ausdrücken Beurteilung von Handlungen positiv	bewerten	dankend anerkennen bedauern Rechtfertigung begründen, rechtfertigen Bi

Рис. 7. Фрагмент контекстов, содержащих ключевое слово *bewerten*, в программе Sketch Engine

Продуктивной функцией для выявления терминологических сочетаний и коллокаций является составление конкорданса заданного слова, что возможно в обоих корпусных менеджерах. Сервисы позволяют организовать текстовую информацию в зависимости от позиционного типа контекста – правого и левого. Благодаря этому исследователь может выявить типичные коллокации для единицы. Например, анализ правого контекста термина *Fehler* позволяет выявить такие коллокации, как *Fehler in Syntax*, *Fehler in Morphologie*, *Fehler in der Rechtschreibung*, *Fehler in der Satzstellung* (рис. 8).

Левый контекст термина *Fehler* в корпусном менеджере AntConc представлен на рис. 9 такими терминами, как *morphologische Fehler*, *semantische Fehler*, *syntaktische Fehler*, *Syntaxfehler*, *sprachliche Fehler*, *Wortschatzfehler*, *nicht-systematische Fehler*, и др.

15	Fit in ...	erschweren. An mehreren Stellen beeinträchtigen die	Fehler	in Syntax, Morphologie (und Orthografie/Interpunkt
16	Fit in ...	erschweren. An mehreren Stellen beeinträchtigen die	Fehler	in Syntax, Morphologie (und Orthografie/Interpunkt
17	Start ...	edergegeben; Textsorte halbe Punktzahl, da zu viele	Fehler	in Anrede und Gruß. 1 72 4 PRÜFUNGSFORMEN STAR
18	Fit in ...	unkte). Das entspricht 20 % des Gesamtergebnisses.	Fehler	in der Orthografie werden nur dann mit Punktabzug l
19	Fit in ...	kte). Das entspricht 20 % des Gesamt- ergebnisses.	Fehler	in der Orthografie werden nur dann mit Punktabzug l
20	Fit in ...	n Familienname ist Schmidt. r Fehler, – Ich hatte vier	Fehler	in der Englischarbeit. s Fenster, – Ich möchte einen P
21	Fit in ...	ur faulenzten. Hier fehlt ein Buchstabe. Ich hatte vier	Fehler	in der Englischarbeit. Ich habe meinen Geburtstag ge
22	A1 A2 ...	Kommentar Aufgabe voll erfüllt, Inhalt verständlich.	Fehler	in der Grußformel unerheblich. Textsorte: Kein Punkt
23	ZOP ...	er inhaltlich eindeutig verständlich und sinnvoll sind.	Fehler	in der Rechtschreibung und Grammatik werden bei d
24	B2 ...	iben Sie die richtige Form an den Rand. (Beispiel 01)	Fehler	in der Satzstellung: Schreiben Sie das falsch platziert
25	B2 ...	inem kurzen Artikel äußern, in Aufgabe 2 sollen sie	Fehler	in einem Brief korrigieren. Die beiden Textvorlagen h

Рис. 8. Правый контекст термина *Fehler* в корпусном менеджере AntConc (фрагмент)

140	B2 ...	er syntaktische, morphologische und semantische	Fehler	enthält. Es müssen zehn Fehler gefunden und kor
141	B2 ...	n in der Lage sind, syntaktische und semantische	Fehler	in einem vorgegebenen Brief zu erkennen und zu
142	Start ...	3/oder Aufgabe noch erfüllt, mehrere sprachliche	Fehler.	Frage / Bitte nicht erfasst und/oder Aufgabe nicht
143	Start ...	3/oder Aufgabe noch erfüllt, mehrere sprachliche	Fehler.	Frage / Bitte nicht erfasst und/oder Aufgabe nicht
144	Start ...	mer verständlich, gute Syntax nur kleine Syntax-,	Wortschatzfehler 2	Gesamt Kommentar F A 0,5 0,5 2,5 Frage und Ant
145	Start ...	erfüllt, immer verständlich, gute Syntax Syntax-,	Wortschatzfehler	Teil 2: Ein Alltags- gespräch führen 1 F A 0,5 PTN
146	B2 ...	egentliche Ausrutscher oder nicht-systematische	Fehler	und kleinere Mängel im Satzbau können vorkomm
147	B2 ...	egentliche Ausrutscher oder nicht- systematische	Fehler	und kleinere Mängel im Satzbau können vorkomm

Рис. 9. Левый контекст термина *Fehler* в корпусном менеджере AntConc (фрагмент)

Оба корпусных менеджера позволяют автоматически определить список типичных коллокаций к термину. Функция *Collocates* в AntConc дает возможность сделать «мгновенный статистический анализ по словам, стоящим слева и справа от искомого элемента» [24. С. 41]. Например, среди 10 основных коллокатов к термину *Prüfung* указаны слова *die, der, mündliche, bestanden, deutsch* и др. Sketch Engine не только определяет коллокации слова, но и группирует их по различным критериям, формируя «эскиз слова» (*word sketch*). Корпусный менеджер достаточно четко определяет эскиз термина *Prüfung*: он сочетается с рядом атрибутов (*mündliche, gesamte, bestandene, schriftliche, einundhalbstündige, elektronische Prüfung*), глаголов (*bestehen, beziehen, dauern, basieren, bieten, erbringen, verwenden, überprüfen, orientieren*), объектов в Р. п. (*Prüfungen des Goethe-Instituts*) и др. (рис. 10).

В некоторых контекстах программа допустила ошибки: например, выделила только глагол *finden* вместо глагола с отделяемой приставкой *stattfinden* (*die Prüfung findet nach Bedarf statt*), а также неверно установила ряд объектов в Р. п., сочетающихся с термином *Prüfung* (*Prüfungserstellung, Prüfung, Version*). Это говорит о необходимости проверки специалистами результатов автоматического анализа.

Другая функция *Sketch Engine*, применимая в терминоведческом исследовании, связана с сопоставлением коллокаций двух терминов (*word sketch difference*), что может помочь при выявлении семантических отношений между ними. Например, сопоставление терминов *Stufe*

и Niveau показало, что обе единицы имеют сходное окружение – сочетаются с лексемами, связанными с уровнем владением языком (*die zweite Stufe, A2* и *Niveau A2*), пример 1:

(1) *Für Schülerinnen und Schüler, die eine Fremdsprache lernen, steht die zweite Stufe, A2, für eine beachtliche Leistung. Die Existenz der ersten international bekannten Deutschprüfung auf dem Niveau A2 Fit in Deutsch 2 ist einer Initiative des italienischen Unterrichtsministeriums zu verdanken* [6. S. 61].

modifiers of "Prüfung"	verbs with "Prüfung" as subject	genitive objects of "Prüfung"
mündlich der mündlichen Prüfung	bestehen Die Prüfung besteht aus drei Teilen	Goethe-Institut Prüfungen des Goethe-Instituts
gesamt den Messfehler der gesamten Prüfung zu ermitteln	beziehen dass Ihre Prüfung sich auf ein theoretisches Konstrukt bezieht, z. B.	Aufgabenformate Inhalte und der Aufgabenformate einen sorgfältigen Abgleich der Prüfung mit den Kannbeschreibungen
bestanden Bei nicht bestandener Prüfung erhält	dauern Die Prüfung dauert circa	Prüfungserstellung Datenschutz Arbeitsschritte der Prüfungserstellung Die Prüfungen des Goethe-Instituts werden
schriftlich Die schriftliche Prüfung	erbringen den die Prüfung erbringt, und über	Prüfung der Prüfung Die Prüfung
unmittelbar Unmittelbar vor der mündlichen Prüfung erhalten die Teilnehmenden	bieten berücksichtigt. Die Prüfung bietet	Version Kennzeichen der beiden Versionen der Prüfung für Jugendliche und
zweitellig In der zweitheiligen Prüfung sollen die Prüfungsteilnehmenden	basieren Grundlagen Die Prüfung basiert auf dem in	
zentral Erstellung und Durchführung zentraler Prüfungen des Goethe-Instituts und	verwenden durchgeführt. Die Prüfung verwendet gedruckte Prüfungsunterlagen	
eineinhalbstündig sich um eine eineinhalbstündige Prüfung, die die	überprüfen Prüfung Fit in Deutsch 1 überprüft	
neu der neuen Prüfung	finden Prüfungstermine Die Prüfung findet nach Bedarf statt	
elektronisch wird nicht als elektronische Prüfung durchgeführt. Das	orientieren Die Prüfung orientiert sich	
	greifen	

Рис. 10. Фрагмент «эскиза» термина *Prüfung* в корпусном менеджере Sketch Engine

Термины *Stufe* и *Niveau* также входят в коллокации с обозначениями Общеввропейских компетенций владения иностранным языком, что показано на примерах 2 и 3:

(2) *Die Lernenden sollen Deutschkenntnisse bereits auf der ersten Stufe des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen¹ dokumentieren können* [7. S. 10].

(3) *Die Anpassung an die Niveaus des Referenzrahmens geschieht auf der methodischen Basis des Manuals for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages des Europarates (Council of Europe 2009)* [5. S. 21].

В сочетаемости данных терминов также есть различия. Согласно анализу в программе Sketch Engine, термин *Stufe* имеет тенденцию к использованию в сочетаниях с терминами *Kompetenzskala* (пример 4):

(4) *Sie setzt Sprachkenntnisse auf der untersten Stufe – A1 – der sechsstufigen Kompetenzskala des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens voraus* [7. S. 8].

В то же время термин *Niveau* имеет тенденцию к образованию коллокаций с лексемой *Prüfung* (пример 5):

(5) *Wortschatz und Syntax entsprechen dabei dem Niveau der Prüfung* [7. S. 51].

Таким образом, можно получить данные, оптимизирующие терминоведческое исследование, при этом нужно учитывать, что интерпретация данных зависит от исследователя.

Заключение

Процесс выборки терминов является одним из центральных в терминоведческой работе. Специфика немецких терминов стандартизированного лингводидактического тестирования состоит в их консубстанциональности, т.е. формальном совпадении с общеупотребительными словами. Терминологическое значение консубстанциональных лингводидактических терминов проявляется в определенном контексте, поэтому при их выборке из специальных текстов необходимо обращаться к коллокациям. Оптимизация процесса отбора лингводидактических терминов, в том числе с учетом их коллокаций, возможна благодаря применению корпусных менеджеров.

Обращение к корпусным менеджерам Sketch Engine и AntConc в терминоведческом исследовании позволяет оптимизировать процесс выборки терминов при помощи составления собственного корпуса специальных контекстов, представления терминологической информации в структурированном виде и ее автоматической обработки. В зависимости от использования того или иного корпусного менеджера, исследователь получает доступ к широкому набору функций, включающих автоматическое извлечение ключевых слов и терминов (одно- и многословных), составление тезауруса, вычисление меры дисперсии термина, выявление N-грамм, создание списка слов по заданным критериям (определенной морфеме, части речи), разработку конкорданса и списка типичных коллокаций, а также сопоставление коллокаций двух терминов. Как показывает исследование, корпусные менеджеры, обладая рядом технических преимуществ, допускают ошибки, связанные с неправильной либо неполной выборкой терминов. В связи с этим специалистам необходимо вручную корректировать, дополнять и интерпретировать результаты, полученные в результате автоматической обработки текстов.

Список источников

1. **Комарова З.И.** Информационные вызовы современного общества: лингвотерминоведческие и терминографические процессы // Политическая лингвистика. 2017. № 5 (65). С. 12–34.

2. **Большакова Е.И., Воронцов К.В., Ефремова Н.Э., Клышинский Э.С., Лукашевич Н.В., Сапин А.С.** Компьютерная лингвистика: задачи, подходы, ресурсы // Автоматическая обработка текстов на естественном языке и анализ данных. М. : Изд-во НИУ ВШЭ, 2017. С. 7–30.
3. **Большакова Е.И., Клышинский Э.С., Ландэ Д.В., Носков А.А., Пескова О.В., Ягунова Е.В.** Часть I. Основы теоретической, вычислительной и экспериментальной лингвистики, или Размышления о месте лингвиста в компьютерной лингвистике // Автоматическая обработка текстов на естественном языке и компьютерная лингвистика. М. : МИЭМ, 2011. С. 7–89.
4. **Комарова З.И.** Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во УрФУ, 2012. 818 с.
5. **Glaboniat M., Perlmann-Balme M., Studer T.** Zertifikat B1. Prüfungsziele. Testbeschreibung. München : Hueber, 2018. 230 S.
6. **Hennemann D., Karamichali E., Perlmann-Balme M., Stelter C.** Goethe Zertifikat A2. Prüfungsziele. Testbeschreibung. München : Hueber, 2015. 117 S.
7. **Perlmann-Balme M., Stoffers M.** Goethe Zertifikat A1: Start Deutsch 1. Prüfungsziele. Testbeschreibung. München : Goethe Institut, 2022. 107 S.
8. **Пахолкова И.А.** Применение методов корпусной лингвистики в традиционном языкознании // Вестник МГЛУ. 2012. Вып. 13 (646). С. 125–135.
9. **Плунзян В.А.** Корпус как инструмент и как идеология: о некоторых уроках современной корпусной лингвистики // Русский язык в научном освещении. 2008. № 2 (16). С. 7–20.
10. **Кибрик А.Е., Брыкина М.М., Леонтьев А.П., Хитров А.Н.** Русские посессивные конструкции в свете корпусно-статистического исследования // Вопросы языкознания. 2006. № 1. С. 16–45.
11. **Соколова М.А.** Использование корпусных инструментов в исследовании терминологии (на материале английского политического языка) // Политическая лингвистика. 2024. № 4 (106). С. 229–234.
12. **Das Deutsche Referenzkorpus – DeReKo.** URL: <https://www.ids-mannheim.de/digspra/kl/projekte/korpora/> (дата обращения: 15.12.2024).
13. **Archive** // IDS. Leibniz-Institut für deutsche Sprache. URL: <https://www2.ids-mannheim.de/cosmas2/projekt/referenz/archive.html> (дата обращения: 15.12.2024).
14. **Едличко А.И., Захарова О.Л., Мишнова А.В.** Терминологический справочник к программе «Учимся обучать немецкому» = Fachlexikon zu DLL – Deutsch Lehren Lernen / под ред. А.И. Едличко, О.Л. Захаровой. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2022. 191 с.
15. **Моделирование** в корпусной лингвистике: специализированные корпуса русского языка / В.П. Захаров, И.В. Азарова, О.А. Митрофанова, А.М. Попов, М.В. Хохлова ; отв. ред. В.П. Захаров. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2019. 208 с.
16. **Sketch Engine.** URL: <https://www.sketchengine.eu/> (дата обращения: 20.12.2024).
17. **Kilgariff A., Baisa V., Bušta J., Jakubíček M., Kovář V., Michelfeit J. et al.** The Sketch Engine: ten years on. Lexicography // Lexicography ASIALEX. 2014. Vol. 1. P. 7–36.
18. **Lexical Computing** // Lexical Computing. URL: <https://www.lexicalcomputing.com/lexical-computing/> (дата обращения: 07.12.2024).
19. **Thesaurus** – synonyms, antonyms and similar words // Sketch Engine. URL: <https://www.sketchengine.eu/guide/thesaurus-synonyms-antonyms-similar-words/> (дата обращения: 7.12.2024).
20. **AntConc** // Laurence Anthony's Website. URL: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> (дата обращения: 12.12.2024).
21. **Introduction to AntConc** // NLS Foundry. URL: <https://nlsfoundry.s3.amazonaws.com/reports/nls-reports-intro-antconc-march-2023.pdf> (дата обращения: 04.12.2024).
22. **Большакова Е.И., Воронцов К.В., Ефремова Н.Э., Клышинский Э.С., Лукашевич Н.В., Сапин А.С.** Извлечение информации из текстов: портрет

- направления // Автоматическая обработка текстов на естественном языке и анализ данных. М. : Изд-во НИУ ВШЭ, 2017. С. 83–126.
23. **Distributional** thesaurus // Sketch Engine. URL: <https://www.sketchengine.eu/glossary/distributional-thesaurus/> (дата обращения: 13.01.2025).
24. **Котюрова И.А.** Корпусные исследования с помощью сервиса AntConc в условиях работы в вузе // Язык и культура. 2020. № 52. С. 36–50.

References

1. Komarova Z.I. (2017) Informatsionnye vyzovy sovremennogo obshchestva: lingvoterminovedcheskie i terminograficheskie protsessy [Information challenges of modern society: linguoterminological and terminographic processes] // Politicheskaya lingvistika. 5 (65). pp. 12–34.
2. Bol'shakova E.I. (2017) Komp'yuternaya lingvistika: zadachi, podkhody, resursy [Computational linguistics: tasks, approaches, resources] // Avtomaticheskaya obrabotka tekstov na estestvennom yazyke i analiz dannykh / Bol'shakova E.I., Vorontsov K.V., Efremova N.E., Klyshinskij E.S., Lukashevich N.V., Sapin A.S. M.: Izdatel'stvo NIU VShE. pp. 7–30.
3. Yagunova E.V. (2011) Chast' I. Osnovy teoreticheskoy, vychislitel'noy i eksperimental'noy lingvistiki, ili razmyshleniya o meste lingvista v komp'yuternoy lingvistike [Part I. Basics of theoretical, computational, and experimental linguistics, or reflections on the linguist's place in computational linguistics] // Avtomaticheskaya obrabotka tekstov na estestvennom yazyke i komp'yuternaya lingvistika / Bol'shakova E.I., Klyshinskij E.S., Lande D.V., Noskov A.A., Peskova O.V., Yagunova E.V. M.: MIEM. pp. 7–89.
4. Komarova Z.I. (2012) Metodologiya, metod, metodika i tekhnologiya nauchnykh issledovaniy v lingvistike: uchebnoe posobie [Methodology, method, and techniques of linguistic research: a textbook]. Ekaterinburg: Izdatel'stvo UrFU. 818 p.
5. Glaboniat M., Perlmann-Balme M., Studer T. (2018) Zertifikat B1. Prüfungsziele. Testbeschreibung. München: Hueber. 230 p.
6. Hennemann D., Karamichali E., Perlmann-Balme M., Stelter C. (2015) Goethe Zertifikat A2. Prüfungsziele. Testbeschreibung. München: Hueber. 117 p.
7. Perlmann-Balme M., Stoffers M. (2022) Goethe Zertifikat A1: Start Deutsch 1. Prüfungsziele. Testbeschreibung. München: Goethe Institut. 107 p.
8. Pakholkova I.A. (2012) Primenenie metodov korpusnoj lingvistiki v traditsionnom yazykoznanii [Application of corpus linguistics methods in traditional linguistics] // Vestnik MGLU. 13 (646). pp. 125–135.
9. Plungyan V.A. (2008) Korpus kak instrument i kak ideologiya: o nekotorykh urokakh sovremennoj korpusnoj lingvistiki [Corpus as a tool and as ideology: lessons from modern corpus linguistics] // Russkij yazyk v nauchnom osveshchenii. 2 (16). pp. 7–20.
10. Kibrik A.E., Brykina M.M., Leont'ev A.P., Khitrov A.N. (2006) Russkie possessivnye konstruktii v svete korpusno-statisticheskogo issledovaniya [Russian possessive constructions in light of corpus-statistical research] // Voprosy yazykoznanii. 1. pp. 16–45.
11. Sokolova M.A. (2024) Ispol'zovanie korpusnykh instrumentov v issledovanii terminologii (na materiale anglijskogo politicheskogo yazyka) [Using corpus tools in terminology research (based on English political language)] // Politicheskaya lingvistika. 4 (106). pp. 229–234.
12. Das Deutsche Referenzkorpus – DeReKo. URL: <https://www.ids-mannheim.de/digspra/kl/projekte/korpora/> (Accessed: 15.12.2024).
13. Archive // IDS. Leibniz-Institut für deutsche Sprache. URL: <https://www2.ids-mannheim.de/cosmas2/projekt/referenz/archive.html> (Accessed: 15.12.2024).
14. Edlichko A.I., Zakharova O.L., Mishnova A.V. (2022) Terminologicheskij spravochnik k programme 'Uchimsya obuchat' nemetskomu' = Fachlexikon zu DLL – Deutsch Lehren

- Lernen [Terminological dictionary for the program “Learning to teach German”] / ed. by A.I. Edlichko, O.L. Zakharova. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. 191 p.
15. Modelirovanie v korpusnoj lingvistike: spetsializirovannye korpusy russkogo yazyka (2019) [Modeling in corpus linguistics: specialized corpora of the Russian language] / V.P. Zakharov, I.V. Azarova, O.A. Mitrofanova, A.M. Popov, M.V. Khokhlova; ed. by V.P. Zakharov. SPb.: Izdatel'stvo SPbGU. 208 p.
 16. Sketch Engine. URL: <https://www.sketchengine.eu/> (Accessed: 20.12.2024).
 17. Kilgariff A., Baisa V., Bušta J., Jakubíček M., Kovář V., Michelfeit J. et al. (2014) The Sketch Engine: ten years on. Lexicography. Lexicography ASIALEX. Vol. 1. pp. 7–36.
 18. Lexical Computing. Lexical Computing. URL: <https://www.lexicalcomputing.com/lexical-computing/> (Accessed: 07.12.2024).
 19. Thesaurus – synonyms, antonyms and similar words. Sketch Engine. URL: <https://www.sketchengine.eu/guide/thesaurus-synonyms-antonyms-similar-words/> (Accessed: 7.12.2024).
 20. AntConc. Laurence Anthony's Website. URL: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> (Accessed: 12.12.2024).
 21. Introduction to AntConc. NLS Foundry. URL: <https://nlsfoundry.s3.amazonaws.com/reports/nls-reports-intro-antconc-march-2023.pdf> (Accessed: 04.12.2024).
 22. Bol'shakova E.I., Efremova N.E. (2017) Izvlechenie informatsii iz tekstov: portret napravleniya [Information extraction from texts: overview of the field] // Avtomaticheskaya obrabotka tekstov na estestvennom yazyke i analiz dannykh / Bol'shakova E.I., Vorontsov K.V., Efremova N.E., Klyshinskij E.S., Lukashevich N.V., Sapin A.S. M.: Izdatel'stvo NIU VShE. pp. 83–126.
 23. Distributional thesaurus. Sketch Engine. URL: <https://www.sketchengine.eu/glossary/distributional-thesaurus/> (Accessed: 13.01.2025).
 24. Kotyurova I.A. (2020) Korpusnye issledovaniya s pomoshch'yu servisa AntConc v usloviyakh raboty v vuze [Corpus studies using AntConc in university teaching] // Yazyk i kul'tura. 52. pp. 36–50.

Информация об авторах:

Едличко А.И. – кандидат филологических наук, доцент, и.о. заведующей кафедрой немецкого языка и культуры, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (Москва, Россия). E-mail: ang299@yandex.ru

Мишнова А.В. – преподаватель, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (Москва, Россия). E-mail: mishnovaa@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Edlichko A.E., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Acting Chair of the Department of the German Language and Culture, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). E-mail: ang299@yandex.ru

Mishnova A.V., lecturer of the Chair of German Language and Culture, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). E-mail: mishnovaa@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 02.09.2025; принята к публикации 28.11.2025

Received 02.09.2025; accepted for publication 28.11.2025

Научная статья

УДК 81'27

doi: 10.17223/19996195/72/3

Городская билингвальная среда как синергетическое пространство дискурсивной лингвокреативности

**Ирина Александровна Савченко¹, Рузан Рубеновна Грдзелян²,
Светлана Сережаевна Барсегян³**

¹ *Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН,
Институт социологии, Москва, Россия, teosmaco@rambler.ru*

² *Ереванский государственный университет, Ереван, Республика Армения,
ruzangrdzelyan@gmail.com*

³ *Ванадзорский государственный университет им. О. Туманяна,
Ванадзор, Республика Армения, svetlana-barssegian@yandex.ru*

Аннотация. Исследованы квазицитаты как одно из проявлений лингвокреативной деятельности армянско-русских билингвов, функционирующих в поликультурной городской среде. Квазицитаты рассматриваются как модифицированные прецедентные высказывания, сохраняющие отсылку к исходному культурному источнику, но подвергшиеся смысловой или структурной трансформации. Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью механизмов модификации прецедентных единиц в городском дискурсе армянско-русских билингвов, а также необходимостью описания прагматических функций, которые такие конструкции выполняют в межкультурной коммуникации.

Целью статьи является выявление способов трансформации прецедентных высказываний и определение их прагматико-функционального потенциала в дискурсивной практике городских билингвов. В качестве материала проанализированы фрагменты повседневного, медиального и образовательного дискурса армянско-русских билингвов, в которых прецедентные конструкции подверглись структурно-семантическому переосмыслению. Методологическую основу составляют методы прагмалингвистического анализа, интерпретационного подхода и описательной лингвистики. Теоретико-методологическая основа исследования опирается на положения когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, теорий билингвизма и интертекстуальности, а также на лингвосинергетический подход, разработанный С.К. Гураль и М.В. Смокотиним.

В рамках лингвосинергетического подхода билингвальный дискурс рассматривается как самоорганизующаяся коммуникативная система, развивающаяся в условиях нелинейного взаимодействия языковых и культурных кодов. Концепция «синергетического поля» позволяет интерпретировать речевое поведение армянско-русских билингвов как динамический процесс смыслопорождения, в котором когнитивные, культурные и прагматические структуры находятся в состоянии постоянного взаимодействия и взаимной трансформации. В соответствии с данным подходом квазицитаты анализируются не только как проявление лингвокреативности, но и как элементы саморазвития билингвального дискурса, отражающие синергетическую интеграцию когнитивных моделей и культурных сценариев в поликультурной городской среде.

Установлено, что квазицитация представляет собой продуктивный механизм переосмысления культурных текстов, реализующийся через усечение, добавление, лексическую замену, интонационную перестройку и интеръязыковую адаптацию. Выделены основные коммуникативные функции квазицитат: ироническая, эмоционально-оценочная, идентификационная, игровая и интерпретативная. Подчеркнуто, что использование подобных конструкций отражает языковую гибкость и межкультурную маневренность вторичной языковой личности в условиях городской поликультурности. Новизна исследования заключается в комплексном подходе к описанию квазицитат как самостоятельного лингвистического явления в билингвальном городском дискурсе, а также в акценте на их роли в актуализации культурной памяти и выражении индивидуально значимых смыслов. Предлагаемая типология трансформаций и прагматических функций имеет практическую значимость для дальнейших исследований в области билингвизма, прагматики и социокультурной лингвистики.

Ключевые слова: билингвальный городской дискурс, прецедентный текст, квазицитация, армянско-русский билингв, лингвокреативный потенциал, городская языковая гибкость

Благодарность: исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 23-18-00288 «Дискурсивные трансформации современного города: координаты российской урбанистики» (<https://rscf.ru/project/23-18-00288/>)

Для цитирования: Савченко И.А., Грдзелян Р.Р., Барсегян С.С. Городская билингвальная среда как синергетическое пространство дискурсивной лингвокреативности // Язык и культура. 2025. № 72. С. 51–79. doi: 10.17223/19996195/72/3

Original article
doi: 10.17223/19996195/72/3

The urban bilingual environment as a synergetic space of discursive linguistic creativity

Irina A. Savchenko¹, Ruzan R. Grdzelyan², Svetlana S. Barseghyan³

¹ *Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences, Institute of Sociology, Moscow, Russia, teosmaco@rambler.ru*

² *Yerevan State University, Yerevan, Republic of Armenia, ruzangrdzelyan@gmail.com*

³ *Vanadzor State University, Vanadzor, Republic of Armenia, svetlana-barseghyan@yandex.ru*

Abstract. This article examines quasi-quotations as a manifestation of linguistic creativity among Armenian–Russian bilinguals functioning within a multicultural urban environment. Quasi-quotations are defined as modified precedent utterances that retain reference to an original cultural source while undergoing semantic and/or structural transformation. The relevance of the study arises from the insufficient exploration of the mechanisms underlying the transformation of precedent units in the urban discourse of Armenian–Russian bilinguals and the need to describe the pragmatic functions these constructions perform in intercultural communication.

The study aims to identify the transformation strategies applied to precedent utterances and to determine their pragmatic and functional potential within the discursive practices of urban bilinguals. The empirical material comprises samples from everyday, media, and educational discourse produced by Armenian–Russian bilinguals, in which

precedent constructions undergo semantic and structural reinterpretation. The methodological framework integrates pragmalinguistic analysis, interpretive approaches, and descriptive linguistic methods.

The theoretical and methodological foundation of the research draws upon the principles of cognitive linguistics, linguoculturology, theories of bilingualism and intertextuality, as well as the linguosynergetic approach developed by S.K. Gural and M.V. Smokotin. Within this framework, bilingual discourse is conceptualized as a self-organizing communicative system that evolves through the nonlinear interaction of linguistic and cultural codes. The concept of the synergetic field enables the interpretation of the speech behavior of Armenian–Russian bilinguals as a dynamic process of meaning construction, in which cognitive, cultural, and pragmatic structures remain in a constant state of interaction and mutual transformation. In this respect, quasi-quotations are analyzed not only as manifestations of linguistic creativity, but also as elements of the self-organization of bilingual discourse, reflecting the synergetic integration of cognitive models and cultural scenarios within a multicultural urban space.

The findings demonstrate that quasi-quotation functions as a productive mechanism for the reinterpretation of cultural texts through truncation, lexical substitution, expansion, prosodic restructuring, and interlingual adaptation. The main communicative functions of quasi-quotations include irony, emotional evaluation, identity marking, linguistic play, and interpretive nuance. These constructions reflect the semiotic flexibility and intercultural competence of the secondary linguistic personality operating within the polycultural dynamics of the modern city.

The novelty of the research lies in its integrative treatment of quasi-quotation as an independent linguistic phenomenon within bilingual urban discourse and in highlighting its role in activating cultural memory and expressing personally significant meanings. The proposed typology of transformation strategies and pragmatic functions provides practical implications for further studies in bilingualism, pragmatics, and sociocultural linguistics.

Keywords: bilingual urban discourse, precedent text, quasi-quotation, Armenian–Russian bilinguals, linguistic creativity, urban semiotic flexibility

Acknowledgements: The study was supported by the Russian Science Foundation (Grant No. 23-18-00288 Discursive Transformations of the Modern City: Coordinates of Russian Urban Studies: <https://rscf.ru/project/23-18-00288/>).

For citation: Savchenko I.A., Grdzelyan R.R., Barseghyan S.S. The urban bilingual environment as a synergetic space of discursive linguistic creativity. *Language and Culture*, 2025, 72, pp. 51–79. doi: 10.17223/19996195/72/3

Введение

Современный город представляет собой сложную коммуникативно-когнитивную систему, в рамках которой формируются новые дискурсивные пространства, смысловые поля и интерпретации культурных понятий. В условиях активного межъязыкового взаимодействия билингвы демонстрируют лингвокультурную динамику, проявляющуюся через использование квазицитат – модифицированных прецедентных текстов, которые служат важным элементом речевого поведения и коммуникативных стратегий. Эти языковые проявления отражают особенности речевого поведения билингвов, одновременно сталкивающихся с

барьерами и стереотипами в когнитивно-коммуникативных процессах [1. С. 198; 2. С. 198]. Анализ таких явлений возможен через когнитивно-коммуникативную систему координат [3. С. 24] и «эволюционно-организационный принцип синергетического подхода» [4. С. 120, 155], где важен не просто язык, а его применение в конкретных культурных и коммуникативных условиях городской поликультурной среды.

В современном городском дискурсе речь билингва представляет собой сложную структуру, сочетающую метаязыковой материал и креативный потенциал языковой системы: языковую игру, эмотивно-экспрессивные, пародийные и словотворческие приемы, а также манипуляции формой и содержанием [5. С. 190]. В практике армянско-русских билингвов наблюдается бинарное восприятие культур – своей и чужой, что формирует двойственную культурную идентичность, проявляющуюся как в единстве, так и в противоречии между культурными текстами и символами [6. С. 190].

Учитывая сложность межъязыковых взаимодействий в урбанистической среде, в науке развивается устойчивый интерес к исследованию билингвизма как сложного социокультурного и когнитивного феномена, в рамках которого формируются особые дискурсивные практики, отличающиеся креативностью, гибкостью и межкультурным взаимодействием. Это обусловлено тем, что билингвизм, как правило, развивается в условиях поликультурного социума, представляющего собой не только разнообразие культур и гармоничное их сосуществование, но и лингвокультурное пространство, ярким представителем которого является языковая личность, с одной стороны, обладающая общекультурными характеристиками своего этноязыкового коллектива, а с другой – влияющая на модификацию ценностных ориентиров в окружающем микромире [7. С. 789].

Современные исследования билингвального дискурса опираются не только на когнитивно-культурную и прагматическую парадигмы, но и на синергетическую концепцию языка, трактующую его как открытую, самоорганизующуюся систему.

В начале 1970-х гг. С.К. Гураль экстраполировала синергетические методы на лингводидактику и науки о языке, рассматривая язык как сверхсложную саморазвивающуюся систему, в которой процессы самоорганизации и смыслопорождения обусловлены нелинейным взаимодействием когнитивных, культурных и коммуникативных структур, формирующих целостное «синергетическое поле» [8. С. 41–49]. В ее концепции обучение языку и дискурсу осмысливается как динамическая система, где язык, личность и среда функционируют как взаимосвязанные компоненты открытого эволюционного процесса [9. С. 6–8; 10]. Как отмечает Е.В. Тихонова, «применение принципов синергетики к анализу

языковых процессов позволяет рассматривать обучение и функционирование языка как самоорганизующиеся системы, подчиняющиеся законам нелинейности и открытости» [4. С. 106]. Такой подход позволяет выявить внутренние механизмы эволюции билингвального дискурса, возникающего на стыке культур и когнитивных моделей.

В этом контексте городской билингвальный дискурс приобретает особую значимость как пространство проявления и оформления гибридной идентичности. Его изучение требует выхода за рамки исключительно лингвистического анализа и обращения к социокультурным и психолингвистическим основаниям. Как подчеркивают Г.А. Сулейманова и С.К. Гураль, «даже стремясь интегрироваться в другую культуру, изучая язык и используя другие средства адаптации, человек обретает не ту идентичность, которая характерна для представителей данной культуры, а новый тип идентичности, который не есть механический продукт старой и новой, а качественно совершенно иное образование» [8. С. 82].

Одним из речевых механизмов, отражающих эту трансформирующуюся идентичность, становится *квазицитация* – форма дискурсивной лингвокреативности, основанная на *модифицированном воспроизведении прецедентных феноменов*, адаптированных в соответствии с коммуникативными, прагматическими и стилистическими целями конкретного речевого акта. Такая интерпретативная активность реализуется в контексте функционирования языковой личности как сложной динамической системы, взаимодействующей с социокультурной средой. Как отмечает С.К. Гураль, именно эта взаимосвязь приводит к «рождению дискурса как живого организма со всеми присущими организму флуктуациями, бифуркациями, следствием которых является рождение новых смыслов, смыслообразований» [11. С. 16].

Функционирующие в дискурсе армянско-русских билингвов русские прецедентные феномены являются неотъемлемой частью речевых стратегий их прагматико-коммуникативного реестра благодаря широкой узнаваемости и культурной значимости, вызывая у адресата определенные ассоциации и эмоции. В городском билингвальном дискурсе они выполняют не только экспрессивную, но и метаязыковую и идентификационную функции, отражая рефлексивное отношение говорящего к языку, культуре и самому акту коммуникации.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью комплексного анализа квазицитатции как ресурса лингвокреативной деятельности горожан-билингвов, способного выявить механизмы функционирования билингвальной языковой личности, а также зафиксировать продуктивные стратегии и приемы смыслопорождения в условиях двуязычного сознания. Несмотря на растущий научный интерес к билингвизму в русле когнитивной и социолингвистической парадигмы,

синергетические механизмы лингвокреативности и интертекстуальности, определяющие процессы самоорганизации билингвального дискурса, остаются недостаточно исследованными, особенно в аспектах прагматико-семантического функционирования и лингвокультурной репрезентации. Кроме того, до настоящего времени не становилась объектом целенаправленного научного анализа также дискурсивная практика армянско-русского билингва с позиций синергетической интертекстуальности, рассматривающей порождение высказывания как результат нелинейного взаимодействия когнитивных и культурных структур [4. С. 106–107].

Целью настоящей статьи является определение лингвокреативного и синергетического потенциала квазицитатных конструкций в дискурсивных практиках армянско-русских билингвов, а также выявление их прагматических, коммуникативных и когнитивных особенностей как элементов саморазвивающегося билингвального дискурса.

Объектом анализа выступает городской билингвальный дискурс армянско-русских билингвов, функционирующий в различных сферах коммуникации (бытовой, медийной, образовательной) и представляющий собой самоорганизующуюся лингвокультурную систему, в которой проявляются механизмы нелинейного взаимодействия языковых и культурных кодов. Предметом исследования являются квазицитатные высказывания как форма интертекстуальной и синергетически мотивированной языковой игры, реализующейся через трансформацию и адаптацию прецедентных феноменов. В контексте синергетической парадигмы они рассматриваются как флуктуационные элементы билингвального дискурса, обеспечивающие его саморазвитие, обновление и генерацию новых смыслов [4. С. 155].

В рамках поставленной цели были решены следующие исследовательские задачи: охарактеризована специфика квазицитатности как разновидности лингвокреативной и синергетически обусловленной деятельности билингвов, отражающей процессы самоорганизации дискурсивных структур; раскрыты когнитивные, прагматические и синергетические основания интертекстуального преобразования прецедентных феноменов; выделены и классифицированы квазицитатные модели как проявления флуктуационных процессов в городском билингвальном дискурсе, обеспечивающих его обновление и развитие; описаны коммуникативные функции (экспрессивная, идентификационная, ироническая, метаязыковая и культурно-репрезентативная) квазицитат в их соотносительности с динамическими процессами синергетического поля общения, а также реконструированы условия, мотивы и дискурсивные сценарии употребления квазицитат в рамках поликультурного, самоорганизующегося городского билингвального пространства.

Методология исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составляют положения когнитивной лингвистики (Дж. Лакофф, М. Джонсон, Е.С. Кубрякова), теории билингвизма (У. Вайнрайх, В.Ю. Розенцвейг, О.С. Ахманова и др.), лингвокультурологии (В.В. Красных, В.А. Маслова, Н.Ф. Алефиренко), теории интертекстуальности (Ю.Н. Караулов, В.Н. Телия, Н.Д. Арутюнова, М.М. Бахтин, Ю. Кристева), теории прецедентных феноменов (Ю.Н. Караулов, В.В. Красных, Д.Б. Гудков и др.), а также концепты лингвокреативности, языковой игры (О.С. Иссерс, М.В. Михеева, В.П. Москвин) и билингвальной языковой личности (И.И. Халеева, Л.М. Введенская, Е.А. Верещагин, Ю.Н. Караулов).

Концептуально-методологической базой исследования выступает лингвосинергетический подход, разработанный С.К. Гураль и М.В. Смокотиным и описанный в монографии «Синергетическое поле обучения иноязычному дискурсу» [11]. Согласно этому подходу, лингвосоциальные процессы интерпретируются с позиции холистического мировоззрения, предполагающего использование недуральной модели мира и нелинейного мышления. В этом контексте, следуя С.К. Гураль и М.В. Смокотину, признается не только самоактивность бытия, но и единство процессов: социальных, мыслительных и этических [11. С. 22–34].

Данный подход позволяет понять процессы самоорганизации языка как коммуникативной системы, где язык развивается посредством диссипации элементов системы и рождения новых единиц. «Синергетическая методология позволяет описывать язык не как набор статических структур, а как процесс становления, в котором хаос и порядок находятся в состоянии постоянного взаимодействия, порождая новые формы смыслов» [9. С. 12]. В качестве ключевого метода реализации синергетического подхода применяется дискурс-анализ, обеспечивающий исследование динамики и структурной самоорганизации билингвального дискурса [11. С. 63–67].

Вслед за С.К. Гураль и М.В. Смокотиным язык рассматривается как «синергетическое поле», где происходят процессы саморазвития и диссипации элементов системы, приводящие к рождению новых смыслов [11. С. 41–49].

Данный подход находит развитие в работах Е.В. Тихоновой, которая интерпретирует лингвосинергетику как методологию, обеспечивающую целостное видение языковых явлений через взаимодействие когнитивных, социокультурных и педагогических параметров. По ее наблюдению, «в синергетическом поле обучения и языкового функционирования важным становится не результат, а процесс – динамика самоорганизации смыслов» [4. С. 107].

В соответствии с этой концепцией анализ дискурса строится на принципах коммуникативности, незамкнутости, нелинейности, возникновения порядка через флуктуацию и гомеостатичности [4. С. 155]. Применение синергетических принципов к билингвальному контексту позволяет описывать билингвальный дискурс как динамическое когнитивно-коммуникативное пространство, в котором языковые и культурные коды находятся в состоянии постоянного взаимодействия и адаптации. В этом контексте квазицитации выступают как механизм самоорганизации и смыслового обновления дискурса. Модификации прецедентных высказываний отражают диссипативные процессы, обеспечивающие эволюцию языковой системы билингва в рамках открытого синергетического поля городской коммуникации.

Таким образом, билингвизм в городской среде может рассматриваться как синергетический процесс, в котором культурные, когнитивные и коммуникативные структуры находятся в состоянии постоянной динамики и взаимной трансформации.

Методологическая основа статьи опирается также на теоретические положения, разработанные С.К. Гураль, которая последовательно развивает представление о дискурсе как о многоуровневом когнитивно-коммуникативном образовании [12] и рассматривает его «как результат синтеза научной мысли, как сверхсложное образование, состоящее из разноуровневых компонентов, взаимодействующих между собой по определенным установленным правилам в определенной социальной ситуации» [9. С. 15]. Согласно точке зрения С.К. Гураль, в билингвальной коммуникации дискурсивные практики расширяют взаимодействие различных когнитивных моделей, репрезентирующих разные культурные коды [13]. По ее замечанию, современное двуязычие необходимо рассматривать как контекстно-дискурсивное явление, в котором когнитивные, речевые и культурные практики тесно взаимосвязаны и обуславливают друг друга [10, 12]. Этот подход особенно значим для анализа креативных и интертекстуальных стратегий в билингвальном дискурсе, где трансформация идентичности и коммуникативной компетенции происходит в условиях постоянного взаимодействия кодов, жанров и культурных сценариев [12].

Авторы настоящей статьи также разрабатывают методологию, основанную на интеграции дискурсивного и интертекстуального подходов, с учетом социокультурных особенностей функционирования билингвальной языковой личности. В частности, билингвизм рассматривается не только как лингвистическое, но и как культурно-идентификационное явление, находящее выражение в формах прецедентности, языковой игры и квазицитации, функционирующих в поликультурной среде.

Применяемый методологический инструментарий включает: описательный метод, направленный на фиксацию и характеристику языкового материала; сопоставительный метод, позволяющий выявлять отклонения от оригинальных прецедентных форм; дискурсивный анализ, обеспечивающий интерпретацию функционирования языковых единиц в конкретных контекстах; а также нарративный анализ, используемый для выявления частотных и индивидуально-стилевых параметров; синергетический подход, позволяющий исследовать динамику и самоорганизацию билингвального дискурса, выявлять процессы диссипации элементов системы и рождение новых смысловых единиц, а также описывать взаимодействие когнитивных, культурных и коммуникативных структур в городской коммуникационной среде.

Согласно концепции лингвосинергетики, языковая личность выступает активным элементом синергетического поля, инициирующим процессы когнитивного резонанса, смысловой самоорганизации и эволюции дискурса [9. С. 12–20]. Особое значение в ее формировании, способной к продуктивному межкультурному взаимодействию, приобретает именно дискурс-анализ, поскольку он позволяет раскрыть не только лингвистические характеристики текста, но и его глубинные когнитивные, культурные и коммуникативные структуры. В рамках данного подхода язык рассматривается не как изолированная система, а как средство конструирования смысла в конкретных коммуникативных ситуациях. Дискурс-анализ позволяет выявить механизмы продуцирования, трансформации и восприятия смыслов, закрепленных в текстах, коммуникативных стратегиях и жанровых формах.

Важный вклад в развитие теоретического и методологического аппарата дискурс-анализа в контексте межкультурной коммуникации внесла С.К. Гураль. В своих работах она рассматривает дискурс как сложный многоуровневый феномен, требующий системного и комплексного подхода к анализу языкового материала в его социокультурной обусловленности. Как подчеркивает исследователь, «дискурс-анализ описывает текст в терминах теорий, разработанных для нескольких уровней дискурса» [12. С. 15], что позволяет глубже осмысливать структуру и динамику коммуникации, выходя за пределы традиционных лингвистических рамок. Важным аспектом такого подхода становится возможность выявления «выражаемых языковыми структурами подстрочных значений, мнений и идеологии» [12. С. 16], что существенно углубляет анализ коммуникативных процессов и механизмов социокультурного взаимодействия.

Особое значение в концепции С.К. Гураль приобретает представление о дискурсе как носителе когнитивно-культурной модели мира: «...за каждым типом дискурса проступает свой возможный мир, способствующий развитию межкультурной коммуникации на имплицитном и

эксплицитном уровнях», в рамках которого «действия и объекты оцениваются и осмысливаются по логике данного дискурса» [12. С. 16].

Таким образом, нами предпринята попытка объединить теоретические принципы дискурс-анализа и билингвального подхода в рамках когнитивно-культурной и синергетической парадигмы, опираясь на концепцию С.К. Гураль и расширяя ее положения применительно к современным формам креативного билингвального дискурса.

Эмпирическую базу исследования составляют устные и письменные коммуникативные фрагменты армянско-русских билингвов, зафиксированные в ситуациях спонтанного общения, включая учебные диалоги, медийные тексты, интернет-дискурс и бытовую коммуникацию. Особое внимание уделяется тем фрагментам речи, в которых прецедентные высказывания русской лингвокультуры подвергаются творческой переработке, отражая внутреннюю языковую и культурную рефлексию билингва.

Набор прецедентных текстов в городском дискурсе билингвальной личности варьируется в зависимости от лингво-социальной группы в армянско-русском двуязычном сообществе, поскольку ассоциации и интерпретации одного и того же текста могут отличаться у разных носителей языка [14. С. 27].

Таким образом, исследование направлено на выявление механизмов языковой креативности билингвов, осуществляемой посредством квазицитации, и уточнение места данного феномена в общей системе прецедентной интертекстуальности, функционирующей в условиях устойчивого городского двуязычия.

Исследование и результаты

Синергетические основания квазицитации и ее типология. Как отмечают С.К. Гураль и В.М. Смокотин, «предметом синергетики является реальность взаимосвязей» [11. С. 6], а объектом – «открытые, нелинейные, диссипативные системы» [11. С. 8], к числу которых в полной мере относятся язык и его дискурсивные проявления. «Синергетика исследует процесс структурирования и самоорганизации динамических систем, в которых элементы взаимодействуют друг с другом сложным образом, эволюционируя по собственным законам» [4. С. 106].

Билингвальный дискурс по своей природе является динамической системой, где взаимодействие языков подчиняется принципам самоорганизации и адаптивного равновесия. Применяя принципы синергетики к билингвальному дискурсу, квазицитация может рассматриваться как механизм, посредством которого дискурсивная система переходит на новый уровень смысловой организации. В этом контексте феномен квазицитации отражает процессы расширения смыслового пространства за

счет флуктуаций – микроизменений в структурах прецедентных текстов. Как отмечает Е.В. Тихонова, «в синергетической модели важным становится переход системы на новый уровень упорядоченности через внутренние колебания – флуктуации, инициирующие саморазвитие» [4. С. 108], где «каждая языковая единица является не изолированным знаком, а элементом динамической системы» [4. С. 106–107]. Следовательно, квазичитаты можно рассматривать как диссипативные образования, демонстрирующие переход языковой системы к новому состоянию смысловой организации.

Прецедентные феномены в дискурсе армянско-русских билингвов функционируют в разных формах и объемах – от отдельных слов и словосочетаний до высказываний и фрагментов текста [15. С. 19–20]. Как отмечает Е.А. Земская, прецедентные феномены, будучи хорошо известными и многократно воспроизводимыми единицами речи, структурируются в языковом сознании через два вида цитации: дословное воспроизведение (цитация) и видоизмененное воспроизведение (квазичитация) [16. С. 157–168]. Например, в дискурсивном фрагменте «Он вылеплен из другого теста» отсылка к фразеологизму осуществляется через цитацию, так как выражение функционирует в неизменном виде, а в фрагменте «Вы хоть и из более мягкого теста, но пекарь тот же» присутствует квазичитация, оформленная в виде трансформированных и переименованных воспроизводимых единиц. Этот пример иллюстрирует микродинамику самоорганизации билингвального дискурса, где квазичитации выступают как механизм обновления смыслового пространства и генерации новых коммуникативных форм.

Г.Г. Слышкин основными способами апелляции к прецедентным феноменам в дискурсе считает упоминание, прямую цитацию, квазичитацию, аллюзию, продолжение [17]. На наш взгляд, упоминание, аллюзия и продолжение – это различные формы трансформации текста, которые позволяют адаптировать исходное высказывание к новым контекстным ситуациям, «соотнося его с системой общекультурных значений и социокультурным контекстом, характеризующим определенный лингвосоциум» [18. С. 343].

Подходы к исследованию трансформаций прецедентных феноменов включают множество теорий, предложенных рядом исследователей. Ю.Н. Караулов первым предложил концепцию, согласно которой текст приобретает статус прецедента путем трансформации. Однако данный феномен получает широкую распространенность лишь в начале XXI в., когда появляются различные подходы и концепции трансформаций.

Так, функциональная классификация прецедентных феноменов, предложенная Д.Б. Гудковым, основывается на их «каноническом» и

«трансформированном» использовании, при этом исследователь выделяет четыре основных способа трансформации: замещение, усечение, контаминацию и добавление [19. С. 209]. По его мнению, эти виды трансформаций имеют «легко распознаваемые и восстанавливаемые» [19. С. 209] признаки, что позволяет определять их дискурсивно.

Ф.С. Рагимова расширяет и дополняет данную классификацию, выделяя шесть типов трансформаций. К предыдущим четырем типам она добавляет смешанную трансформацию (комбинация остальных четырех видов) и изменения функциональной модальности. По ее мнению, последнего типа можно добиться, трансформировав высказывание в вопрос или отрицание, а также при частичном упрощении текста [20. С. 19].

Рассматривая типологию трансформаций в рамках теории интертекстуальности, некоторые исследователи выделяют четыре типа трансформаций прецедентных феноменов: замену компонентов, распространение, усечение и нулевую трансформацию исходного текста. К этим типам относится как частичная модификация текста, так и модификация его функции в другом контексте. Например, замена компонентов включает формальные, семантические и формально-семантические преобразования, такие как паронимические или омонимичные замены [21. С. 119–123].

Т.М. Власова и М.Б. Дюжева дополняют эти подходы, вводя концепцию интерлингвальной трансформации, учитывающую межъязыковые факторы. Графические преобразования прецедентов они также рассматривают как особый вид трансформации [22. С. 36].

Все эти подходы закладывают широкую базу для анализа функций и интерпретаций прецедентных феноменов в различных дискурсивных контекстах, обогащая понимание их роли в межкультурной коммуникации.

В рамках данной статьи к квазицитатам мы будем относить только *намеренные трансформации* оригинальной языковой формы прецедентных феноменов, направленные на достижение определенных коммуникативных задач.

В нашем исследовании, опираясь на рассмотренные концепции и анализ дискурсивного материала армянско-русских билингвов, были выявлены следующие формы квазицитации как способы трансформации прецедентных феноменов: усечение, расширение, замена, которая, в свою очередь, подразделяется на графическую, формальную и семантическую модификации.

Трансформированные прецедентные единицы в речи билингвов обладают высокой экспрессивной маркированностью и выполняют ряд прагматических функций: эмотивно-оценочную, людическую (игровую) и парольную, включая активацию фоновых знаний и социокультурной

идентификации. Эти механизмы служат проявлением лингвокреативного потенциала билингва и способствуют реализации прагматической функции воздействия в условиях межкультурной коммуникации.

Как справедливо отмечает В.И. Карасик, «языковая игра является неперенным спутником разговорной речи» [23. С. 67]. Билингвы в своей дискурсивной практике с помощью квазицитации прецедентных феноменов не только осуществляют прагматическую сторону коммуникации, но и кодируют исходные, уже известные культурные смыслы, создают и вербализируют новые, динамичные и окказиональные смыслы в процессе своей коммуникации. И именно здесь проявляется лингвокреативная и речетворческая способность армянско-русского билингва.

Прагматико-семантический анализ квазицитаций в билингвальной коммуникации. При апелляции к прецедентным феноменам армянско-русские билингвы в своей дискурсивной практике прибегают к **усечению – редукции исходного текста.**

(1) *Ситуация: обсуждение стихотворения современной молодой писательницы: «Какой стих! Сколько философий жизни! Еще раз подтверждает – не родись красивой, а родись!»*

В данном примере квазицитата **«не родись красивой, а родись!»** представляет собой намеренно усеченную отсылку к известной русской пословице **«Не родись красивой, а родись счастливой»**. Удаление конечного слова создает эффект недосказанности, побуждающий адресата к интерпретации. Такая лакуна не просто сохраняет коммуникативную силу оригинала, но и создает своеобразную философскую интерпретацию, позволяя говорящему выразить собственную оценку обсуждаемого стихотворения через интертекстуальное переосмысление. Таким образом, квазицитата выполняет одновременно эмоциональную, парольную (внутригрупповую) и рефлексивную функции.

С позиции лингвосинергетики, усечение исходного текста можно рассматривать как проявление диссипативного процесса, где удаление элементов оригинала инициирует рождение новых смысловых структур и позволяет системе дискурса самоорганизовываться на микроуровне.

(2) *Ситуация: подруги собрались в квартире у одной из них, устроили «беспорядок» и «погром». Мать возвращается домой пораньше и видит беспорядок. Одна из подруг с улыбкой говорит: «Главное – улыбаемся и машем!» – пытаясь перевести ситуацию в шутку и избежать упреков».*

Во втором примере – реплика **«Главное – улыбаемся и машем!»** – представляет собой сокращенную и адаптированную цитату из мультфильма «Мадагаскар», где фраза принадлежит персонажам-пингвинам, старающимся скрыть свою деятельность. Здесь квазицитата выполняет функцию иронической саморефлексии и механизма нивелирования конфликтного потенциала ситуации. Билингв вкрапляет узнаваемую фразу

из массовой культуры в собственный дискурс, обеспечивая эмоциональную разрядку и переключая восприятие с бытового на культурно-игровой уровень. Таким образом, цитата из мультфильма превращается в средство прагматического маневрирования в коммуникации – форму вербального «зонтика» от возможного упрека, демонстрирующее, что квазичитирование в билингвальной речи становится не просто игрой, а *инструментом стратегического управления значением*, встраиваемым в конкретный контекст.

Синергетический анализ этого фрагмента показывает, что трансформация прецедентного феномена является процессом самоорганизации билингвального дискурса, где квазичитация выступает как флуктуация, стимулирующая переход системы на новый уровень смысловой упорядоченности.

(3) *Ситуация: племянницы поехали навестить тетю с утра. Тетя в пижаме открывает дверь и с юмором, намекая на неожиданность, говорит: «Кто ходит в гости по утрам» – ссылаясь на известную фразу Винни-Пуха.*

Применение этой фразы позволяет тете обыграть свое неготовое состояние, избежав недоразумения и обратив неловкость в дружелюбную ироничную реплику. За счет узнаваемости источника квазичитата вызывает у адресатов культурную ассоциацию и способствует эмоциональному сближению, одновременно служа маркером общей лингвокультурной базы общения. Трансформация оригинала приобретает новую прагматическую функцию – не только ироническую, но и социально-смягчающую.

В последних двух примерах квазичитация вводится в дискурс с помощью имплицитной отсылки с усечением прецедентного феномена с целью экспрессивного и комического обыгрывания ситуации.

Такие эллиптические конструкции используются билингвами как прагматический и стилистический инструмент для усиления эмоционального воздействия, экономии средств выражения, демонстрируют принадлежность к определенной культурной среде и адаптируют прецедент к обычной речевой ситуации.

Другой формой ввода квазичитаций в дискурсе армянско-русских билингвов является **расширение – добавление компонентов** в прецедентный феномен.

(4) *Ситуация: разговор двух друзей об очередной неудачной попытке устроиться на работу.*

– *Я вовремя пришел на собеседование, даже чуть раньше назначенного, но так волновался, что голос дрожал и нормально ничего не смог рассказать. Помню только, что пытался объяснить, как мне эта работа нужна.*

– /Имя/, понимаешь, неправильно подходишь к вопросу, **Москва слезам не верит, да и никто уже не верит**, вместо того чтобы проситься, нужно было готовиться как надо. Первое, что мы с тобой сделаем, это составим хорошее резюме...

Использованная в русскоязычном дискурсивном фрагменте армянско-русского билингва фраза **«Москва слезам не верит»** активизирует сразу несколько смысловых пластов – от фольклорно-народного до кинематографического, усиливая экспрессивный и культурно маркированный эффект высказывания. Она отсылает одновременно к русской пословице и к одноименному широко известному художественному фильму и ассоциируется с такими ценностями русского общества, как *стойкость, трудолюбие, независимость*. Добавление компонента **«да и никто больше не верит»** расширяет прагматико-концептуальный смысл высказывания, подчеркивая современное социальное восприятие: в условиях высокой конкуренции важны профессиональные навыки и подготовка, а не эмоциональные апелляции. Добавление компонентов прецедентного текста употребляется как речевая стратегия результативного воздействия на собеседника и трансформация его концептуального сознания в желательном для говорящего направлении.

(5) Ситуация: разговор коллег, одна из них ищет последний вариант статьи.

– Всю ночь не спала, никак не могу найти последний вариант моей статьи, как сквозь землю провалилась, нет ее и все! Мне остается надеяться, что **рукописи не горят**, особенно в наше время техники.

– Не переживай, найдешь, **сатана на нее села**. Найдется внезапно, сама сказала, **рукописи не горят**, поищи лучше.

Метафорическая модель квазицитации актуализирует в сознании концепт «неуничтожимости значимого, человеческого труда», отсылая к роману М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Расширение состава прецедента, связанного с современными реалиями, переносит этот концепт в контекст цифровых технологий. Речевая стратегия модернизации контекста через упоминание новых технологий способствует когнитивному переосмыслению реалий: *творческие труды сохраняются не только благодаря своей значимости, но и новым цифровым форматам хранения*.

Данный дискурсивный фрагмент также демонстрирует лингвокультурную интерференцию – использование межъязыкового вкрапления в русскую речь билингва армянского фразеологизма «*сатана на него(нее) села*» (досл.: «ստանիւնի վրայ նստել է» [satanan vran nstel e]), означающего «исчезнуть», «стать невидимым». Коммуникативная тактика лингвокультурной адаптации языковых единиц дает возможность билингву сохранить национальную языковую идентичность и создать более тесный эмоциональный контакт с собеседником. А добавление

фразы «*позиции лучшие*» реализует речевую стратегию «*уверенности в решении проблемы*».

В синергетическом контексте расширение прецедентного текста можно рассматривать как проявление динамической адаптации системы дискурса, где новые компоненты создают саморазвивающиеся смысловые структуры, обеспечивая интеграцию культурных кодов обеих языковых систем.

Таким образом, использованная билингвом форма квазицитации с добавлением компонентов создает новый когнитивный смысл и демонстрирует его способность формировать новые **лингвокогнитивные структуры**, объединяющие и адаптирующие культурно значимые элементы обеих культур. Такие дискурсивные фрагменты доказывают уникальный стиль общения, характерный для билингвов, отражающий их **лингвокреативную способность, а также культурное и языковое многообразие**.

Следующий фрагмент является отсылкой к кинофильму «Служебный роман»:

(6) *Ситуация: мужчина, когда ему говорят комплимент, он, как правило, отвечает следующей репликой: «Вы мне льстите, но просто у вас хороший вкус».*

Данный фрагмент построен на речевой тактике рефреймирования, которая заключается в изменении восприятия коммуникативной ситуации через распространение прецедентного текста фразой «*просто у вас хороший вкус*», которая служит инструментом переосмысления исходной интенции, тем самым смещая рамки оценки происходящего.

В контексте анализа исследуемого дискурса использование квазицитат позволяет интерпретировать подобные конструкции как **механизмы коммуникативной тактики**, способствующие выстраиванию прагматически выгодной позиции. Как отмечает О.С. Иссерс, «рефреймирование как коммуникативная техника представляет собой выбор тактики из репертуара другой стратегии – не той, которая прогнозируется либо осуществляется на начальном этапе коммуникации» [24. С. 246]. В данном случае использование фразы выступает как неожиданная интертекстуальная реакция, выполняющая функцию прагматически смягчающей реплики. Такой иронический ответ в данном контексте служит лингвокультурным приемом, позволяющим подчеркнуть свою высокую самооценку без явного прямого хвастовства. Ирония в данной ситуации выполняет несколько функций: создает непринужденную и доброжелательную атмосферу, демонстрирует избыточную самоуверенность и самооценку через имплицитное утверждение своей значимости, аллюзивно связывает комплимент с культурным контекстом.

Таким образом, квазицитация в данной речевой ситуации становится средством иронической модели общения.

Следующей формой функционирования квазицитации в дискурсе армянско-русских билингвов является **замена** компонента прецедентного феномена. По сравнению с предшествующими видами репликаций прецедентных феноменов, данная форма квазицитации основывается на игровой, лингвотворческой деятельности билингвов.

Анализ языкового материала позволяет выделить следующие модели квазицитации с заменой компонентов:

1. Графическая замена с употреблением поликодовой тактики.

Нередко в целях повышения воздействующего потенциала высказывания билингв творчески переосмысливает языковые ресурсы, создавая новый вид дискурса, который базируется на принципах **поликодовости** – *взаимодействии разных языковых систем и их интеграции в определенном виде дискурса*. Данная речевая тактика строится на намеренной графической и семантической трансформации текстов, обусловленных коммуникативными интенциями говорящего и модификацией его лингво-когнитивной модели мира.

(7) – **О, я хочу беззоотно жить!**

– *Мне тоже, пожалуйста, чашечку беззоотной жизни.*

– *Мне тоже хочется tooda в беззоотную жизнь.*

– *Получайте, распишитесь! Свихнемся ведь: ко всем нашим бедам и катарсису еще и заточение, когда не с кем поделиться и прокричать свои эмоции... и эти **черные квадраты** вкупе с черной реальностью. Очень надеюсь, что удастся **безличное** – **вочеловечить, несбывшееся** – **воплотить**.*

Приведенный пример транслингвальной практики билингва основан на гибридизации двух языковых систем, основанный на использовании игрового смешения кириллицы и латиницы, в результате чего образуется новое лингвокультурное единство. Гибридизация алфавитов и графем выступает как флуктуация, запускающая механизм смыслового обновления системы.

Билингв для передачи желательной для себя семантики прибегает к прагматическому приему межъязыковой омофонической аттракции:

– **«О, я хочу беззоотно жить»** – прецедентный текст подвергается творческой переработке, языковая игра создает новую, основанную на реальность, метафору;

– **«чашечку беззоотной жизни»** – перенос значений, основанный на метафоризации, передающий эмоциональный эффект высказывания;

– **«tooda в беззоотную жизнь»** – омофоничное комбинирование графем создает динамичный переход от одной культурно-языковой системы в другую.

Таким образом, этот тип транслингвальной практики строится на использовании культурно значимых лингвокогнитивных феноменов –

прецедентов (стихотворение А. Блока «О, я хочу безумно жить» и картина К. Малевича «Черный квадрат») и игрового смещения кодов: *осознанном и мотивированном чередовании алфавитов и языковых единиц.*

2. Формальная замена. Формальная замена компонентов прецедентного текста опирается на такие языковые ресурсы билингвов, как паронимия, омофония, структурно-семантические ассоциации и контекстуальное смещение. Оценочно-креативная функция данного вида трансформации проявляется в способности переосмыслить прецедентный текст, усилив его эмоциональный и смысловой эффект.

(8) *Ситуация: разговор двух мужчин о поствоенной ситуации в Армении: «Мы (Армения) для них (других стран) лишь мальчик для битья».*

В дискурсивном фрагменте билингвом используется прием паронимической аттракции: «*битья*» – «*битья*». Данный вид замены сохраняет исходный ритмический и фонетический строй высказывания, усиливая смысл исходного высказывания. Трансформация прецедентного высказывания «*мальчик для битья*» привносит саркастический оттенок, выполняет оценочную функцию и устанавливает желательные ассоциации с отсылаемым текстом, указывая на бесправное и утилитарное положение субъекта (Армения) в контексте глобальных политических игр. Оценочно-креативный потенциал высказывания заключается в передаче авторской интерпретации ситуации и через игру смыслов и ассоциаций способствует формированию уникального лингвокультурного высказывания.

Синергетически данный пример демонстрирует возникновение нового смыслового состояния системы через минимальную флуктуацию – паронимическую замену, которая активизирует процесс самоорганизации смыслов. В результате дискурсивная структура переходит на иной уровень упорядоченности, отражая принцип нелинейности и открытости билингвального дискурса.

(9) *Ситуация: женщина делится впечатлениями от посещения врача.*

– Знаешь, я таки пошла к врачу. Так боялась! Страх усиливается, когда заходит какой-то великан, просто монстр: огромный и страшный. Думаю, все!

– И что?

– А справился с проблемой легко и в два счета.

– Ну что ж, как говорится, **дело монстра боится**. Зря переживала и боялась.

В данном фрагменте представлена трансформация прецедентного высказывания, основанная на паронимической замене и гиперболизации явления. Использование пословицы «**Дело мастера боится**» с заменой слова «*мастера*» на «*монстра*» сохраняет фонетическую и грамматическую структуру оригинала, что способствует легкой узнаваемости прецедента.

Такая трансформация иллюстрирует креативный потенциал билингвов, способных адаптировать прецедентный текст к текущей коммуникативной ситуации и передаче нужных в данный момент смыслов. Эти примеры демонстрируют, как замена компонентов прецедентных феноменов через паронимию и омофонию может адаптировать прецедентные тексты к разным ситуациям, обогащая дискурс оценочными и ироничными оттенками.

3. Семантическая замена компонентов прецедента строится на следующих речевых тактиках:

1) ассоциативно-смысловая адаптация значения:

(10) *Ситуация: разговор двух друзей:*

- *Мне предложили новую подработку, но я еще сомневаюсь.*
- *Что тут сомневаться, **дают** – бери и скажи спасибо.*

Данный фрагмент построен на модели речевой тактики рефреймирования и содержит намеренную трансформацию прецедентного выражения «*Дают – бери, бьют – беги*» с сохранением основной структуры текста, но с заменой пропозиционального объекта и смещением прагматического содержания: добавление «*скажи спасибо*» смещает акцент с осторожности (беги) на благодарность и служит формированию нового ситуативно-обусловленного смысла.

(11) *Ситуация: шутливый и негативно-оценочный комментарий о соседской семье.*

- *Никто в этой семье нормальным не родился, трое детей и все ненормальные по развитию.*
- *Да, три дочери, но никто из них **не блистает ни умом, ни мечом**.*
- *Зато две уже замужем и сами таких же детей родили.*
- *А нормальные **сидят дома**. И говорим, что у тех нет ума?!*

Прецедентные феномены, даже в модифицированной форме, обладают высокой культурной узнаваемостью. Их включение в дискурс делает речь не только более содержательной и выразительной, но и насыщенной ассоциативным смыслами, вызывающими у реципиента образы, связанные с культурными ценностями и народной мудростью.

В данном примере аллюзия на известную пословицу «*Русский ни с мечом, ни с калачом не шутит*» трансформируется в «*не блистает ни умом, ни мечом*», сохраняя исходный ритмический строй и риторическую силу и создает смысловую компрессию, сместив с этнокультурного на бытовой уровень, где изначальная серьезность пословицы уступает место иронии и насмешке. Эта пословица раскрывает национальный характер русского народа, подчеркивая их серьезное отношение как к борьбе (меч), так и к труду и гостеприимству (калач). Меч символизирует отвагу и решимость, а калач – трудолюбие, ответственность и моральные ценности. В трансформированной фразе «*ни умом, ни мечом*»

калач заменяется на «ум», акцентируя отсутствие как интеллектуальных, так и каких-либо других достойных качеств. Квазичитация по существу становится приемом когнитивно-семантического плана, способствующим желательному восприятию передаваемой информации, служит выразительным средством оценки и создания комического эффекта.

В терминах лингвосинергетического подхода такая модификация представляет собой диссипативный процесс, в котором разрушение исходной формы (через замену компонентов) открывает путь к формированию новых смысловых образований. Таким образом, билингвальная речевая система демонстрирует способность к саморазвитию и смысловой адаптации в условиях культурной поликодовости.

В данном фрагменте билингвального дискурса проявляется характерный для армянско-русской речевой практики **элемент межъязыковой интерференции**, выражающийся во вкраплении калькированного выражения из армянского устойчивого выражения «*սիւնը մնալ* / *մնալ*» [tanə nstel / mnal]), которое в армянском языковом сознании несет культурно и гендерно маркированное значение: «остаться дома» – т.е. не выйти замуж, остаться незамужней, «старой де-вой». В армянском социокультурном контексте данное выражение имеет оценочную коннотацию, ассоциируясь с социальной неудачей женщины в вопросах брака.

Таким образом, в совокупности обе реплики образуют билингвальную речевую стратегию, в которой квазичитаты приобретают оценочную, стилистически экспрессивную и социокультурно маркированную функцию. Данный фрагмент дискурса выявляет лингвокреативный потенциал армянско-русского билингва в интертекстуальной и культурно-семантической перспективе.

2) метафорическое переосмысление значения:

(12) *Ситуация: разговор о конфликтной и недружелюбной ситуации в коллективе.*

– Начальника ушли, но интриги и бардак так и остались.

– Это, знаешь, как **цирк уехал, но забыл клоуна**.

Замена оригинального выражения «*Цирк уехал, а клоуны остались*» на «*забыл клоуна*» усиливает сарказм, акцентируя хаос и оставшуюся некомпетентность. Метафора абсурда усиливается через замену предиката прецедента – *забыл клоуна*, добавляющего новую ироничную форму и эмоционально-оценочную окраску. «Забвение» становится метафорой преобладания формы над содержанием, когда изменение формы не приносит желаемых результатов. В данном фрагменте билингв использует эвфемистическую форму, употребляя глагол «*ушли*» вместо «*уволнили*», что подчеркивает добровольно-принудительный характер ситуации.

3) контекстуальная адаптация прецедента:

(13) Ситуация: разговор о политике.

– Нам нужно укреплять свою экономику и армию. Все только говорят, но никто из них не помог в нужный момент.

– Это точно. **На Трампа надейся, сам не плошай!**

Замена компонента «Бога» в исходном выражении «**На Бога надейся, а сам не плошай**» на имя политической фигуры (Трампа) вносит современный контекст и подчеркивает глобальные политические реалии. Как известно, имена политических деятелей служат плодотворной базой для языковой игры. Билингв приспосабливает исходный текст к новой ситуации, создавая ироническую интерпретацию значения прецедента. Это отражает лингвокультурные особенности: выбор имени Трампа как символа надежды на внешнюю помощь, что передает ироничный и скептический оттенок.

Такое стратегически мотивированное и коммуникативно-ситуационное употребление прецедентов можно назвать прагматически речевым использованием [24. С. 106]. Данные единицы в билингвальной речи выполняют функцию *сжатой передачи смысла, представляя собой экспрессивные и оценочные элементы дискурса*. При этом в сознании носителей лингвокультуры экспрессивно-семантические признаки таких высказываний существуют в основном неосознанно, но в процессе выбора слов они учитываются и актуализируются в контексте общения.

4. Лексико-семантическая подстановка значения.

(14) Ситуация: разговор о человеке, который не выполнил свои обязательства.

– Он так уверенно взялся за дело, поработал год, но что потом произошло – непонятно?

– Да уж, **поматросил и в кусты**. Понял, что не справится, думаю, но не смог признаться ни себе, ни другим. Жалко его, конечно.

Модификация и формирование гибридной формы на основе двух прецедентных феноменов – идиомы «**Поматросил и бросил**» и фразеологизма «**Спрятаться в кусты**» – усиливают эмоциональную окраску через метафорическое объединение элементов знакомых реципиентам текстов. Через формирование гибридной формы билингв передает уместное в данной ситуации лексико-семантическое значение трусости и уклонения от ответственности, что добавляет яркий отрицательный коннотативный оттенок.

Компоненты исходных текстов объединяются, сохраняя структурно-грамматическую сочетаемость и узнаваемость, интегрируя аспекты значения двух феноменов. Подобные трансформации характерны для спонтанной речи, где креативное использование языка способствует усилению воздействия на адресата. Такие модифицированные формы

текстов обогащают язык, делая его гибким и адаптируемым под актуальные контексты общения, и помогают передать сложные эмоции и оценки в компактной, но выразительной форме.

Описывая стратегии восприятия дискурса, Т.А. ван Дейк и В. Кинч считают, что изначально для понимания текста необходимо представить, о чем он [25. С. 177]. Пропозициональная информация культурного плана, связанная с прецедентным текстом, важна для понимания следующего дискурсивного фрагмента:

(15) *Ситуация: предостережение в разговоре о месте работы.*

– Просто будь аккуратнее в словах. Сегодня ты тут работаешь, а завтра все может повернуться по-другому.

– А что ты имеешь в виду?

– Просто запомни, что **нельзя плевать в колодец, из которого воду пьешь**.

Речевая тактика предостережения в данном фрагменте реализуется через **синтаксическую трансформацию** русской поговорки «*Не плюй в колодец, пригодится воды напиться*» с целью лексико-семантической подстановки квазицитации. Предупреждение оформлено в косвенной, но убедительной форме. Аргументация подкрепляется метафорой, которая усиливает воздействие и побуждает адресата задуматься о своих действиях. Образ колодца как источника жизненных благ укоренен в традициях, где труд и взаимодействие с окружающими воспринимались как основа выживания и благополучия. Модификация выражения используется для передачи авторской оценки происходящего, делая выражение более контекстуальным и релевантным для конкретной коммуникативной ситуации.

5. Структурно-семантическая трансформация. Другой формой замены компонента является структурно-семантическая форма трансформации прецедентных феноменов, представляющая собой «смысловые преобразования, сопряженные с изменением лексического состава и/или грамматической формы» [26. С. 23]. Данный вид модификации создает различные индивидуально-авторские интерпретации прецедентов, трансформирующие или адаптирующие его смысловое содержание для усиления экспрессивно-оценочного плана выражения.

(16) *Ситуация: разговор о повышении должности сотрудника.*

– Слышала, у нас новый начальник отдела?

– А как же! Работаем по новому канону: «**Утром жалоба – вечером должность**», сейчас это ценится.

Квазицитация «**Утром жалоба – вечером должность**» является трансформацией прецедентного выражения «*Утром деньги – вечером стулья*» и отсылает к произведению Ильфа и Петрова «*12 стульев*», символизируя принцип последовательности и обязательств в делах. В трансформированном варианте добавление семы «жалоба», как инструмента

продвижения по должности, интерпретирует оригинал, связывая с описываемой реальностью корпоративной культуры, где успех может быть связан не с трудом, а с манипуляциями. Квазичитация, таким образом, используется для *эксплицитной передачи смыслов конститутации и оценочно-эмоционального речевого воздействия* на собеседника.

Синергетически этот процесс можно трактовать как формирование нового смыслового аттрактора в дискурсе, где игра с прецедентными формами отражает переход системы на уровень устойчивой динамики. Каждая квазичитата становится точкой бифуркации, инициирующей самоорганизацию коммуникативного пространства билингва.

(17) *Ситуация: бабушка рассказывает о новорожденной внучке.*

– *Смотри как хвалит внучку, стала бабушкой.*

– *Как не хвалить, ведь **чудо моего чуда – мое чудо.***

Аллюзия на известную поговорку «Враг моего врага – мой друг» в дискурсе армянско-русского билингва становится средством репрезентации положительной оценки и усиления эмоционального настроения.

(18) *Ситуация: две подруги-коллеги, которые всегда находят ошибки в работе у других.*

– *Ну, какие же мы с тобой вреднюги.*

– *Да уж, **язва я и язва ты, все мы язвы стервы.***

– *Для вас должны открыть отдел, чтобы вы проверяли все бумаги и находили ошибки (в шутку).*

Гибридная форма аллюзии «**Язва я и язва ты, все мы язвы стервы**» отсылает к двум прецедентным феноменам: строчке из произведения Р. Киплинга «Книга джунглей» «*Мы с тобой одной крови, ты и я*» и песне И. Аллегровой «*Все мы бабы стервы*». Метатекст «*Мы с тобой одной крови, ты и я*» в оригинале символизирует единство, взаимопонимание и доверие. Трансформация заменяет «*кровь*» на «*язва*», акцентируя негативные черты героинь (их склонность к критике и дотошности) и иронично подчеркивая их солидарность в этом недостатке. А трансформированный рефрен песни сохраняет ритмическую структуру и принцип объединения через метафору: вместо «*бабы*» появляется слово «*язвы*», усиливающее ироничный оттенок. В песне И. Аллегровой акцент на женской хитрости и непредсказуемости преподносится с долей самоиронии. Данный подход схож с контекстом дискурса двух коллег, которые шутят над своей критичностью.

Таким образом, переосмысление и трансформация прецедентных феноменов создают легкую, саркастическую атмосферу. Трансформация метафор и аллюзий позволяет адаптировать их к новой коммуникативной ситуации. Использование таких квазичитаций в дискурсе выполняет стратегическое назначение: оно обеспечивает постоянную коммуникативную адаптацию прецедентных феноменов к текущему контексту общения, что делает речь более выразительной и релевантной. Такие ква-

зицитации могут быть квалифицированы как окказиональные. Доля таких прецедентов в дискурсе билингвов не слишком высока, но именно они позволяют нам говорить о лингвокреативном и идиоматическом потенциале, которым, несомненно, обладает устная речь армянско-русских билингвов. Они, таким образом, образуют пласт окказиональных лексических единиц, так как их семантика коннотирует дополнительную информацию пресуппозитивного интерпретирующего характера.

Квазицитаты, таким образом, можно рассматривать не только как проявление интертекстуальной игры, но и как инструмент лингвосинергетического процесса, в котором языковые элементы, вступая во взаимодействие, создают новые смысловые образования. Это подтверждает, что билингвальный дискурс функционирует как самоорганизующаяся система, способная к адаптации, развитию и порождению инновационных форм выражения культурного и когнитивного опыта.

Заключение

Включение лингвосинергетического подхода в исследование городского билингвального дискурса позволяет рассматривать языковую креативность как форму самоорганизации смыслов, где взаимодействие культурных кодов и когнитивных моделей приводит к порождению новых дискурсивных структур.

Вслед за С.К. Гураль, М.В. Смокотиным и Е.В. Тихоновой можно утверждать, что синергетическое поле билингвальной коммуникации является пространством смысловой динамики, в котором рождаются новые языковые формы и модели межкультурного взаимодействия. Это подтверждает, что билингвизм и феномен квазицитации репрезентируют не только культурный диалог, но и синергетическую самоорганизацию дискурсивного пространства в поликультурной среде.

Прецедентные тексты формируют лингвокультурное дискурсивное пространство городской билингвальной языковой личности, опираясь на общие пресуппозитивные знания участников коммуникации, знание реалий и концептов. Данное пространство можно рассматривать как открытую, самоорганизующуюся систему, где взаимодействие прецедентных феноменов и новых контекстов порождает смысловые флуктуации и формирует новые устойчивые коммуникативные паттерны.

Смысловые и структурные инклюзии, вербализуемые через отсылку к уже известным прецедентным текстам, хранятся в лингвокогнитивной базе билингвальной языковой личности и воспроизводятся в соответствии с ее дискурсивно-прагматической установкой. Такое воспроизводство не носит статического характера, а демонстрирует динамическое равновесие между стабильными и вариативными элементами системы – принцип, лежащий в основе синергетической модели языковой самоорганизации.

Квазицитаты позволяют билингвальной языковой личности выразить как положительное, так и отрицательное отношение, опираясь на когнитивные и культурные ассоциации, понятные в данном лингвокультурном обществе. Включение в речь кросс-культурных прецедентных феноменов дает возможность билингвальной личности уточнять прагматические значения, достигать адекватной интерпретации смыслов, адаптировать общение к культурным знаниям собеседника. В этом процессе проявляется синергетическая природа билингвального дискурса – взаимодействие разноуровневых когнитивных, языковых и культурных структур, приводящее к возникновению новых смысловых образований и устойчивых коммуникативных моделей.

Дискурс армянско-русского билингва характеризуется стратегическим использованием языковых единиц для управления прагматикой общения, манипуляцией стилистического регистра и создания межкультурной связи с собеседником.

Выводы:

1. Квазицитатные конструкции в дискурсе армянско-русских билингвов выступают важным лингвокреативным инструментом, позволяющим не только стилистически обогатить речь, но и выразить индивидуальное отношение к сообщаемому через культурные аллюзии и интертекстуальные игры.

2. Квазицитация представляет собой продуктивный механизм трансформации прецедентных феноменов и активно используется билингвами в бытовом, образовательном, медийном дискурсах, демонстрируя их способность к интерпретации, адаптации и переосмыслению культурных текстов.

3. Анализ дискурсивного материала показал, что основными типами трансформации прецедентов в речи билингвов являются усечение, добавление компонентов, формальная и семантическая замена, графическое и интерлингвальное переосмысление. Эти процессы сопровождаются экспрессивно-оценочной, иронической и рефлексивной прагматикой.

4. Функции квазицитаций в дискурсе армянско-русских билингвов многоаспектны: они выполняют эмоционально-оценочную, идентификационную, культурно-репрезентативную и метаязыковую функции, служат средствами коммуникативного маневрирования и прагматического кодирования.

5. Особенности армянско-русской языковой личности проявляются в способности к семиотической гибкости, игре со значением и кросс-культурной интерпретации. Квазицитаты формируют уникальный идиостиль билингва, позволяющий более точно и творчески выражать личностные и культурные смыслы.

6. Исследование подтвердило высокую продуктивность и креативный потенциал квазицитатных конструкций как компонента языковой

личности, особенно в контексте социокультурной адаптации. С синергетических позиций этот потенциал отражает способность билингвального дискурса к самоорганизации и порождению новых смыслов в результате взаимодействия разноуровневых языковых и культурных систем.

Таким образом, синергетический подход позволяет рассматривать билингвальный дискурс как открытую, самоорганизующуюся систему, в которой когнитивные, культурные и лингвистические процессы образуют единое синергетическое поле смыслопорождения, а квазицитаты – как флуктуационные элементы билингвального дискурса, способствующие его саморазвитию и обновлению. Эти языковые инновации отражают динамику смыслового поля и подтверждают самоорганизующуюся природу билингвального дискурса.

Список источников

1. *Савченко И.А., Козлова Ю.В.* «Право на свой город»: проект эпистемологической урбанистики // Эпистемология и философия науки. 2022. Т. 59, № 3. С. 185–201.
2. *Савченко И.А., Алоян Ж.Л., Барсегян С.С.* Русский язык в современной Армении: элементы компаративного обучения // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 483. С. 195–208.
3. *Герман Н.Ф.* Языковые параметры лингвокультурной идентичности субъекта современной межкультурной коммуникации // Лингвистические аспекты исследования идентичности личности в изменяющемся мире. Челябинск, 2012. С. 8–43.
4. *Тихонова Е.В.* Методическая система обучения китайскому языку студентов-лингвистов в русле этнолингвистической концепции : дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2024.
5. *Савченко И.А., Тадевосян Т.В., Барсегян С.С.* Метанарратив и фразовый режим в дискурсе армянского города // Язык и культура. 2024. № 65. С. 28–54.
6. *Савченко И.А., Барсегян С.С.* Билингвизм как феномен транскультурной коммуникации в процессе преподавания иностранного языка // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 463. С. 188–195.
7. *Жаркынбекова Ш.К., Анищенко О.А., Логинова М.В.* Лингвокультурный типаж казахстанского студента сквозь призму нарратива // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2023. № 20 (4). С. 788–802.
8. *Сулейманова Г.А., Гураль С.К.* Формирование двуязычия // Язык и культура : сб. ст. XXVI Междунар. науч. конф. (27–30 октября 2015 г.). Томск : Изд-во Том. ун-та, 2016. С. 82–86.
9. *Гураль С.К.* Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009.
10. *Гураль С.К.* Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 176 с.
11. *Гураль С.К., Смокотин В.М.* Синергетическое поле обучения иноязычному дискурсу. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2023.
12. *Гураль С.К., Ким-Малони А.А.* Дискурс-анализ и обучение межкультурной коммуникации // Антропоцентрические науки в образовании. Воронеж, 2019. С. 15–20.
13. *Гураль С.К., Антонова Е.С.* Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск, 2009. 176 с.
14. *Супрун А.Е.* Текстовые реминисценции как языковое явление // Вопросы языкознания. 1995. № 6. С. 17–29.

15. **Сорокин Ю.А., Михалева И.М.** Прецедентный текст как способ фиксации языкового сознания // *Язык и сознание: парадоксальная рациональность*. М., 1993. С. 98–117.
16. **Земская Е.А.** Цитация и виды ее трансформации в заголовках современных газет // *Поэтика. Стилистика. Язык и культура Памяти*. М., 1996. С. 157–168.
17. **Слышкин Г.Г.** Лингвокультурные концепты и метаконцепты : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2004.
18. **Обдалова О.А., Левашикина З.Н.** Понятие «нарратив» как феномен культуры и объект дискурсивной деятельности // *Язык и культура*. 2019. № 48. С. 332–348.
19. **Гудков Д.Б.** Теория и практика межкультурной коммуникации. М. : Гнозис, 2003.
20. **Рагимова Ф.С.** Способы актуализации прецедентного высказывания в рекламном тексте : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2006.
21. **Высоцкая И.В., Перфильева Е.Ю.** Типология способов трансформации прецедентного текста в газетном заголовке // *Вестник НГУ. Серия: История, филология*. 2010. № 6. С. 118–124.
22. **Власова Т.М., Дюжева М.Б.** Актуализация прецедентности в журнальном дискурсе (на материале заголовков статей русского издания «Rolling Stone») // *Вестник ЧелГУ*. 2014. № 6 (335). С. 35–38.
23. **Карасик В.И.** Язык социального статуса. М. : ГНОЗИС, 2002.
24. **Иссерс О.С.** Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 5-е изд. М. : Изд-во ЛКИ, 2008.
25. **Ван Дейк Т.А., Кинч В.** Стратегии понимания связного текста // *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. М. : Прогресс, 1988. С. 153–211.
26. **Мелерович А.М.** Фразеологизмы в русской речи : словарь. 2-е изд. М. : Русские словари; Астрель, 2005.

References

1. Savchenko I.A., Kozlova Ju.V. (2022) Pravo na svoj gorod: proekt epistemologicheskoy urbanistiki [The Right to Your City: the project of epistemological urbanism] // *Epistemologija filosofija nauki*, 59 (3). pp. 185–201.
2. Savchenko I.A., Alojjan Zh.L., Barsegian S.S. (2022) Russkij jazyk v sovremennoj Armenii: elementy komparativnogo obucheniya [Russian language in modern Armenia: elements of comparative education] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 483. pp. 195–208.
3. German N.F. (2012) Yazykovye parametry lingvokul'turnoj identichnosti subjekta sovremennoj mezhkul'turnoj kommunikacii [Linguistic parameters of the linguocultural identity of the subject of modern intercultural communication] // *Lingvisticheskie aspekty issledovanija identichnosti lichnosti v izmenjajushhemsja mire*. Kollektivnaja monografija. Cheljabinsk. pp. 8–43.
4. Tikhonova E.V. (2024) Metodicheskaya sistema obucheniya kitajskomu yazyku studentov-lingvistov v rusle etnolingvističeskoj koncepcii [A methodological framework for teaching Chinese to linguistics students within the ethnolinguistic paradigm]. Abstract of Pedagogics doc. dis. Tomsk. 365 p.
5. Savchenko I.A., Tadevosyan T.V., Barseghyan S.S. (2024) Metanarrativ i frazovyj rezhim v diskurse armyanskogo goroda [Metanarrative and phrasal mode in the discourse of the Armenian city] // *Yazyk i kul'tura*. 65. pp. 28–54.
6. Savchenko I.A., Barsegian S.S. (2021) Bilingvizm kak fenomen transkul'turnoj kommunikacii v processe prepodavanija inostrannogo jazyka [Bilingualism as a phenomenon of transcultural communication in the process of teaching a foreign language] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 463. pp. 188–195.
7. Zharkynbekova Sh.K., Anishchenko O.A., Loginova M.V. (2023) Lingvokul'turnyj tipazh kazhstanskogo studenta skvoz' prizmu narrativa [The linguistic and cultural type of the

- kazakhstan student through the prism of narrative] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura, 20 (4). pp. 788–802.
8. Sulejmanova G.A., Gural S.K. (2016) Formirovanie dvujazychiya [Formation of bilingualism] // Yazyk i kul'tura. Sbornik statej XXVI mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. pp. 82–86.
 9. Gural S.K. (2009) Obuchenie inoyazychnomu diskursu kak sverhslozhnoj samorazvivayushchejsya sisteme (yazykovoj vuz) [Teaching foreign language discourse as a highly complex self-developing system (language university)]. Abstract of Philology doc. dis. Tom. gos. un-t. Tomsk. 47 p.
 10. Gural S.K. (2012) Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya [Discourse analysis in the light of a synergetic vision]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. 176 p.
 11. Gural S.K., Smokotin V.M. (2023) Sinergeticheskoe pole obucheniya inoyazychnomu diskursu [The synergetic field of teaching foreign language discourse]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. 342 p.
 12. Gural S.K., Kim-Maloni A.A. (2019) Diskurs-analiz i obuchenie mezhkul'turnoj kommunikacii [Discourse analysis and teaching of intercultural communication] // Antropocentricheskie nauki v obrazovanii. Kollektivnaja monografija. Voronezh. pp. 15–21.
 13. Gural S.K., Antonova E.S. (2009) Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya [Discourse analysis in the light of a synergetic vision]. Tomsk. 176 p.
 14. Suprun A.E. (1995) Tekstovye reminiscencii kak yazykovoe yavlenie [Textual reminiscences as a linguistic phenomenon] // Voprosy iazykoznanii. 6. pp. 17–29.
 15. Sorokin Iu.A., Mikhaleva I.M. (1993) Precedentnyj tekst kak sposob fiksacii yazykovogo soznaniya [Precedent text as a way of fixing linguistic consciousness] // Language and consciousness: paradoxical rationality. M. pp. 98–117.
 16. Zemskaja E.A. (1996) Citaciya i vidy ee transformacii v zagolovkah sovremennyh gazet [Quotation and types of its transformation in the headlines of modern newspapers] // Poetika. Stilistika. Yazyk i kul'tura Pamiati. M. pp. 157–168.
 17. Slyshkin G.G. (2004) Lingvokul'turnye koncepty i metakoncepty [Linguocultural concepts and metaconcepts]. Abstract of Philology doc. dis. Volgogr. gos. ped. un-t. Volgograd. 39 p.
 18. Obdalova O.A., Levashkina Z.N. (2019) Ponyatie 'narrativ' kak fenomen kul'tury i objekt diskursivnoj deyatel'nosti [The concept of 'narrative' as a cultural phenomenon and object of discursive activity] // Yazyk i kul'tura, (48). pp. 332–348.
 19. Gudkov D.B. (2003) Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii [Theory and practice of intercultural communication]. M.: ITDGG Gnozis. 288 p.
 20. Ragimova F.S. (2006) Sposoby aktualizacii precedentnogo vyskazyvaniya v reklamnom tekste [Methods of updating a precedent statement in an advertising text]. Abstract of Philology cand. dis. Kemerovskii gos. un-t. Kemerovo.
 21. Vysotskaja I.V., Perfil'eva E.Iu. (2010) Tipologiya sposobov transformacii precedentnogo teksta v gazetnom zagolovke [Typology of methods of transformation of precedent text in a newspaper headline] // Vestnik NGU. Seriya: Istoriya, filologiya. 6. pp. 118–124.
 22. Vlasova T.M., Diuzheva M.B. (2014) Aktualizaciya precedentnosti v zhurnal'nom diskurse (na materiale zagolovkov statej russkogo izdaniya 'Rolling Stone') [Actualization of precedent in magazine discourse (based on article headlines of the Russian edition of 'Rolling Stone')] // Vestnik ChelGU. 6 (335). pp. 35–38.
 23. Karasik V.I. (2002) Yazyk social'nogo statusa [Language of social status]. M.: GNOZIS, 333 p.
 24. Issers O.S. (2008) Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi [Communicative strategies and tactics of Russian speech]. Izd. 5-e. M.: Izdatel'stvo LKI. 288 p.
 25. van Deik T.A., Kinch V. (1988) Strategii ponimaniya svyaznogo teksta [Strategies for Understanding Coherent Text] // Novoe v zarubezhnoi lingvistike. 23. Kognitivnye aspekty iazyka. M.: Progress. pp. 153–211.

26. Melerovich A.M. (2005) Frazеologizmy v russkoj rechi [Phraseologisms in Russian speech]. Slovar'. 2-e izd. M.: Russkie slovari; Astrel', 853 p.

Информация об авторах:

Савченко И.А. – доктор социологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Институт социологии, Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН (Москва, Россия). E-mail: teosmaco@rambler.ru

Грдзелян Р.Р. – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языкознания, типологии и теории коммуникации, Ереванский государственный университет (Ереван, Республика Армения). E-mail: ruzangrdzelyan@gmail.com

Барсегян С.С. – преподаватель кафедры иностранных языков и литературы, Ванадзорский государственный университет им. О. Туманяна (Ванадзор, Республика Армения). E-mail: svetlana-barsegyan@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Savchenko I.A., D.Sc. (Sociology), Associate Professor, Leading Researcher, Institute of Sociology, Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russi). E-mail: teosmaco@rambler.ru

Grdzelyan R.R., D.Sc. (Philology), Professor of the Department of Russian Linguistic, Typology and Communication Theory, of the Yerevan State University (Yerevan, Republic of Armenia). E-mail: ruzangrdzelyan@gmail.com

Barseghyan S.S., Lecturer, Vanadzor State University (Vanadzor, Republic of Armenia). E-mail: svetlana-barsegyan@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.09.2025; принята к публикации 28.11.2025

Received 27.09.2025; accepted for publication 28.11.2025

Научная статья

УДК 371.233

doi: 10.17223/19996195/72/4

Городская литературная экскурсия как средство побуждения к «творчеству читателя»

Елена Сергеевна Сахарчук

*Московский государственный институт культуры, Химки, Россия,
1515303@mail.ru*

Аннотация. Городская литературная экскурсия располагает существенным образовательным потенциалом ввиду преимуществ для восприятия и освоения ее содержания, которые дает непосредственное погружение в историю и культуру мест, где творил автор; на протяжении продолжительного периода она рассматривалась наукой как средство воспитания подрастающего поколения, вне исследовательского фокуса при этом оставались определение аксиологических оснований и разработка научно-методического обеспечения экскурсионных показов, связанных с задачами личностного развития в контексте непрерывного образования.

Цель исследования – обоснование и разработка модели городской литературной экскурсии, проводимой с образовательной целью побуждения взрослых экскурсантов к творчеству читателя. Актуальность обозначенной научной проблемы повышается в связи с последними научными достижениями «экскурсионной дидактики» в Германии. Объектом исследования являются городские литературные экскурсии как совокупность содержания экскурсионного показа, методов проведения экскурсии и организации образовательной деятельности экскурсантов. На первом этапе работы использовались теоретические методы исследования, метод изучения литературы и метод моделирования. Разработанная автором модель городской литературной экскурсии (как образовательного мероприятия) легла в основу методики оценки материалов экскурсионных показов (связанных с творчеством Ф.М. Достоевского), отзывов экскурсантов, невключенных наблюдений, экспертных интервью.

В ходе исследования систематизированы основные методы проведения городской литературной экскурсии и организации деятельности экскурсантов; а также приемы работы экскурсовода, дифференцированные по каналу получения информации (посредством: слуха, зрения, моторики, осязания/обоняния, эмоций, эвристики, общения, медиа); выявлены типологические особенности содержания и методов, используемых в современных городских литературных экскурсиях, оценена их направленность на побуждение экскурсантов к творческому чтению. Исследование помогает профессиональным педагогам, а также экскурсоводам и организаторам экскурсий в выстраивании городских литературных экскурсий как образовательных мероприятий; открывает исследователям путь обоснованию и моделированию современных средств и приемов просветительской и образовательной деятельности, вносящей вклад в решение фундаментальной педагогической проблемы освоения ценностей; способствует повышению качества экскурсионных показов и формированию доверия экскурсантов к формату проведения литературных экскурсий, углубляющих герменевтические познания литературы. В научный оборот вводятся новейшие положения экскурсионной дидактики, обуславливающие дальнейшие многообещающие поиски в области научно-методического обеспечения литературного экскурсоведения.

Ключевые слова: литературная экскурсия, творчество читателя, средство воспитания, экскурсионная дидактика, непрерывное образование

Для цитирования: Сахарчук Е.С. Городская литературная экскурсия как средство побуждения к «творчеству читателя» // Язык и культура. 2025. № 72. С. 80–105. doi: 10.17223/19996195/72/4

Original article

doi: 10.17223/19996195/72/4

The urban literary excursion as a mean of stimulating "reader creativity"

Elena S. Sakharchuk

Moscow State Institute of Culture, Khimki, Russia, 1515303@mail.ru

Abstract. The urban literary excursion possesses significant educational potential due to the advantages it offers in terms of information perception through direct immersion into the history and culture of the places where the author created their works. For an extended period, it has been regarded by scholars as a mean of educating younger generations, while the issue of scientific and methodological support for adult excursions remained outside the research focus.

The purpose of the present article is to substantiate and develop a model of an urban literary excursion which aim is to encourage adult participants to engage in readerly creativity. The relevance of the scientific problem increases in light of recent advancements in excursion didactics in Germany. The object of the study is urban literary excursions as a combination of excursion content, methods of conducting the excursion, and the organization of educational activities for participants. At the first stage, theoretical research methods were applied, including literature review and modeling methods. The developed model served as the basis for the methodology of evaluating excursion materials (related to the works of F.M. Dostoevsky), participants' feedback, non-participant observations, and expert interviews.

A model of an urban literary excursion aimed at motivating participants to engage in readerly creativity has been developed. The primary methods of conducting urban literary excursions and organizing participants' activities have been systematized. Techniques used by guides have been categorized according to the channel of information perception (through hearing, sight, motor activity, touch/smell, emotions, heuristics, communication, media). The study has identified the typological features of content and methods employed in modern urban literary excursions and assessed their focus on encouraging creative reading among participants.

This research assists educators, guides, and excursion organizers in structuring urban literary excursions as educational events, thereby improving the quality of excursion presentations and fostering participants' trust in the format of literary excursions that deepen hermeneutic understanding of literature. New concepts from Western excursion didactics are introduced into the academic discourse, paving the way for promising future research in the field of scientific and methodological support for literary excursion studies.

Keywords: literary excursion, readerly creativity, educational tool, excursion didactics, lifelong learning

For citation: Sakharchuk E.S. The urban literary excursion as a mean of stimulating "reader creativity". *Language and Culture*, 2025, 72, pp. 80–105. doi: 10.17223/19996195/72/4

Введение

В соответствии со сложившейся практикой под обобщающим понятием «городская литературная экскурсия» понимается преимущественно уличный экскурсионный показ¹, содержание которого посвящено творческой личности известного литературного деятеля, связанный с посещением мест², повлиявших на формирование мировоззрения автора, становление его художественной индивидуальности, с условиями жизни героев его произведений, и способствующий, таким образом, более глубокому постижению описанных автором явлений (Н.П. Анциферов³).

Городские литературные экскурсии в силу аксиологической детерминированности затрагиваемой тематики и очевидных преимуществ для восприятия информации, которые даёт непосредственное прикосновение к истории и культуре города, располагают потенциалом для того, чтобы стимулировать экскурсантов к активному познанию, погружению в эпоху создания произведений и «ценностному проживанию» (С.И. Змеев, В.Г. Онушкин⁴), к постижению идеи и настроения автора литературного произведения, яркому представлению созданных им образов [1, 2], к рефлексивным размышлениям о жизни и своем месте в ней [3, 4]; т.е. способны оказывать влияние на развитие «творчества читателя» экскурсанта, являясь средством непрерывного образования в любом возрасте.

Вызывает сожаление факт, свидетельствующий о том, что городские литературные экскурсии в настоящее время относятся к категории нишевых и востребованы лишь отдельными немногочисленными категориями экскурсантов, таким как последователи определенного автора; научные работники; творческие туристы, ориентированные на поиск вдохновения; коллекционеры «фактов посещения» [5].

¹ Как правило, речь идет о коммерческих показах, реализуемых экскурсионными или туристическими компаниями, отдельными экскурсоводами.

² Городской формат проведения литературной экскурсии не исключает возможности посещения мемориального музея литератора или экспозиции, посвященной его жизни и творчеству; при этом городской историко-культурный ландшафт в общем объеме показа превалирует.

³ Анциферов Н.П. Вопрос о связи краеведения с художественной литературой // Краеведение. 1927. Т. 4, № 1.

⁴ Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В.Г. Онушкина. М. : Педагогика, 1997. 204 с.

Отсутствие широкого интереса к городским литературным экскурсиям обусловлено комплексом причин, среди которых выделяются: падение в обществе в целом интереса к чтению; неуклонное, особенно среди молодежи, снижение качественного уровня погружения в тексты литературной классики, которой, как правило, посвящены городские литературные экскурсии [6]; тематическая и познавательная ограниченность экскурсионных показов, их недостаточная научно-методическая обеспеченность [7]; чрезмерное увлечение отдельных организаторов экскурсий «шоу-эффектами», развлечением экскурсантов и геймификацией в ущерб управлению познавательной деятельностью в предметной области¹; стереотипы, сложившиеся в отношении литературных экскурсий как ориентированных исключительно на детей (школьников)²; межпоколенческие проблемы общения экскурсоводов и экскурсантов, вызванные различиями в ценностях и отношении к «социокультурной ситуации» (V.A. Baranova, A.I. Dontsov³) и др.

Несформированные навыки «интерпретации классических текстов ведут в конечном итоге к содержательному опустошению классики» (Б.В. Дубин⁴), утрате ею значения как нравственной опоры (Л.Н. Толстой⁵ и др.) и истока мышления (Ф.М. Достоевский⁶, В.А. Сухомлинский⁷ и др.), а значит и нивелированию смыслов глубокого знакомства с ней. Анализируя сложившуюся ситуацию «кризиса чтения в России», известный исследователь в области библиотечной социологии М.Ю. Матвеев [6], охарактеризовал ее в своей недавней работе как системную, выходящую за пределы книжной сферы, обусловленную общим кризисом культуры; а значит, как заключает автор, и преодолеть ее можно, только объединившись на широком междисциплинарном поле, усилиями специалистов разных областей⁸.

¹ Швачко Е.В. и др. Геймификация подрастающего поколения: за и против // Инновационное развитие профессионального образования. 2020. № 4 (28).

² Фахрутдинова Г.Р., Хабибуллина Л.Ф. Современные литературные экскурсии Москвы и Санкт-Петербурга в развитии туристской индустрии России // Вестник КазГУКИ. 2019. № 1.

³ Baranova V.A., Dontsov A.I. Collective memories and cultural trauma of different generational groups // Social Psychology and Society. June 2019. № 10 (2). P. 29–46.

⁴ Дубин Б.В. Классика, после и рядом: социологические очерки по литературе и культуре. М., 2010. 345 с.

⁵ Тарасов А.Б. Феномен праведничества в художественной картине мира Л.Н. Толстого : дис. ... д-ра филол. наук. 2006.

⁶ Из «Дневника писателя» Ф.М. Достоевского. См.: Достоевский Ф.М. Собрание сочинений : В 9 т. Т. 9: Дневник писателя : В 2 кн. / сост., примеч., вступ. ст. и коммент. Т.А. Касаткиной. М. : АСТ, 2004. 523 с.

⁷ Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. М. : Удмуртия, 198. 286 с.

⁸ При безусловном согласии с этим тезисом, уместно подчеркнуть, что решение проблемы во многом будет зависеть как от субъектного взаимодействия в процессе выработки междисциплинарных подходов, так и, собственно, от концептуальной установки и

Литературная экскурсия в качестве объекта научно-методического поиска исследуется в рамках педагогических наук с конца XIX – начала XX в. В своей совокупности разработанные на заре экскурсоведения концептуальные основы подготовки и ведения городских литературных экскурсий до сих пор не потеряли своей актуальности: учет социально-демографических характеристик экскурсантов и уровня их общекультурной и литературной подготовленности, комплексный подход, интерактивность, использование различных приемов развития воображения и др. являются базовыми условиями реализации образовательного мероприятия, проводимого в форме экскурсии; более поздние исследования, преимущественно постсоветского периода, рассматривали отдельные аспекты проблематики, связанной с воспитательными задачами экскурсионных показов, направленных в основном на школьников или студентов.

Вместе с тем имеются основания констатировать наличие на сегодняшний день пробелов в педагогическом знании, касающемся научно-методического обеспечения разработки городской литературной экскурсии, способствующей побуждению экскурсантов к творчеству читателя, в русле непрерывного образования в любом возрасте.

Актуальность обозначенной научной проблемы повышается в ключе научных достижений новой волны «экскурсионной дидактики»¹, признаки которой можно наблюдать сейчас в некоторых странах мира, прежде всего в Германии.

Объектом исследования являются городские литературные экскурсии как совокупность содержания экскурсионного показа, методов проведения экскурсии и организации образовательной деятельности экскурсантов. Предметом – подходы, методы и приемы проведения городских литературных экскурсий, способствующие развитию «творчества читателя» взрослых экскурсантов. Целью исследования является обоснование и разработка модели городской литературной экскурсии, проводимой с образовательной целью побуждения экскурсантов к творчеству читателя. Задачи исследования: определение ключевых методологических подходов к реализации образовательной практики средствами городских литературных экскурсий; систематизация и аналитическое абстрагирование педагогического знания, научного знания других гуманитарных областей (прежде всего, филологии и психологии) в части методов и приемов реализации образовательных целей, связанных с приоб-

активности тех, кто готов себя идентифицировать в качестве субъектов процесса, с учетом во многом нематериального его характера.

¹ Понятие «экскурсионная дидактика» связано с направлением исследований, посвященных психоло-педагогическим основам проведения экскурсий с познавательными целями; над методологическими основами направления работали такие ученые, как Beyer, Hemmer, Ittermann, Lethmate, Miener, Schrand, Uphues и др.

щением к творческому чтению; разработка и применение в эмпирическом исследовании методики оценки направленности городских литературных экскурсий на развитие творческого чтения экскурсанта; аналитические выводы по возможностям использования полученных научных результатов для совершенствования экскурсионной практики и потенциальным направлениям дальнейшего научного поиска.

Методология исследования

Организация исследования опиралась на следующие методологические подходы: комплексный, предусматривающий обращение к достижениям разных научных областей (педагогике, психологии, филологии); системный, позволяющий рассматривать объект как систему достижения единой образовательной цели; концептуальный, обеспечивающий целенаправленный сбор и анализ данных в междисциплинарной предметной области. Важным исходным положением исследования является представление о городской литературной экскурсии как об образовательном мероприятии в контексте сложившегося в науке мнения о воспитывающем значении туризма и путешествий (И.В. Зорин, В.А. Квартальнов «о воздействии экскурсии на сознание людей»¹, А.С. Кусков о «воспитывающей роли туризма»², Е.С. Сахарчук «о туристском путешествии как образовательном событии»³ и др.). Трактовка понятия «творчество читателя» опирается на положения, разработанные в контексте научных представлений о процессе восприятия литературных текстов, направленном на «развитие воображения (фантазии) читателя», побуждение к чтению как к «труду и творчеству» (В.Ф. Асмус⁴). Базу исследования составили научные труды прошлого и современные исследования по проблематике воспитания творческого отношения к чтению средствами экскурсионных показов; материалы экскурсионных показов (тексты и описания хода экскурсий, отзывы экскурсантов); материалы экспертных интервью; результаты невключенных наблюдений; статистические данные, полученные из открытых источников.

На первом этапе работы использовались теоретические методы исследования, метод изучения литературы и метод моделирования. Полученная в итоге модель городской литературной экскурсии с образовательной целью побуждения экскурсантов к творчеству читателя легла в

¹ Зорин И.В., Квартальнов В.А. Энциклопедия туризма. М. : Финансы и статистика, 2003. С. 228.

² Кусков А.С. Основы туризма. М. : КноРус, 2015.

³ Сахарчук Е.С. Семейное путешествие как образовательное событие: операционализация понятия // Непрерывное образование: XXI век. 2025. Т. 13, № 1. С. 47–65.

⁴ Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы литературы. 1961. № 2.

основу разработки методики оценки материалов городских литературных экскурсий. Изучаемые материалы экскурсий, относившиеся к тематике, связанной с творчеством Ф.М. Достоевского (Санкт-Петербург), были получены из открытых источников (туристских сайтов), представляющих наиболее полную информацию о концептуальных подходах, содержании, методах и приемах работы с экскурсантами: портал для путешественников с возможностями онлайн-бронирования «Трипстер» (tripster.ru), платформа-агрегатор для онлайн-бронирования «Спутник» (SPUTNIK). Экспертные интервью проводились с научными работниками государственных музеев – учреждений культуры г. Москвы, Московской области и г. Санкт-Петербурга, реализующих городской (или усадебно-парковый) формат проведения экскурсий.

Ограничения исследования связаны с обращением к тематике, содержанию, методикам проведения, а также отзывам по результатам посещения экскурсий, тематически связанным с творчеством одного автора – Ф.М. Достоевского. При этом важно подчеркнуть, что Ф.М. Достоевский является одним из самых издаваемых авторов художественной литературы и при этом самым издаваемым классиком русской литературы в России¹. За рамки исследования выведены вопросы, связанные с компетенциями экскурсовода (владеющего навыками фасилитации с целью организации эффективной групповой работы экскурсантов), как требующие отдельной углубленной разработки.

Исследование и результаты

Результаты теоретического обзора. Одна из наиболее ранних попыток разработки методики и описания приемов организации и проведения городских литературных экскурсий представлена в разделе «Литературная экскурсия» в сборнике статей под редакцией Б.Е. Райкова, изданном в 1910 г.; Н.М. Соколовым была сформулирована цель литературной экскурсии – воспитание «творчества читателя» [8], а также принципы достижения этой цели: активная деятельность обучающихся во время подготовки и проведения экскурсии; учет особенностей протекания когнитивных процессов экскурсантов; системность в отборе объектов и содержания показа (связь с литературными фактами и культурно-историческим контекстом) и др. Представленные в работе методические рекомендации до сих пор не утратили педагогической ценности; в частности, относительно стимулирования мотивации экскурсантов (использование приемов поискового характера, сравнения образов, *представленных в разных видах искусств (синтез искусств)*, «критического

¹ <https://dzen.ru/a/Zc8m50amz0W6m2y2>, https://www.rbc.ru/technology_and_media/08/08/2023/64d235f39a79472833b7e60a

разбора» памятников писателям и др.), активизации познавательной деятельности (организация наблюдений и фиксаций результатов увиденного; собственного творчества участников и др.); четырехмерного представления памятника (объекта показа), как произведения искусства, имеющего самостоятельную ценность; свидетеля эпохи; представителя целого идейного направления, объекта в произведении гения литератора.

Издававшийся с начала 1910-х гг. журнал «Русский экскурсант: журнал родиноведения и экскурсионного дела»¹ выделял историко-литературные экскурсии в качестве самостоятельного вида экскурсионных показов, имеющего большое значение в развитии воображения и творческой активности экскурсантов. В 1923 г. коллектив авторов под руководством Н.А. Гейнике издал труд под названием «Культурно-исторические экскурсии» [9], в котором экскурсионный метод рассматривался как инструмент педагогической работы, основанной на учете визуальных, моторных, эмоциональных и других особенностей восприятия экскурсантами объектов показа; в работе описаны организационно-педагогические условия проведения экскурсии: коллективная деятельность, активный и творческий характер освоения знаний, принципы нарастания впечатлений по мере приближения к объекту показа и момента великого подъема, когда «все экскурсанты сливаются в единый организм безмерно более тонкий и чуткий, чем каждый член экскурсии в отдельности» [9] и др.

Под обязательной для образовательной экскурсии «тематичностью» понимался единый познавательный или эмоциональный стержень. «Эмоциональные» экскурсии, по мнению Н.А. Гейнике, опираются на мастерство экскурсовода, тонко понимающего психические переживания группы. Типологичность характеризуемых явлений, чувство живой связи настоящего с прошлым, прослеживание эволюции общественных форм определяли концептуальное ядро культурно-исторических экскурсий. Были предложены методические рекомендации по подготовке экскурсовода, ведению экскурсий (например начинать маршрут сразу с большого впечатления или следить за тем, чтобы экскурсия была не лекцией, а преимущественно живым обменом между экскурсантами по поводу увиденного), подготовке экскурсантов к работе с экскурсионными материалами и др. В характерном для советского периода контексте представлена работа Г.Л. Ачкасовой «Литературная экскурсия как средство формирования эстетической восприимчивости

¹ file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Книга%20История%20туризма%20ГП_Долженко%20текст.pdf; <https://southklad.ru/forum/viewtopic.php?t=27303>

читателя-школьника»¹, в качестве основных условий реализации развивающей функции литературной экскурсии определены: пропаганда; труд, приобретающий эстетический характер; собственное творчество обучающихся.

В конце 1990-х гг. факторы влияния экскурсионных показов на развитие личности экскурсанта изучались отдельными исследователями, прежде всего, представителями Российской международной академии туризма; в «Энциклопедии туризма» (И.В. Зорина, В.А. Квартальнова) научная область «экскурсоведение» определялась как исследования, проводимые в целях «моделирования идеальной экскурсии» и изучения «воздействия экскурсии на сознание людей»². Вместе с тем научная преемственность ранних постсоветских исследований с экскурсоводческими исследованиями начала прошлого века (Б.Е. Райков, Н.М. Соколов, Н.А. Гейнике и др.) неочевидна, на имеющийся разрыв обращает внимание А.С. Скобельцына в работе «Культурологические принципы экскурсоведения: к постановке проблемы»³.

Автор самого известного учебника по экскурсоведению, теоретик и организатор экскурсионного дела Б.В. Емельянов⁴ обращал внимание на такую задачу экскурсии, как «вызвать интерес к конкретной отрасли знаний», а также на «сюжет экскурсии», которому подчинен экскурсионный материал; ученый определял экскурсию как «целенаправленный процесс восприятия окружающей нас действительности, построенный на слиянии зрительных и смысловых впечатлений»; в представленном определении обращает на себя внимание отсутствие в определении упоминания иных впечатлений, получаемых посредством слуха, осязания, обоняния и моторики, вполне естественным образом применяемых экскурсантами в ходе городской экскурсии; в разрезе сегодняшнего дня отсутствуют в этом определении и возможности применения цифровых компетенций для формирования, например, «дополненной реальности». Отметим, что широко представленная исследованиями предметная область музейной педагогики распространяется на проблематику, связанную с использованием музейных экспозиций (музея, в том числе литера-

¹ <https://www.dissercat.com/content/literaturnaya-ekskursiya-kak-sredstvo-formirovaniya-esteticheskoi-vospriimchivosti-chitateli>

² Зорин И.В., Квартальнов В.А. Энциклопедия туризма. М. : Финансы и статистика, 2003. С. 228.

³ Скобельцына А.С. Культурологические принципы экскурсоведения: к постановке проблемы // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2010. № 4.

⁴ Борис Васильевич Емельянов (1918–2001) с 1969 по 1989 г. возглавлял Главное экскурсионное управление Центрального совета по туризму и экскурсиям СССР, в последние годы жизни преподавал в Российской международной академии туризма.

турного) в обучении и воспитании обучающихся как источника информации, средства обучения и воспитания, а также «формы организации педагогического процесса»¹.

Среди научных публикаций последнего времени обращает на себя внимание исследование А.В. Ангел, Е.А. Волковой и И.А. Кузнецовой [10], определившее специфику восприятия информации современным обучающимся, которого, по заключению авторов, необходимо «привлечь... к художественному слову» посредством реализации следующих организационно-педагогических условий: дискурс экскурсовода, основанный на ключевой нравственной идее экскурсионного показа; пост-экскурсионная дискуссия как результат полемичной постановки темы показа; предварительная работа с обучающимися (отбор, приглашение на экскурсию только мотивированных) и др. Интерес представляют труды ученых по психологии чтения. Так И.И. Тихомирова², изучала эмоции как «движущую силу при чтении художественной литературы»; исследователь обратила внимание на такие факторы, как эффект заражения для поддержания интереса к чтению, возникновение эмоционального резонанса и эмоциональной идентификации (перенос на себя чувств персонажей) и др. Интерес представляют исследования в русле «экскурсионной дидактики»; так, в 1996 г. в Германии был опубликован труд М. Nemmer «Основы экскурсионной дидактики и методики» [11], делавший акцент на психологии обучения в контексте актуализации экскурсионной деятельности, деятельностном подходе, личностно развивающей педагогике и предпочтении кооперативным формам обучения. Профессор Nemmer пришел к заключению о влиянии фактора формирования разнообразия синапсальных связей на эффект возникновения у экскурсантов разнообразных ассоциаций, обуславливающих устойчивость образовательного эффекта экскурсии; для достижения эффекта информация должна поступать по нескольким входным каналам, таким как зрение, слух, осязание, вкус, обоняние и осязание.

Сборник трудов «Литературные прогулки на занятиях по немецкой филологии. Предметная область, формы организации, пространства встреч» [12], опубликованный в 2023 г., посвящен анализу накопленного опыта «литературных экскурсий» («литературных прогулок»), в предисловии к изданию изложен тезис о том, что экскурсионная форма в практике литературного образования заслуживает гораздо более внимательного рассмотрения, чем можно наблюдать в современном научном дис-

¹ Российская педагогическая энциклопедия. URL: https://rus-spirit-culture-enc.slovaronline.com/1248-музейная_педагогика

² Тихомирова И.И. Эмоции как движущая сила при чтении художественной литературы // Библиотечное дело. 2019. № 07 (337). С. 21–25.

курсе, и смены дидактической парадигмы, поскольку она способна создавать новый тип отношений между текстом, окружающей средой и читателем; возникающий уровень эмоционального и эстетического восприятия позволяет оживить текст, сделать литературную встречу частью видимого окружения [12]. Сборник систематизировал актуальную литературно-дидактическую практику и соответствующую ей научную рефлексию, выделим основное: влияние эвристического подхода на развитие взаимосвязи между литературой, современной социокультурной средой, индивидуальными переживаниями и ассоциациями и собственно технологией обучения филологии [12]; потенциал литературной экскурсии в развитии «коллективной памяти» [13]; обусловленность развития дивергентного мышления обучающихся интенсивным «моторным восприятием» во время литературной экскурсии [14]; дидактический потенциал использования медиаассоциаций в экскурсионных показах [15] и др.

Обобщая, отметим, что представители современной волны экскурсионной дидактики демонстрируют заметное движение в психолого-педагогических обоснованиях процесса формирования *комплекса ассоциативных связей на основе применения разнообразных каналов получения информации средствами городских литературных экскурсий*; в первом приближении обсуждаются возможности использования при разработке содержания экскурсий методов, характерных для таких разделов теории литературы, как историческая поэтика, герменевтика¹ и аксиология литературы, позволяющих приобщать экскурсантов к инструментальным возможностям познания идеостиля автора, характерной для него системой символов, глубинных смыслов произведений.

Ряд работ анализирует новые подходы к разработке содержания и методов проведения литературных экскурсий: кинематографические репрезентации литературного туризма характеризуются в исследовании R. Baleiro и соавт. [16]; C. Peter и S. Sprenger изучили специфические особенности анализа пространства средствами виртуальных экскурсий [17]; G. Glasze и R. Pütz в своей работе делают акцент на методе подготовки и ведения экскурсий студентами университетов [18]. Заслуживают внимание исследования современных методов и приемов образовательной деятельности, реализуемой в форме экскурсий по разной тематике. Так, A. Baumeister проанализировал возможности использования ментальных карт для закрепления вновь приобретенных знаний взрослыми экскурсантами [19]; G. Glasze и R. Pütz описали педагогические задачи заключительного этапа проведения экскурсии [20], M. Schletterer и соавт. –

¹ В качестве подхода к пониманию дискурса в современных литературоведческих исследованиях используется герменевтика, наука о смысле текста, как его видел автор. Основатель философской герменевтики Х.-Г. Гадамер выдвинул понятие «герменевтический круг» как способность человека трактовать смысл произведения посредством анализа создавшего его мировоззрения.

педагогические инновации в студенческих исследовательских проектах, связанных с зарубежными экскурсиями [21]. Практики эффективного управления деятельностью группы описываются в современных исследованиях в контексте фасилитации¹, помогающей организовать эффективное обсуждение, создать положительный эмоциональный климат, среду творчества. В контексте новейших литературоведческих исследований разрабатывается научная проблема поэтики зримого и взаимосвязи ценностных систем разных литературных направлений с творческим восприятием и художественным воплощением окружающего мира (К.А. Поташова о поэтике зримого в русской литературе [22]). J. Rhein, опираясь на междисциплинарность, разработал аналитические модели, позволившие объединить литературные практики в музее и музейные аспекты в литературе [23].

Исследование С. Knott и соавт., посвященное современным стратегиям изучения литературы [24], отводит центральное место семиотической модели развития литературного обучения; опираясь на позицию авторов, обратим внимание на то, что экскурсовод городской литературной экскурсии, имея дело со знаково-символическим содержанием² искусства в целом, располагает возможностью посредством синтеза искусств акцентировать внимание экскурсантов на скрытые в различных художественных формах смыслы. О специфике литературного образования в эпоху метамодерна говорится в работе L. Matsevko-Bekerska. Согласимся с автором, который, исходя из многоаспектного понимания чтения как процесса, культурного диалога, способа самоидентификации и др.; приходит к выводу об ответственности современного литературного образования, заключающегося в осознании укорененности личного участия каждого человека в создании новых смыслов текущей исторической эпохи [25]. Большинство из рассмотренных современных исследований представляют собой интерпретативный феноменологический анализ со свойственным ему внешним абстрагированием объектов в контексте значимых для них регионов бытия и связан с историко-культурным контекстом творчества писателя и его реконструкцией [16–18, 26–28]. Отдельные аспекты проблематики, связанной с актуализацией научно-методического обеспечения экскурсий и туристских путешествий с учетом современных вызовов, представлены в работах автора статьи [29, 30].

Завершая обзор, отметим, что в настоящее время научные знания по проблематике методического обеспечения городских литературных экскурсий в контексте непрерывного образования, учитывающих специфику

¹ Ширинкина Е.В. Фасилитация как новая форма организации труда // Вестник НГИЭИ. 2021. № 10 (125). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fasilitatsiya-kak-novaya-forma-organizatsii-truda>

² Согласно теории Ю.М. Лотмана, семиотика исследует свойства знаков и знаковых систем.

управления познавательной деятельностью взрослых экскурсантов и достижения литературоведческой герменевтики, представлены фрагментарно.

Модель городской литературной экскурсии с образовательной целью побуждения экскурсантов к творчеству читателя. На основе данных, полученных на этапе анализа теоретических источников, была разработана *модель городской литературной экскурсии с образовательной целью побуждения экскурсантов к творчеству читателя* (рис. 1).



Рис. 1. Модель городской литературной экскурсии с образовательной целью побуждения экскурсантов к творчеству читателя

Представленная на рис. 1 модель имеет структуру процесса во взаимосвязи своих составных частей: механизмов реализации (процессы освоения экскурсантами содержания экскурсии), входа (совокупность исходных знаний и ассоциаций экскурсантов), выхода (знания и умения, характерные для творческого чтения), ресурсов (содержание и методы проведения экскурсии) и педагогических условий проведения (фасилитация, учет социально-психологических особенностей экскурсантов, стимулирование эмоционального резонанса и др.). В качестве методологических оснований образовательной деятельности средствами городских литературных экскурсий следует указать, в первую очередь, положения: культурно-исторической теории развития поведения и психики человека, в частности, о центральном месте общения и значении знаковых комплексов (Л.С. Выготский); о «воспитывающем поведении» (С.Л. Рубинштейн); о значении базовых стратегий мышления в общении (Д.Н. Узнадзе); дидактической эвристики (В.В. Краевский); андрогоники в части управления учебными действиями и фасилитативного стиля гуманистического педагога взрослых (М.Ш. Ноулз); теории личностно-развивающего образования об образовательном событии (В.В. Сериков).

Основные методы проведения городской литературной экскурсии и организации деятельности экскурсантов систематизированы на рис. 2. В соответствии с видовой дифференциацией методы распределены по четырем группам (подготовка экскурсантов к экскурсии, проведение экскурсионных показов, мотивация и активизация познавательной деятельности экскурсантов, сбор впечатлений и подведения итогов экскурсии). В качестве одного из наиболее эффективных методов проведения экскурсии определен, в частности, метод мультиканального восприятия информации; более детально аспекты многоканальности отражены в систематизации «Современные приемы проведения городской литературной экскурсии» далее по тексту. Отдельные традиционные методы экскурсионных показов отражены в модели в соответствии с современным тезаурусом, такие как, например, «метод прогрессивной мышечной релаксации» (ранее – использование моторики), использующий эффект активизации когнитивных процессов посредством чередования ритмов движения, или «методы интеллектуальной/ситуационной рефлексии», связанные с содержанием постэкскурсионных размышлений/бесед.

В предложенной ниже систематизации приемы экскурсовода намеренно дифференцированы не по функциональному признаку (в соответствии с этапами подготовки и проведения экскурсии), а по каналу получения информации, чтобы, во-первых, подчеркнуть многообразие каналов; во-вторых, обозначить качественные изменения в содержании

приемов, обусловленные особенностями восприятия информации современным человеком. Так, относительно новые в экскурсионной практике медиаканалы связаны с цифровой средой и ее возможностями для работы с информацией и общения в рамках городских литературных экскурсий. Примеры актуализации дискурса (в отношении известных еще на заре экскурсоведения приемов работы с экскурсантами) наиболее заметны в сегментах «эмоции», «поиск/эвристика».

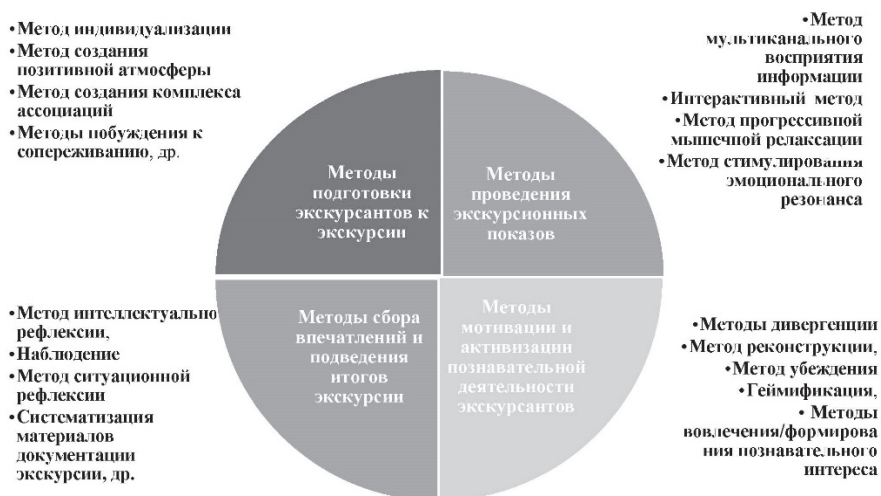


Рис. 2. Методы проведения городской литературной экскурсии и организации деятельности экскурсентов

Систематизация приемов проведения городской литературной экскурсии (распределенные по каналам получения информации):

– слух: рассказ-комментарий; рассказ-беседа; цитирование текстов; беседы с экспертами/представителями изучаемой среды/проблематики; прослушивание музыкальных фрагментов, аудиозаписей различного содержания и др.;

– зрение: показ объектов культуры, объектов инфраструктуры городского пространства, природы, фрагментов экспозиций музеев/библиотеки, объектов в разных видах искусств; прием сравнения исторических изображений и современных городских ландшафтов и др.;

– моторика: обеспечение разнообразия ландшафтного профиля маршрута; прием нарастания впечатлений при приближении к объекту; сочетание напряжения и расслабления мышечной активности; прием использования жестикуляции для создания эмоциональной связи с изучаемым содержанием и др.;

– осязание и обоняние: фокусирование внимания экскурсантов на ощущениях, связанных с запахами и прикосновениями;

– эмоции: увлеченная подача информации; приём актуализации эмоциональной памяти и воображения (вызов определённого эмоционального состояния); апелляция к прекрасному/ужасному; прием заражения (убеждения); «театральные» приемы усиления эмоций: юмор, язык тела, визуализация эмоционального состояния и др.;

– поиск/эвристика: использование дивергентных, нестандартных вопросов; прием дефицита информации (пространства для мысли); конфронтация с определенным мнением; игра; прием подведения к противоречию; прием изложения различных точек зрения; прием постановки проблемных задач; прием восстановления идейной сути определенного этапа создания произведения; приемы фиксации экскурсионных наблюдений, прием определения ключевых ассоциаций и др.;

– общение: самопрезентация экскурсовода; организационное собрание; общение с экскурсантами во время экскурсионного показа; организация дискуссий после окончания экскурсии, др.;

– медиа: представление хода экскурсии в социальных сетях; поиск информации по заданию экскурсовода в электронных ресурсах; обратная связь с экскурсоводом; прием сетевого взаимодействия (на этапах подготовки экскурсии и постэкскурсионном) и др.

Обобщения, полученные на теоретическом этапе, легли в основу эмпирической части исследования с целью выявления типологических особенностей содержания и методов экскурсионных показов, используемых в современных городских литературных экскурсиях с последующей оценкой их общей направленности (или ненаправленности) на побуждение экскурсантов к творческому чтению.

Для достижения цели анализа были отобраны тексты и описания хода экскурсий (всего 32 экскурсии¹), отзывы экскурсантов на эти экскурсии (158 отзывов) и применена авторская комплексная методика оценки качества проведения современных городских литературных экскурсий:

1) *по критерию направленности на побуждение экскурсантов к творческому чтению* в качестве признаков исследуемого критерия определены: взаимосвязь проблем, затронутых в творчестве автора, и современных (проблематизация); тематичность, наличие ключевой нравственной идеи; историко-культурный подход; акцент на символизме и смысловых основах в творчестве автора; опора на синтез искусств; показатели оценки: 1 балл = признак присутствует, 0 баллов = признак отсутствует;

¹ Тематика экскурсий: «По следам автора и его произведений», «Мир Достоевского и Петербург в романе “Преступление и наказание”», «Достоевский в Петербурге», «Петербург Достоевского изнутри», «По следам Раскольникова в Петербурге» и др.

2) по критерию «разнообразие каналов получения информации, используемых экскурсоводом при проведении городской литературной экскурсии и организации деятельности экскурсантов» определены признаки, соответствующие каждому каналу получения информации экскурсантом (слуховая, зрительная; информация, получаемая посредством моторики; осязательная и обонятельная; эмоции; информация, получаемая посредством поиска/эвристики; информация, получаемая в ходе общения, обращения к медиаканалам); по каждому признаку (кроме «зрение», «слух», «моторика») производилась дихотомическая оценка: прием (любой) используется – 1 балл, прием не используется – 0 баллов; по признакам «зрение», «слух» и «моторика» применялась следующая балльная шкала: 0 баллов (используется один и менее приемов), 1 балл (используются два и более приемов);

3) по критерию «эмоциональная тональность содержания (акценты на прекрасное/ужасное)» в содержании экскурсий определены два признака: акценты на прекрасное, акценты на ужасное; для определения показателей по каждому из признаков осуществлялся количественный контент – анализ частоты использования слов, относящихся, соответственно, к семантическим полям понятий «прекрасное», «ужасное»;

4) с целью оценки содержания экскурсий по критерию соответствия маркерам «развлечение», «образование» в текстах описания были выделены семантические единицы, характеризующие деятельность экскурсантов и соответствующие двум обозначенным маркерам; частота упоминания в совокупности текстов описания выражена в единицах.

Результаты эмпирического исследования отражены на рис. 3–6.

Как видно на рис. 3 все представленные экскурсии идентифицируются по одной из проблематизированных тем (жизнь и творчество Ф.М. Достоевского в Петербургский период (в основном в годы, связанные с работой над романом «Преступление и наказание»); городские объекты, события, традиции и быт Петербурга середины XIX в., отраженные в романах Ф.М. Достоевского и др.)¹; подавляющее большинство (81%) экскурсий разработаны с учетом историко-культурного подхода и представляют содержание литературных произведений автора в контексте исторической эпохи и культуры.

¹ Тематика большинства рассмотренных экскурсий по творчеству Ф.М. Достоевского выстроена вокруг романа «Преступление и наказание», при этом Санкт-Петербург выступает сценой многих произведений классика: в 1845 г. была завершена работа над романом «Бедные люди», получившем большой успех у публики, в 1846 г. в «Отечественных записках» опубликована повесть «Двойник» – «гениальное произведение гениального писателя» (В.Н. Захаров), наполненное «архетипами русской истории, петербургской архитектуры и литературы», в Санкт-Петербурге разворачивается действие романов «Идиот», «Подросток», «Униженные и оскорбленные» и др.

Показатели качества экскурсионного контента, %
экскурсий
Quality indicators of excursion content,% of excursions

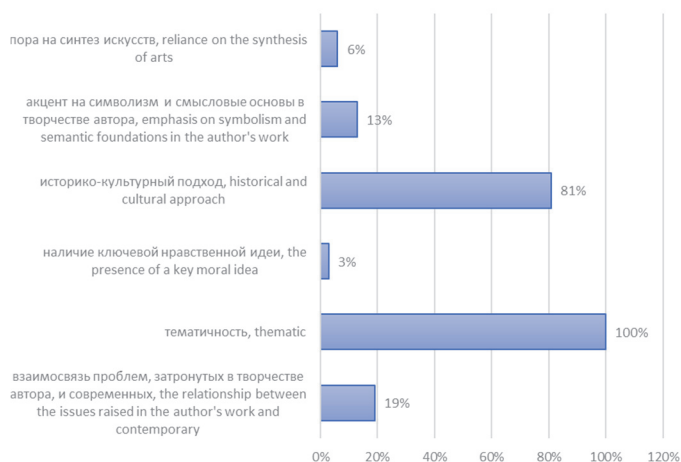


Рис. 3. Результаты оценки материалов экскурсионных показов

Обращает на себя внимание незначительная доля (19%) экскурсий, проводящих связь между проблемами, затронутыми в творчестве Ф.М. Достоевского, и современностью; большинство экскурсоводов не делают акцента на глубинных смыслах и символизме в произведениях автора (акцент на смысловых основах – 13% экскурсий) и на синтезе искусств (всего 6%), практически не звучит в экскурсионных показах ключевая нравственная идея (3%). Большинство экскурсий, как видно из результатов, ограничиваются сюжетной линией произведений, не углубляясь в герменевтику текста, не раскрывая авторской символики и заложенных в произведениях религиозно-философских смыслов.

Как видно на рис. 4, к наиболее активно применяемым приемам проведения городских литературных экскурсий относятся традиционные: связанные со зрительной информацией (81%: показ объектов культуры, объектов инфраструктуры городского пространства, природы, фрагментов экспозиций музеев/библиотек и др.), слуховой информацией (63%, рассказ-комментарий, рассказ-беседа, цитирование текстов и др.). Немногим менее половины (44%) экскурсий построены на общении экскурсовода с экскурсантами; около трети (31%) экскурсоводов применяют приемы, связанные с моторикой (прием использования жестикюляции для создания эмоциональной связи с изучаемым содержанием и др.). Обращает на себя внимание активное использование (69%)

приемов, воздействующих на эмоции экскурсантов (апелляция к прекрасному/ужасному; прием заражения (убеждения) и др.).



Рис. 4. Результаты анализа приемов, используемых в городских литературных экскурсиях, дифференцированных по каналам получения информации

Менее пятой части экскурсоводов (19%) привлекают экскурсантов к активному поиску; всего 6% используют в работе с экскурсантами медиаканалы, ни одна из экскурсий не предполагает использования осязания и обоняния в дополнение к экскурсионному показу. Полученные данные, хотя и требуют, в силу имеющихся ограничений, дальнейшей валидации, тем не менее демонстрируют очертания тренда, находящего подтверждение по результатам анализа материалов экспертных интервью, отзывов экскурсантов и невключенных наблюдений. Основная доля используемых приемов экскурсоводов не направлена на активизацию собственного поиска и стимуляцию творческих открытий экскурсанта (городской литературной экскурсии) посредством приемов воздействия на его дивергентное мышление.

На рис. 5 отражены результаты оценки эмоциональной модальности экскурсий; обращает на себя внимание превалирование акцентов на «ужасное» (47% экскурсий); экскурсоводы, стремясь привлечь экскур-

сантов, уделяют особое внимание характеристикам уродливых и страшных картин жизни: *неприглядная изнанка, труппы, дома терпимости, отвратительные места, убийство, преступление, награбленное, ночлежка, драматичные события, изнанка (брюхо) города, жутко, драма, испытания, страдание, обшарпанные стены, неблагопристойный, угрожающая атмосфера, мрачные улицы, зловещие замыслы и др.*; таким образом, активно используется интерес массовой аудитории к ужасам и поискам острых ощущений. В противоположность этому, акценты на прекрасное (*невероятный, любовь, великий, завораживать, высокие чувства, впечатления, уникальный, красота, разум и др.*) используются значительно реже (22% экскурсий).

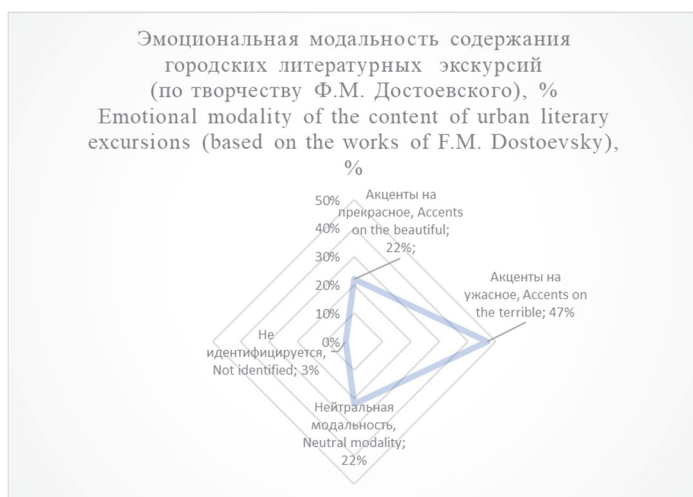


Рис. 5. Результаты оценки экскурсий по критерию «эмоциональная модальность содержания»

Как видно на рис. 6, чаще всего в описаниях экскурсий встречаются слова «прогулка» (42 раза) и «атмосфера» (18 раз); в целом семантических единиц, соответствующих маркеру «развлечение» (= приятная, легкая прогулка), больше в 3,5 раза, чем семантических единиц, связанных с познавательной деятельностью (образованием): они доминируют и определяют общую тональность деятельности экскурсантов как гедонистической.

Наблюдения за ходом экскурсий (невключенное наблюдение осуществлялось в отношении четырех экскурсий) с анонсированной игровой фабулой показали, что метод геймификации используется экскурсоводами для повышения интереса экскурсантов и активизации их познавательной деятельности, проблему здесь образует содержание «игры», за редким исключением не включающей задач на поиск смыслов и развитие умений творческого чтения.



Рис. 6. Результаты оценки по критерию «соответствие содержания экскурсий маркерам «развлечение» и «образование»

Анализ отзывов экскурсантов обнаружил отдельные случаи выражения мотивации к более глубоким погружениям в смысловые основы творчества Ф.М. Достоевского; в частности, в качестве положительных результатов экскурсий были отмечены: «интеллектуальная обстановка», «рассуждения о жизни в связи с творчеством писателя», «факты, позволяющие посмотреть на произведение по-новому», «желание перечитать Достоевского» и др. В целом как метод анализа документации анализ отзывов не вполне релевантен для целей исследования в связи с невысоким уровнем информативности текстов.

Обобщение результатов экспертных интервью, проведенных с научными работниками государственных литературных музеев (4 человека), позволяет представить современного думающего экскурсанта как человека, не просто воспринимающего информацию, но как способного ее анализировать, сопоставлять со своим читательским и общекультурным опытом, приходящего ради интеллектуального обогащения и поиска, может быть, новых смыслов в уже знакомых ему произведениях.

Заключение

Городская литературная экскурсия способна влиять на развитие «творчества читателя» современного экскурсанта, являясь средством непрерывного образования в любом возрасте, прежде всего посредством

уникальной возможности многоканального восприятия информации, в том числе медиаконтента. Содержание экскурсионного показа, методы проведения экскурсии и организации активной познавательной деятельности экскурсантов являются взаимосвязанными компонентами экскурсии как образовательного мероприятия, выстраиваемого в логике личностно-развивающего образования.

Каждому этапу городской литературной экскурсии, проводящейся с целью побуждения к творчеству читателя, соответствуют специфические методы и приемы, главным содержанием которых является общение, продуктивная поисковая деятельность и эмоциональный резонанс. Практическая результативность познавательной деятельности взрослых экскурсантов может проявляться в освоении приемов герменевтики текста: прочтении символов, метафор; в открытии новых смыслов прочитанных произведений и пр.

Модель городской литературной экскурсии с образовательной целью побуждения экскурсантов к творчеству читателя выделяет в качестве основного процесса освоения содержания экскурсии установление взаимосвязи между проблемами, отраженными в классической литературе, и современными. Недостающее в науке методическое обеспечение экскурсионной деятельности современных экскурсоводов городских литературных экскурсий обуславливает невысокий содержательный уровень экскурсионных показов, подмену поиска глубинных смыслов, заложенных авторами в произведениях, поиском ответов на несущественные, поверхностные и часто некорректно поставленные вопросы, трансформации образовательного по своей сути мероприятия в легкое развлечение, стимулирование поиска острых ощущений и пр.

Требуется разработка методики управления познавательной деятельностью экскурсантов в стиле фасилитации. Для проведения городской литературной экскурсии экскурсоводу необходимы компетенции в области педагогики, психологии и литературоведения.

Опыт западных феноменологических исследований в русле «экскурсионной дидактики» требует дальнейшего изучения; в частности, одним из направлений поиска исследователей является выявление закономерностей развития исторической памяти средствами городских литературных экскурсий; вместе с тем в отечественной педагогике есть потребность в разработке адекватных задачам методик исследования влияния экскурсионных показов на экскурсантов.

Исследование помогает педагогам, экскурсоводам и организаторам экскурсий в выстраивании городских литературных экскурсий как образовательных мероприятий, способствует повышению качества экскурсионных показов и формированию доверия экскурсантов к формату проведения литературных экскурсий, углубляющих герменевтические познания литературы. В научный оборот вводятся новейшие положения

западной экскурсионной дидактики, обуславливающие дальнейшие многообещающие поиски в области научно-методического обеспечения литературного экскурсоведения.

Список источников

1. *Norton S.* Required reading: the role of the literary scholar in mapping difference and prompting interest in distant destinations Norton // *Current Issues in Tourism*. 2020. № 24 (17). P. 2381–2385.
2. *Çevik S.* The Case of Asiyen Museum. In: *Authenticity in Literary Tourism Places* // IGI Global. 2022. P. 17–36.
3. *Atsiz O., Temiz S.* Literary Tourism: A Perspective of the Visitor Experience in the Museum of Innocence // *Global Perspectives on Literary Tourism and Film-Induced Tourism*. IGI Global. 2022. P. 37–52.
4. *Çevik S.* Literary tourism as a field of research over the period 1997–2016 // *European Journal of Tourism Research*. 2020. № 24 (2020). P. 2407–2407.
5. *Афанасьев О.Е., Чурилина И.Н., Логвина Е.В., Прохорова О.В.* Сегмент «литературных туристов» в России: анализ и классификация // *Современные проблемы сервиса и туризма*. 2023. № 3. С. 29–40.
6. *Матвеев М.Ю.* Кризис чтения в России: подходы, гипотезы, сомнения // *Вестник СПбГИК*. 2024. № 1 (58). С. 164–171.
7. *Хайретдинова О.А., Хайретдинова Н.Э.* О методическом обеспечении экскурсионных инноваций // *Вестник РМАТ*. 2022. № 1. С. 117–123.
8. *Школьные экскурсии: их значение и организация* : сб. ст. / под ред. Б.Е. Райкова. СПб., 1910. 416 с.
9. *Культурно-исторические экскурсии* (Москва, московские музеи, подмосковные) / под общ. ред. Н.А. Гейнике. Новая Москва, 1923. 104 с.
10. *Ангел А.В., Волкова Е.А., Кузнецова И.А.* Литературная экскурсия – дорога к чтению // *Культурный код*. 2024. № 1. С. 7–20.
11. *Hemmer M.* Grundzüge der Exkursionsdidaktik und -methodik // *Exkursionen in Naturpark Altmühltal*. 1996. S. 9–16.
12. *Geneuss K., Hoß C.* Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht? Einleitende Überlegungen zur Konstituierung von Gegenständen, Zugängen und Forschungsfragen // *Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht. Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume*. Darmstadt : Academic, 2023. S. 11–17.
13. *Hoß C.* Literarische Spaziergänge und regionale Literaturgeschichtsschreibung – Diversitätsorientierte Erkundungen im Münchener Stadtraum // *Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht. Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume* : Darmstadt. Academic, 2023. S. 39–62.
14. *Hammer-Bernhard E.* Gedanken-Gänge – Mentale und reale Ermittlungs-Spaziergänge in der Kriminalliteratur // *Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht. Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume* : Darmstadt. Academic, 2023. S. 63–78.
15. *Wicke A.* Literarische Audiowalks – Hörspaziergänge aus Sicht der Deutschdidaktik // *Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht. Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume* : Darmstadt. Academic, 2023. S. 133–144.
16. *Baleiro R.* Reading Between the Scenes: Cinematic Representations of Literary Tourism // *Global Perspectives on Literary Tourism and Film-Induced Tourism*. 2022. P. 1–16.
17. *Peter C., Sprenger S.* Raumanalyse mit virtuellen Exkursionen. Mit digitalen Medien Exkursionskonzepte zum Hafen Hamburg und zum Wald gestalten // *Exkursionsdidaktik. Geographische Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 2023. S. 213–227.

18. **Glasze G., Pütz F., Weber F.** Einführung in Grundpfeiler der Exkursionsdidaktik und Exkursionstypen // *Interaktive Exkursionen: Konzeption – Vorbereitung – Durchführung*. 2021. S. 1–7.
19. **Baumeister A.** Exkursionen in der Erwachsenenbildung – Die Anwendung des länderkundlichen Schemas am Beispiel landwirtschaftlicher Produktion // *Exkursionen und Exkursionsdidaktik in der Hochschullehre*. 2020. S. 229–239.
20. **Glasze G., Weber F.** Follow-up: Work following the excursion // *Interaktive Exkursionen: Konzeption – Vorbereitung – Durchführung*. 2021.
21. **Schletterer M., Berg L., Reisenbüchler M., Rutschmann P., Schwedhelm H., Zeiringer B., Kuzovlev V.V., Hein T., Schmutz S.** Forschungsorientierte Lehre im Rahmen von Auslands-Exkursion(en) – eine SoTL-Analyse über zwei Exkursionen nach Russland // *Forschung und Innovation in der Hochschulbildung*. 2022. Bd. 16. S. 21–43.
22. **Потамова К.А.** Космическая образность русской поэзии рубежа XVIII–XIX веков: стратегии изучения // *Научный диалог*. 2023. Т. 12, № 10. С. 211–228.
23. **Rhein J.** Literatur im Museum und literarische Musealität. Theorien und Anwendungsbeispiele (Jean-Philippe Toussaint und Michel Houellebecq). Tübingen. Narr. 2025. 940 S.
24. **Knott K.** Brücken zwischen Wissenschaft und Praxis schlagen: LiLeStra (Literarisches Lernen mit Strategien): Transfer in die verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung. Conference: IX. Arbeitstreffen der AG Leseverstehen des SDD: Professionalisierung von Lehrkräften – Hintergrundwissen und Kernpraktiken. 2025.
25. **Matsevko-Bekerska L.** Zeitgenössische literarische Bildung im Horizont der “neuen Aufrichtigkeit” der Metamoderne // *Polonia University Scientific Journal*. 2023. № 57 (2). P. 59–73.
26. **Da Silva Souza V., Bacelar de Vasconcelos Marques S.** Urban tourists' receptivity to ecogamification: A technology, environment, and entertainment-based typology // *European Journal of Tourism*. 2024. Vol. 37, Hf. 1–36. doi: 10.54055/ejtr.v37i.3300
27. **Ferreira da Silva M., Martins F., Costa C., Pita C.** Visitors' experience in a coastal heritage context: A segmentation analysis and its influence on in situ destination image and loyalty // *European Journal of Tourism*. 2024. Vol. 37. doi: 10.54055/ejtr.v37i.3238
28. **Baleiro R.** Understanding visitors' experiences at Portuguese literary museums: An analysis of TripAdvisor reviews // *European Journal of Tourism Research*. 2023. doi: 10.54055/ejtr.v33i.2839
29. **Сахарчук Е.С.** Семейное путешествие как образовательное событие: операционализация понятия // *Непрерывное образование: XXI век*. 2025. Т. 13, № 1. С. 47–65.
30. **Сахарчук Е.С.** Проблемы развития эмоциональной восприимчивости современного человека средствами городских литературных экскурсий // *Сборник трудов IV международной научно-практической конференции «Совершенствование образовательных систем в интересах общества, личности, государства» (26–27 марта 2025 г.)*. Ч. 2. С. 341–343. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1IbauTIdQ5pIjUs3ydpaoXWKIjEWIR9UUh?usp=sharing>

References

1. Norton S. (2020) Required reading: the role of the literary scholar in mapping difference and prompting interest in distant destinations Norton // *Current Issues in Tourism*. 24 (17). pp. 2381–2385.
2. Çevik S. (2022) The Case of Asiyan Museum. In: *Authenticity in Literary Tourism Places*. IGI Global. pp. 17–36.
3. Atsiz O., Temiz S. (2022) Literary Tourism: A Perspective of the Visitor Experience in the Museum of Innocence. In: *Global Perspectives on Literary Tourism and Film-Induced Tourism*. IGI Global. pp. 37–52.

4. Çevik S. (2020) Literary tourism as a field of research over the period 1997-2016 // *European Journal of Tourism Research*. 24. pp. 2407–2407.
5. Afanas'ev O.E., Churilina I.N., Logvina E.V., Prohorova O.V. (2023) Segment 'literaturnykh turistov' v Rossii: analiz i klassifikatsiya [The segment of 'literature tourists' in Russia: analysis and qualification] // *Sovremennye problemy servisa i turizma*. 3. pp. 29–40.
6. Matveev M.Yu. (2024) Krizis chteniya v Rossii: podhody, gipotezy, somneniya [The Reading Crisis in Russia: Approaches, Hypotheses, and Doubts] // *Vestnik SPbGIK*. 1 (58). pp. 164–171.
7. Khajretdinova O.A., Khajretdinova N.E. (2022) O metodicheskom obespechenii ekskursionnykh innovatsiy [On Methodological Support for Excursion Innovations] // *Vestnik RMAAT*. 1. pp. 117–123.
8. Shkol'nyye ekskursii: ikh znachenie i organizatsiya : sb. st. (1910) [School Excursions: Their Significance and Organization: Collection of Articles] / pod red. B.Ye. Raykova. SPb. 416 p.
9. Kul'turno-istoricheskie ekskursii (Moskva, moskovskie muzei, podmoskovnye) (1923) [Cultural and Historical Excursions (Moscow, Moscow Museums, Moscow Region Museums)] / pod obshchei redaktsiej N.A. Gejnik. Novaya Moskva. 104 p.
10. Angel A.V., Volkova E.A., Kuznecova I.A. (2024) Literaturnaya ekskursiya – doroga k chteniyu [Literary excursion – the road to reading] // *Kul'turnyj kod*. 1. pp. 7–20.
11. Hemmer M. (1996) Grundzüge der Exkursionsdidaktik und -methodik. In: Bauch, J. u.a. *Exkursionen in Naturpark Altmühltal*. pp. 9–16.
12. Geneuss K., Hoß C. (2023) Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht? Einleitende Überlegungen zur Konstituierung von Gegenständen, Zugängen und Forschungsfragen. In: *Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht. Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume*. Darmstadt: Academic. pp. 11–17.
13. Hoß C. (2023) Literarische Spaziergänge und regionale Literaturgeschichtsschreibung – Diversitätsorientierte Erkundungen im Münchener Stadtraum. In: *Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht. Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume*. Darmstadt. Academic. pp. 39–62.
14. Hammer-Bernhard E. (2023) Gedanken-Gänge – Mentale und reale Ermittlungs-Spaziergänge in der Kriminalliteratur. In: *Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht. Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume*. Darmstadt. Academic. pp. 63–78.
15. Wicke A. (2023) Literarische Audiowalks – Hörspaziergänge aus Sicht der Deutschdidaktik. In: *Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht. Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume*. Darmstadt. Academic. pp. 133–144.
16. Baleiro R. (2022) Reading Between the Scenes: Cinematic Representations of Literary Tourism. In: *Global Perspectives on Literary Tourism and Film-Induced Tourism*. pp. 1–16.
17. Peter C., Sprenger S. (2023) Raumanalyse mit virtuellen Exkursionen. Mit digitalen Medien Exkursionskonzepte zum Hafen Hamburg und zum Wald gestalten. In: Gryl I.; Kuckuck M. *Exkursionsdidaktik. Geographische Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt. pp. 213–227.
18. Glasze G., Pütz F., Weber F. (2021) Einführung in Grundpfeiler der Exkursionsdidaktik und Exkursionstypen. In: *Interaktive Exkursionen: Konzeption – Vorbereitung – Durchführung*. pp. 1–7.
19. Baumeister A. (2020) Exkursionen in der Erwachsenenbildung – Die Anwendung des länderkundlichen Schemas am Beispiel landwirtschaftlicher Produktion. In: *Exkursionen und Exkursionsdidaktik in der Hochschullehre*. pp. 229–239.
20. Glasze G., Weber F. (2021) Follow-up: Work following the excursion. In: *Interaktive Exkursionen: Konzeption – Vorbereitung – Durchführung*. pp. 8–45.
21. Schletterer M., Berg L., Reisenbüchler M., Rutschmann P., Schwedhelm H., Zeiringer B., Kuzovlev V.V., Hein T., Schmutz S. (2022) Forschungsorientierte Lehre im Rahmen von

- Auslands-Exkursion(en) – eine SoTL-Analyse über zwei Exkursionen nach Russland // Forschung und Innovation in der Hochschulbildung. Vol. 16. pp. 21–43.
22. Potashova K.A. (2023) Kosmicheskaya obraznost' russkoj poezii rubezha XVIII–XIX vekov: strategii uzucheniya // Nauchnyj dialog. Vol. 12. 10. pp. 211–228.
23. Rhein J. (2025) Literatur im Museum und literarische Musealität. Theorien und Anwendungsbeispiele (Jean-Philippe Toussaint und Michel Houellebecq). Tübingen. Narr. 940 p.
24. Knott K. (2025) Brücken zwischen Wissenschaft und Praxis schlagen: LiLeStra (Literarisches Lernen mit Strategien): Transfer in die verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung. Conference: IX. Arbeitstreffen der AG Leseverstehen des SDD: Professionalisierung von Lehrkräften – Hintergrundwissen und Kernpraktiken.
25. Matsevko-Bekerska L. (2023) Zeitgenössische literarische Bildung im Horizont der “neuen Aufrichtigkeit” der Metamoderne // Polonia University Scientific Journal. 57 (2). pp. 59–73.
26. Da Silva Souza V., Bacelar de Vasconcelos Marques S. (2024) Urban tourists' receptivity to ecogamification: A technology, environment, and entertainment-based typology // European Journal of Tourism. Vol. 37. pp. 1–36. doi: 10.54055/ejtr.v37i.3300
27. Ferreira da Silva M., Martins F., Costa C., Pita C. (2024) Visitors' experience in a coastal heritage context: A segmentation analysis and its influence on in situ destination image and loyalty // European Journal of Tourism. Vol. 37. doi: 10.54055/ejtr.v37i.3238
28. Baleiro R. (2023) Understanding visitors' experiences at Portuguese literary museums: An analysis of TripAdvisor reviews // European Journal of Tourism Research. doi: 10.54055/ejtr.v33i.2839
29. Sakharchuk E.S. (2025) Semejnoe puteshestvie kak obrazovatel'noe sobytie: operacionalizaciya ponyatiya [Family Travel as an Educational Event: Operationalization of the Concept] // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. Vol. 13. 1. pp. 47–65.
30. Sakharchuk E.S. (2025) Problemy razvitiya emocional'noj vospriimchivosti sovremennogo cheloveka sredstvami gorodskih literaturnyh ekskursij [Problems of Developing Emotional Sensitivity in Modern People through Urban Literary Excursions]. V sbornike trudov IV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii ‘Sovershenstvovanie obrazovatel'nyh sistem v interesah obshchestva, lichnosti, gosudarstva’ (26–27 marta 2025 g.). 2. pp. 341–343.

Информация об авторах:

Сахарчук Е.С. – доктор педагогических наук, доцент, эксперт Научного центра Российской академии образования, Московский государственный институт культуры (Химки, Россия). E-mail: 1515303@mail.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Sakharchuk E.S., D. Sc. (Education), Associate Professor, Expert of the Scientific Center of the Russian Academy of Education, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia). E-mail: 1515303@mail.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 15.09.2025; принята к публикации 28.11.2025

Received 15.09.2025; accepted for publication 28.11.2025

Научная статья

УДК 371.3

doi: 10.17223/19996195/72/5

Сущность, природа и оценивание лексических умений студентов при анализе франкофонных концептов

Елена Генриховна Тарева¹, Илья Андреевич Максимкин²

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

¹ *tarevaeg@mgpu.ru*

² *maksimkinia@mgpu.ru*

Аннотация. В современных условиях постглобализационной эпохи возникла и укрепилась потребность в отказе от монополизма одной лингвокультуры в пользу представления обучающимся палитры социокультурных различий народов разных стран, говорящих на одном языке. Примером такой направленности служит ориентация на обучение французскому языку как инструменту передачи ценностей франкофонного мира в его целостности и одновременно в своеобразии стран – участников Франкофонии как международной организации. Отказ от «франциецентричности», от титульной французской культуры ведет к необходимости переосмысления технологий обучения французскому языку, особенно его лексическому компоненту, который в наибольшей степени способен передавать палитру франкофонных культур, ценностей, традиций, норм, правил, принятых в том или ином государстве, чьим государственным языком является язык французский.

Образ мира, который сформирован в сознании того или иного народа, фиксируется концептами, которые овеществляются/материализуются лексемами. Именно в дешифровке концептов через анализ лексических единиц могут быть выявлены нюансы значений, которые свойственны тому или иному народу, говорящему на французском языке. Эти нюансы выступают в качестве дифференцирующих признаков тех условий (исторических, географических, социокультурных, политических, экономических и пр.), в которых формировалась национальная идентичность представителей того или иного лингвосоциума.

В исследовании предложена многоуровневая модель спецификации нюансов значения единиц французского языка с учетом выявления следующих уровней а) семантического ядра лексемы, единого для всех вариантов французского языка вне зависимости от ареала его распространения и применения; б) околоядерной зоны значения лексемы, фиксирующей минимальные неполные семантические схождения; в) ближней периферии значения лексемы, обозначающей неполные существенные семантические схождения; г) дальней периферии значения лексемы, демонстрирующей полные семантические расхождения, по-своему отображающих параметры картины мира представителей различных представителей франкофонных стран. Предложены примеры выявления и диверсификации оттенков значения лексических единиц, отражающих концепты, свойственные национальному сознанию носителей французского языка разных стран (Канады и Франции).

Нацеленность обучающихся на поиск общего и различного в менталитете носителей французского языка требует формирования и развития у них специфиче-

ских лексических умений, наличие которых способно стать залогом гармоничного развития их собственного культурного самоопределения и формирования своей национальной идентичности. Проблема развития лексических умений с учетом указанных факторов не была подробно рассмотрена в лингводидактике, акцент в основном делался на определении природы лексических навыков и разработке технологий их формирования. Лишь в последнее время ученые начинают говорить о значимости формирования способности обучающихся к осознанному оперированию лексическими единицами: их анализу, выбору, сравнению и пр. Речь идет о необходимости формирования лексической компетенции, в структуру которой входят (помимо навыков) лексические умения. На сегодняшний день существует ограниченное число исследований их сущности, реестр таких умений не разработан, не учтены факторы поликультурности в установлении специфики лексических умений.

Цель статьи – обосновать значимость, лингводидактическую сущность и разработать комплекс лексических умений, необходимых студентам языкового вуза (будущим лингвистам и преподавателям) для овладения французским языком как средством передачи различий концептосфер, зафиксированных в менталитете представителей стран франкофонного мира. В исследовании впервые представлена классификация лексических умений с позиций поликультурного подхода, состоящая из трех групп: 1) умения восприятия и понимания; 2) умения дифференциации и сопоставления; 3) постаналитические умения.

Ключевые слова: поликультурное франкофонное сообщество, французский язык, лексическая компетенция, лексические умения, уровни сформированности и развития лексических умений

Для цитирования: Тарева Е.Г., Максимкин И.А. Сущность, природа и оценивание лексических умений студентов при анализе франкофонных концептов // Язык и культура. 2025. № 72. С. 106–124. doi: 10.17223/19996195/72/5

Original article

doi: 10.17223/19996195/72/5

Students' lexical skills: Essence, nature and assessment in the analysis of Francophone concepts

Elena G. Tareva¹, Ilya A. Maksimkin²

Moscow City University, Moscow, Russia

¹ *tarevaeg@mgpu.ru*

² *maksimkinia@mgpu.ru*

Abstract. In the modern conditions of the post-globalization era, teaching languages to students being transmitters of cultural differences is changing the vector of its research. The need has arisen and strengthened to abandon the monopoly of one linguaculture in favor of presenting to students a palette of socio-cultural differences of the peoples of different countries speaking the same language. An example of such an orientation is the focus on teaching French as a tool for conveying the values of the Francophone world in its entirety and at the same time in the uniqueness of the countries participating in the Francophonie as an international organization. The rejection of "France-centricity", of the titular French culture leads to the need to rethink the technologies of teaching French, especially its lexical component, which is most capable of conveying the palette of Francophone cultures, values, traditions, norms, rules adopted in a particular state whose official language is French.

The image of the world, which is formed in the consciousness of a particular people, is fixed by concepts that are embodied/materialized by lexemes. It is in the deciphering of concepts through the analysis of lexical units that the nuances of meanings specific for a particular people speaking French can be identified. These nuances act as differentiating features of those conditions (historical, geographical, socio-cultural, political, economic, etc.) in which the national identity of representatives of a particular linguistic society was formed.

The study proposes a multi-level model for specifying the nuances of meaning of lexical units in the French language with identification of the following levels: a) semantic core of a lexeme, the same for all variants of the French language regardless of the area of its distribution and use, b) perinuclear zone of the lexeme meaning, representing minimal incomplete semantic similarities, c) near periphery of the lexeme meaning, denoting incomplete essential semantic similarities, d) far periphery of the lexeme meaning, demonstrating complete semantic divergences, in their own way reflecting the parameters of the worldview of representatives of various representatives of Francophone countries. The work offers examples of identifying and diversifying the shades of meaning of lexical units, reflecting the concepts inherent in the national consciousness of native French speakers in different countries (Canada and France).

The students' focus on finding common and different things in the mentality of native French speakers requires the formation and development of specific lexical skills, the presence of which can become a guarantee of the harmonious development of their own cultural self-determination and the formation of their national identity. The problem of developing lexical skills taking into account the above stated factors has not been considered in detail in linguodidactics; the emphasis was mainly on determining the nature of lexical skills and developing technologies for their formation. Only recently have scientists begun to talk about the importance of developing students' ability to consciously operate (analyze, select, compare, etc.) lexical units – about lexical competence, the structure of which includes lexical skills. To date, there is a limited number of studies of their essence, a register of such skills has not been developed, and multicultural factors have not been taken into account in establishing the specifics of lexical skills.

The purpose of the article is to substantiate the importance, linguodidactic essence and develop a set of lexical skills necessary for students of a language university (future linguists and teachers) to master the French language as a means of conveying the differences in the conceptual spheres of the countries of the Francophone world. The study presents for the first time a classification of lexical skills from the standpoint of a multicultural approach, consisting of three groups: skills of perception and understanding, skills of differentiation and comparison, postanalytical skills.

Keywords: multicultural Francophone community, French language, lexical competence, lexical skills, levels of formation and development of lexical skills

For citation: Tareva E.G., Maksimkin I.A. Students' lexical skills: Essence, nature and assessment in the analysis of Francophone concepts. *Language and Culture*, 2025, 72, pp. 106–124. doi: 10.17223/19996195/72/5

Введение

Современные геополитические трансформации предопределили серьезные изменения в области образовательной языковой политики, а также в сфере осмысления особенностей иноязычной культуры, транслируемой в ходе обучения иностранному языку. Обусловленный временем отказ в лингвообразовательном процессе от экспансии тех или иных

стран, от приоритета социокультурного образа жизни их представителей подводит систему языкового образования к необходимости серьезных изменений на уровне целей и содержания обучения. Задача заключается в том, чтобы дать обучающимся представление о разнообразии англоязычных, франкоязычных, испаноязычных стран и их представителей, уйдя от центрации исключительно на культуре отдельных (-ой) стран (-ы) – Америки, Великобритании, Испании, Франции. Методика обучения нуждается в трансляции обучающимся всего многообразия национально-культурных представлений, вариантов содержательно-смысловых и ценностных приоритетов представителей разных стран, говорящих на одном языке.

Ярким примером такого рода смены содержательно-целевых лингвообразовательных диспозиций является контекст *обучения французскому языку* как носителю смыслов представителей франкофонных государств: Канады, Мадагаскара, Сенегала, Франции и др. Отход от «франциецентричности» в пользу множественности национальных культур, транслируемых французским языком, – стратегически и геополитически важная задача, вызов образовательной системе в ее привычной ориентации исключительно на культуру Франции. Приобщаясь к поликультурному франкофонному сообществу, студент воспринимает разнообразие представлений о мире носителей французского языка разных стран, оценивает сходство и различие в понимании об окружающем пространстве, понимает, что один язык способен передать особые для того или иного народа ценностные смыслы, заключенные в национально обусловленном видении мира. В ходе глубокой аналитической деятельности обучающийся видит свое «Я» в пространстве поликультурных измерений франкофонного мира, формирует свое отношение к разнообразию и своеобразие носителей французского языка. Таким образом формируется его способность к выбору собственной позиции в культуре, жизни, обществе на основе разнообразия ценностных представлений, кристаллизуется его идентичность.

С учетом сказанного меняется методика обучения французскому языку: от одновариантности в репрезентации средствами языка культуры Франции к представлению многовариантности франкофонных сообществ, жизнь, обычаи, устои которых различаются; при этом вариативность проявляется как на внешнем (различия на уровне языковых единиц), так и на внутреннем (различия на уровне смыслов, ценностей) контурах. Стратегия обучения французскому языку, таким образом, становится ориентированной на *выявление общего и различного в менталитете носителей французского языка в пределах всего франкофонного пространства*.

Ценности, нормы и традиции, составляющие ядро языковой картины мира, закодированы в содержании языковых единиц и коммуника-

тивно значимых поступков [1. С. 5]. Национально и аксиологически значимое содержание, прежде всего, закреплено в значении *лексических единиц* – квантов переживаемого человеком знания, закрепленных в языковом сознании носителей языка. Именно лексические единицы чаще всего выражают смыслы, закрепленные в *лингвокультурных концептах* представителя того или иного лингвосоциума, обладающих понятийным, образным и ценностным содержанием.

С лингводидактической точки зрения и с учетом обозначенной выше стратегии важно привнести в контекст обучения французскому языку разнообразие оттенков смысла, присущего единому/общему для франкофонного мира лингвокультурному концепту, но отличного в тех нюансах его значений, которые обусловлены особенностями представлений о картине мира носителей французского языка той или иной страны. Перед преподавателями французского языка, таким образом, встает задача обучения студентов (1) анализу содержания лингвокультурного концепта через семантику лексической единицы, образующей его смысловое поле в разных франкофонных лингвокультурах; (2) выявлению сходств и различий в содержании; (3) сопоставлению выявленных оттенков значений для осознания особенностей ценностных представлений носителей французского языка – представителей той или иной франкофонной страны. Это предполагает формирование и развитие у обучающихся специализированных *лексических умений*, реализующих способность человека «анализировать глубинный смысл слова, понимать (в случае необходимости) его этимологию, национально и культурно значимый его подтекст, часто эксплицитно невыраженный» [2. С. 159]. Лексическое умение – «умение видеть целостную картину за словом (в том числе уже знакомом), видеть часть профессиональной картины мира, вербализованной лексическими средствами» [3. С. 41].

В статье дается представление о природе таких умений с акцентом на их классификации сообразно поликультурному подходу, а также на параметрах *оценивания* уровня их сформированности и развития у студентов языкового вуза. Такими умениями должны обладать как лингвисты, пользующиеся французским языком в целях установления и поддержания межкультурных контактов с представителями франкофонных стран, так и учителя/преподаватели французского языка; последние должны обладать способностью передавать обучающимся различные оттенки значений лингвокультурных концептов, свойственных носителям французского языка разных стран. Только при таком условии обучение приобретет ценностно и развивающе значимый характер, обуславливая когнитивную заостренность выполняемых обучающимися действий, активизацию их оценочных суждений, позиционирование личного «Я» в многомерном пространстве сосуществования различий франкофонных культурных реальностей.

Методология исследования

В исследовании проблемы ознакомления студентов с множественной интерпретацией концептов представителями франкофонного мира значимую помощь оказывает *поликультурный подход*, который, по свидетельству ученых, обеспечивает «смещение акцента с культуры лингвистического истеблишмента, традиционно характеризующегося культурой представителей среднего класса» на «культурное многообразие современного многокультурного мира страны изучаемого языка» [4. С. 247]. Этот подход позволяет обозначить важность множественности репрезентации культурных данностей, которые выражаются одним и тем же языком и которые принадлежат особым лингвокультурным сообществам [5].

На становление идей поликультурного образования неоспоримое влияние оказала диалоговая концепция культуры (М.М. Бахтин, В.С. Библер, А.Я. Гуревич, Г.Д. Гачев, М. Блок, Л. Февр, Ф. Бродель) с ее основополагающей мыслью о всеобщности диалога как основы человеческого сознания и способа бытия субъекта культуры. В основе поликультурного образования лежит принцип, согласно которому человек находится «на стыке многих культур», может одновременно иметь несколько идентичностей и должен иметь право на поликультурное самоопределение, проявляющееся в национальном самосознании, социальной идентичности и социальном выборе человека через специальные знаковые средства – языки культуры, помогающие осваивать и сохранять культурные и национальные ценности в целях осознания смысла человеческого существования и самореализации [6]. Обучение в рамках поликультурного образования должно строиться на принципах культурного и эпистемиологического плюрализма и ставить перед собой цель формирования у учащихся многогранной картины мира. В ходе такого образовательного процесса обучающиеся узнают о многомерной общественной реальности, которая окружает их, ее полифоничности и многоликости, о существовании точек зрения, логик рассуждения, языков самовыражения, отличных от их собственной группы, приобретают способность ведения диалога культур, обмена мнениями. Благодаря поликультурному образованию, отвечающему вызовам эпохи глобализации, можно помочь индивиду обрести себя, выработать у него определенную сопротивляемость по отношению к внешним воздействиям, помочь остаться верным своей культуре и родине, научить вести диалог культур с другими народами и сформировать как национально обусловленное, так и общепланетарное мышление.

Помимо поликультурной методологии на ход исследования умений, которые необходимы студентам для интерпретации концептов, опредмеченных французским языком, большое влияние оказывают установки *аксиологической лингвистики* [1, 7] и *когнитивной лингвистики*

[8–10]. Эти научные области позволяют исследовать дискурс как саморазвивающуюся систему, в рамках которой язык предстает и как система, и как антисистема – «саморегулирующее, самопорождающее и самодостаточное явление, но вместе с тем и социальное явление, отражающее быт и нравы его носителей» [11. С. 9]. В этом смысле нерасторжимы мировоззрение, картина мира и язык в их синергичном единстве, носителем которых является человек. Он «воспринимает и осознает мир посредством органов чувств и на этой основе создает систему представлений о мире, которые являются уже ментальными конструкциями, выраженными в высказываниях, образах, знаках» [12. С. 16]. С позиций лингвосинергетики есть возможность идентифицировать языковые реалии в аспекте выражаемого ими содержания и передачи ценностных смыслов, что позволяет проникнуть вглубь значения той или иной лексемы, найти в нем несколько уровней, каждый из которых способен репрезентировать тот или иной социокультурный параметр видения людьми окружающего пространства (картину мира) и идентифицировать параметры их мировоззрения.

Важным основанием для изучения лексических единиц как носителей и выразителей определенного национально-культурного ценностного смысла является *вариантология* как направление в изучении языков, культур и регионов. Сутью исследований вариантов языка, реализуемых (локализованных) в определенных географических регионах, является выявление общего и специфичного в распространении не столько языковых единиц (прежде всего лексических), но и выявления черт «множественности культур» (*culture au pluriel*), связанной с множественностью коллективов, «составляющих общество, со способностью человека ощущать себя членом разных коллективов – национального, регионального, профессионального и т.д.» [13. С. 25]. Представители этого направления в исследованиях, посвященных вариантам французского языка, закономерно ставят вопрос о необходимости учета фактора вариативности языка в процессе обучения, несмотря на объективные трудности, связанные с этим: слишком сильны требования схематизации и стандартизации в обучении иностранным языкам [13. С. 46].

Изучение способности обучающихся использовать лексические единицы с учетом их глубокого национально-культурного смысла, особенностей выражения этнокультурных характеристик носителей языка опирается на *компетентностный подход* к обучению иностранным языкам [14] в его экстраполяции на овладение обучающимися лексической стороной иноязычного общения [15]. Теории обучения лексической стороне иноязычного общения в лингводидактике посвящено немало работ отечественных и зарубежных ученых (см., например, [3, 5, 15–19]). На данный момент в целом определена структура лексической компе-

тенции – способности обучающегося, основанной на лексических знаниях, навыках, умениях и личном языковом опыте человека, определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, выделять специфически национальное в значении слова [15]. Особую важность представляет изучение параметров лексической компетенции как совокупности а) знаний о лексических единицах, их семантике, вариантных особенностях; б) лексических навыков – автоматизмов оперирования лексическими единицами в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности; в) лексических умений – сознательных действий субъекта по выявлению специфики лексемы, ее значения и смысла, сравнению единиц между собой, выбору наиболее адекватной для выражения мыслимого содержания, сопоставлению объема значения слова в родном и изучаемом языках.

Предложен в общем виде реестр лексических умений: 1) умение употреблять лексические единицы во всех свойственных им формах и функциях; 2) умение создавать не встречавшиеся в речевом опыте лексические сочетания слов; 3) умение выбрать по ситуации лексическую единицу из ряда ей противоположных, близких по значению; 4) умение лексического перефразы [16]. В целом компетентностный подход в его приложении к разработке теории и технологии формирования и развития лексической компетенции обучающихся позволяет идентифицировать содержание и определить структуру лексической компетенции в единстве и многообразии лексических умений, необходимых субъекту для межкультурного общения.

Исследование и результаты

В аспекте методов исследования работа выполнена в русле исследовательской стратегии сочетания контент-анализа концептов, семиотического и корпусного анализа лексических единиц, гипотетико-индуктивной методологии. Поиск велся по линии интеграции аналитических и синтетических векторов изучения объекта исследования – выявления комплекса лексических умений, необходимых для изучения франкофонных концептов, а также критериев оценивания уровней сформированности этих умений у студентов языковых вузов, изучающих французский язык.

Несмотря на интерес, который проявляют ученые к вопросу совершенствования лексических способностей обучающихся при освоении иностранного языка, изучены далеко не все действия, связанные с глубинным пониманием семантики слова, особенно в его соотношении с концептом. Между тем потребность в формировании и развитии таких специализированных умений является абсолютно непреложной для пе-

редачи студентам сложной палитры смыслов одной и той же лексической единицы, функционирующей в разных культурах наднациональной общности, например во франкофонном сообществе.

Носителями французского языка разных стран вкладывается разный смысл в одни и те же концепты – «понятия, имеющие общее смысловое значение и отражающие определенное коллективное представление о конкретном культурном пространстве» [20. Р. 172]. Как следствие, студентам, изучающим французский язык, необходимо ориентироваться в различных вариантах французского языка, понимать разнообразие семантических значений одной и той же лексической единицы – транслятора национально обусловленного смысла представителей разных франкофонных стран.

В связи с такой постановкой вопроса возникает необходимость не просто обучать студентов осознанию содержания лексических единиц и комбинированию их в различных речевых ситуациях для выражения коммуникативного намерения (что является традиционным для обучения лексического стороне иноязычной речи). Следует формировать у них умения, нацеленные на понимание различных семантических нюансов одной и той же лексемы, нюансов, обусловленных различиями национальных концептов франкоязычных стран (например, РОДИНА, СВОБОДА, ЗНАНИЕ). Для этого нужно учитывать различные факторы: исторические, психологические, социальные, климатические, географические (локальные). Следует одновременно обращать внимание на такие риски, возникающие в ходе анализа лексических единиц, которые провоцируются культурной интерференцией, а также тенденцией обеднения лексической палитры самовыражения («лексической деградацией»), свойственному, по свидетельству ученых [21], современному молодому поколению.

Схематично специфика смыслового разнообразия лексических единиц региональных вариантов французского языка отображена на рис. 1, на котором продемонстрирована «многослойность» смысловых значений лексической единицы. *Ядро* – это фиксация единого для всех вариантов французского языка значений лексемы, *околоядерная зона* – неполные схождения минимального значения лексической единицы, *ближняя периферия* – неполные схождения существенного значения, характерные для носителей французского языка – представителей разных стран; *дальняя периферия* – полное отсутствие схождения, т.е. наличие расхождений в значении лексической единицы в языковой картине мира представителей разных франкофонных стран.

Примером для обозначения нюансов значений лексической единицы может послужить концепт РОДИНА, выраженный во французском языке лексемой *patrie*. На рис. 2 показаны слои значений данной лексической единицы в приложении к картине мира французов и канадцев (подробно об этом см.: [22]).

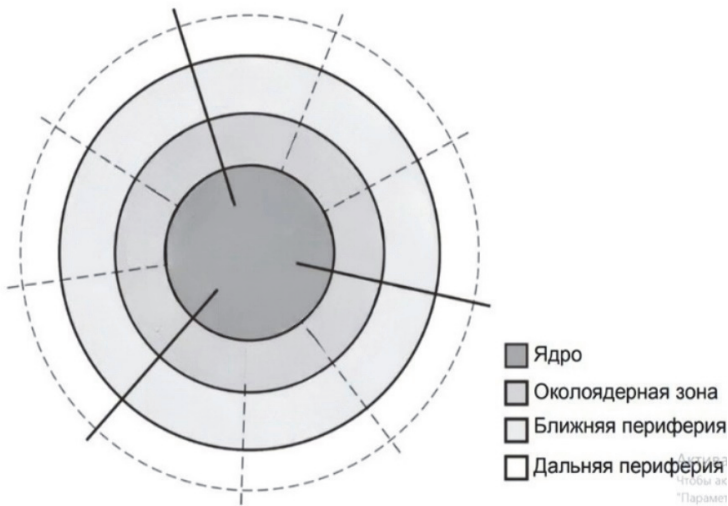


Рис. 1. Модель обозначения смыслового разнообразия лексических единиц в разных франкофонных странах

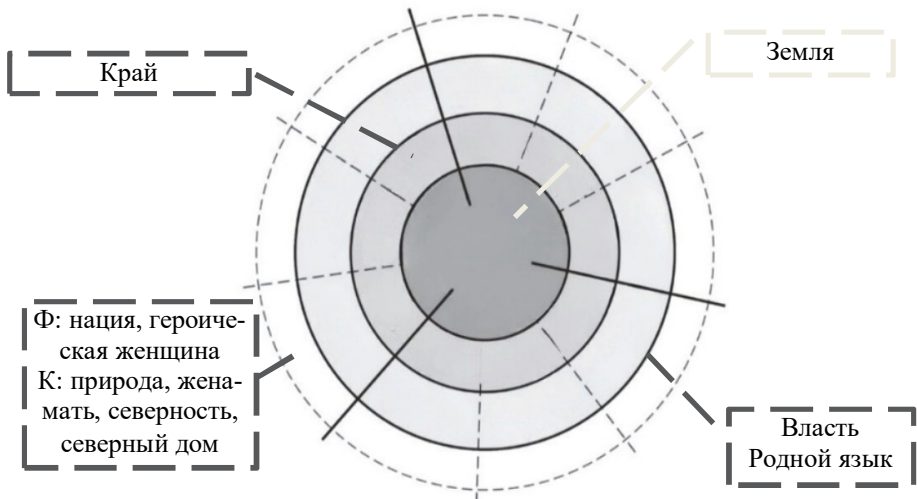


Рис. 2. Модель обозначения смыслового разнообразия концепта PATRIE во Франции и Канаде

Как видно, ядром семантической модели служит значение «земля» (*terre*), свойственное и понятное любому представителю франкофонного мира. Околоядерную зону составляет значение «край» (*rays*). Идея родного края важна для франкоканадцев, поскольку их провинция находится в противоборстве с остальной частью страны, это своего рода островков франкофонного мира на североамериканском континенте. Кроме

того, они пытаются сохранить память о предках, прибывших из различных регионов Франции со времен экспедиции Жака Картье. К ближней периферии следует отнести значения «власть» (*pouvoir*) и «родной язык» (*langue maternelle*). Для французов и канадцев французский язык является безусловной ценностью, однако, их восприятие родного языка отличается. Во Франции язык первоначально служил объединению нации, несмотря на движение за языковую и культурную автономию регионов. Во французской Канаде отношение к языку связано с культивированием своих французских корней и стремлением подчеркнуть особенности французского языка Канады, а именно свою лексическую креативность, направленную на борьбу с англицизмами, а также преодоление языковой неуверенности.

Интересно рассмотреть дальнюю периферию, поскольку именно она, как представляется, является наиболее репрезентативной с точки зрения выявления несовпадений в обозначении национально значимых компонентов смысла. Для французов «РОДИНА» означает *нацию* (*nation*), а также метафорически – *героическую женщину* (*femme héroïque*). Для канадцев нюансы значений скорее обозначают *природу* (*patrie*), *образ женщины-жены и матери, северность* (*nordicité*), *северный дом*.

Продемонстрированные примеры наглядно показывают, что при обучении французскому языку в поликультурном аспекте следует обращать внимание студентов на неоднозначность толкования и семантической интерпретации значений одних и тех же лексических единиц, выражающих концепты. Именно таким образом происходит отход от францисентричности в пользу множественности вариантов французского языка, функционирующих в разных странах, объединенных общим языком, но выражающих им разные нюансы значений, связанные с национально-культурной спецификой. Именно так проявляет себя поликультурный подход в лингвообразовательной ситуации, когда один язык транслирует особые эмоционально-ценностные смыслы, присущие взглядам на окружающий мир представителей разных франкофонных стран.

Исходя из приведенных доводов, можно определить состав групп лексических умений, которые должны стать объектом совершенствования студентов языкового вуза, изучающих французский язык во всем многообразии его вариантных проявлений. К первой группе умений следует отнести *умения на восприятие и понимание* тех лексических единиц, которые, выражая (материализуя) концепт, обладают свойством схождения (общим ядром) значения, но при этом могут иметь неполное схождение и даже расхождение в смысловых оттенках. В эту группу включено:

1.1) умение восприятия (устно и (или) письменно) лексической единицы и ассоциирования ее с национальным (франкофонным) концептом;

1.2) умение поиска значений лексической единицы в информационных системах различного рода и лексикографических источниках;

1.3) умение определения ядра, околоядерной зоны, ближней и дальней периферии в значении лексической единицы, отражающей национально обусловленные смыслы той или иной франкофонной страны.

Ко второй группе поликультурных умений относятся *умения дифференциации и сопоставления нюансов значения лексемы* в их (нюансов) соотнесенности с особенностями восприятия мира носителями той или иной франкофонной страны. В эту группу должно быть включено:

2.1) умение сопоставительного анализа ядра, околоядерной зоны, ближней и дальней периферии в значении лексической единицы;

2.2) умение дифференциации нюансов значения лексической единицы, выражающей национально обусловленный смысл концепта;

2.3) умение делать и формулировать выводы о степени близости/отдаленности значений лексических единиц в той или иной лингвокультуре;

2.4) умение прогнозировать и объяснять причины расхождений смысловых значений.

Третья группа умений связана с *постаналитическими действиями студентов*. К ней относится умение:

3.1) рефлексивно осознать степень расширения смыслового поля лексической единицы;

3.2) объяснить единство и разнообразие франкофонного мира с опорой на исследованный лексический материал.

На основе сказанного следует заключить, что развитие лексической компетенции студентов происходит благодаря формированию у них совокупности лексических умений в случаях, когда материалом для исследовательской, проектной и аналитической деятельности выступают единицы французского языка, которые выражают концепт франкофонного мира. Этот концепт имеет общее (для всех франкофонных сообществ) ядро значений и одновременно характеризуется национально, территориально, исторически обусловленной вариативностью. У студентов возникает возможность проявления лексической креативности, творческого отношения к лексическому составу французского языка, к единству и различиям, проявляющимся во франкофонном мире.

Лексические умения как объекты овладения нуждаются в критериальной параметризации с целью их полноценного и качественного оценивания. Для дифференциации способности студентов к оперированию лексическими умениями при анализе франкофонных концептов выделены следующие уровни развития лексических умений студентов: *элементарный (низкий), достаточный (средний), продвинутый (высокий)*. Соответствующие уровням критерии отражены в таблице. В ней каждое

из умений представлено через перечисление конкретных действий, которые должен совершить студент для выполнения стоящей перед ним задачи. Эти действия ранжированы исходя из полноты/неполноты выполнения необходимых операций.

Критерии оценивания уровня развития лексических умений

Лексические умения	Критерии оценивания сформированности лексических умений		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1.1. Умение восприятия лексической единицы и ассоциирование её с национальным франкофонным концептом	Студент испытывает значительные трудности в определении семантики ЛЕ, не всегда может привести полный ассоциативный ряд, ряд синонимов и антонимов, фрагментарный ответ	Студент способен на базовом уровне определить семантику ЛЕ, устанавливает ассоциативный ряд, ряд синонимов, антонимов без опоры на лексикографические источники	Студент уверенно определяет семантику ЛЕ во французской лингвокультуре, устанавливает ассоциативный ряд, синонимы, антонимы без опоры на лексикографические источники
1.2. Умение поиска значений лексической единицы в информационных системах различного рода и лексикографических источниках	Количество идентифицированных студентом номинаций находится в диапазоне 50–70%	Количество идентифицированных студентом номинаций находится в диапазоне 70–90%	Студент уверенно находит не менее 90% номинаций концепта в информационных системах различного рода и лексикографических источниках
1.3. Умение определения ядра, околоядерной зоны, ближней и дальней периферии в значении лексической единицы, отражающей национально обусловленные смыслы той или иной франкофонной страны	Студент может правильно заполнить схему на 50%, испытывает трудности в распределении лексем на ядро, ближнюю и дальнюю периферию	Студент заполняет схему, отражая 70–90% номинаций, испытывает незначительные затруднения	Студент, работая с национальным корпусом, устанавливает ядерные значения, периферийное значение ЛЕ, идентифицирует дополнительные номинации, которые выражают концепт. Студент уверенно заполняет или рисует самостоятельно схему: ядро, околоядерная зона, ближняя и дальняя периферия
2.1. Умение сопоставительного анализа ядра, околоядерной зоны, ближней и дальней периферии в значении лексической единицы	Студент испытывает значительные трудности в фиксации сходств/несовпадений концепта во французской, канадской и африканской культурах	Студент фиксирует сходства/несовпадения концепта во французской, канадской и африканской культурах на 70–90%	Студент выявляет различия в трех схемах, уверенно фиксирует несовпадение концепта во французской, канадской и африканской культурах

Лексические умения	Критерии оценивания сформированности лексических умений		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
2.2. Умение дифференциации нюансов значения лексической единицы, выражающей национально обусловленный смысл концепта	Студент испытывает значительные трудности в дифференциации нюансов значений лексической единицы, с трудом находит общее и различное в ядерной зоне трех концептов	Студент дифференцирует нюансы значений лексической единицы и находит общее и различное в ядерной зоне трех концептов, однако упускает ряд деталей, оставляет без внимания некоторые номинации	Студент дифференцирует нюансы значений лексической единицы и уверенно находит общее и различное в ядерной зоне трех концептов
2.3. Умение делать и формулировать выводы о степени близости/отдаленности значений лексических единиц в той или иной лингвокультуре	Студент с трудом, только при условии помощи со стороны преподавателя или одногруппников, может сделать выводы о степени близости/отдаленности значений лексических единиц в трех лингвокультурах	Студент в целом способен сделать выводы о степени близости/отдаленности значений лексических единиц, но упускает некоторые детали в области совпадения/несовпадения значений концепта в разных лингвокультурах	Студент с уверенностью делает выводы о степени близости/отдаленности значений лексических единиц в той или иной лингвокультуре
2.4. Умение прогнозировать и объяснять причины расхождений смысловых значений	Знания студента в области франкофонных культур недостаточны для проведения глубокой культуроведческой верификации концепта. Студент способен привести лишь ограниченное количество примеров из истории, культуры, литературы франкофонных стран	Студент проводит культуроведческую верификацию выявленных смысловых значений, подтверждает корпусную информацию примерами из истории, литературы страны изучаемого языка. Объясняет причины расхождений смысловых значений лексической единицы, однако упускает некоторые детали	Студент проводит культуроведческую верификацию выявленных смысловых значений, подтверждает корпусную информацию примерами из истории, литературы страны изучаемого языка. Объясняет причины расхождений смысловых значений лексической единицы, демонстрирует глубокие знания франкофонных культур
3.1. Умение рефлексивно осознать степень расширения смыслового поля лексической единицы	По результатам культурной верификации студенту трудно сделать вывод о том, насколько правильно он выполнил интерпретацию корпусов, совпадает ли его	По результатам культурной верификации студент старается сделать вывод о том, насколько правильно он выполнил интерпретацию корпусов, совпадает ли его интерпретация с	По результатам культурной верификации студент уверенно делает вывод о том, насколько правильно он выполнил интерпретацию корпусов, совпадает ли его интерпретация с культурными фактами

Лексические умения	Критерии оценивания сформированности лексических умений		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	интерпретация с культурными фактами стран изучаемого языка. При необходимости возвращается к данным корпусам для дополнительной проверки	культурными фактами стран изучаемого языка. При необходимости возвращается к данным корпусам для заключительной проверки	стран изучаемого языка. При необходимости возвращается к данным корпусам для заключительной проверки
3.2. Умение объяснить единство и разнообразие франкофонного мира с опорой на исследованный лексический материал	Имеет трудности в вербализации своей позиции. Владеет лексическим материалом и имеет знания франкофонных культур на базовом уровне. Предоставляет ответы только на некоторые вопросы	Студент защищает проект, объясняя единство и разнообразие франкофонного мира с опорой на исследованный лексический материал, демонстрирует хороший уровень владения лексическим материалом и обширные знания франкофонных культур. Однако в ответе студента имеется ряд неточностей, противоречия в аргументации, студент не может ответить на все поставленные вопросы	Студент защищает проект, объясняя единство и разнообразие франкофонного мира с опорой на исследованный лексический материал. Демонстрирует высокий уровень владения лексическим материалом и хороший уровень знаний франкофонных культур

Заключение

Применение поликультурного подхода в ситуации обучения студентов французскому языку означает ознакомление их с особенностями содержания и значения одного и того же концепта, отражающими в периферийной семантической зоне национально обусловленные смысловые ценности. Они продиктованы особым историческим путем, по которому идет та или иная франкофонная страна, факторами социокультурного, а также политико-экономического свойства. Овладение всей полнотой толкования феноменов, значимых для понимания национальной идентичности носителей французского языка разных стран, существенно обогатит кругозор обучающихся, раскроет секреты особого видения мира представителей разных франкофонных стран.

Для выполнения действий, связанных с идентификацией, сравнением, анализом особых нюансов значений лексических единиц, необходимы специфические умения, которые по-своему представлены в структуре деятельности студента и могут выражать соответствующий уровень сформированности лексической компетенции. Владение этими умениями обеспечивает обучающимся способность вскрывать национально маркированные смыслы, заложенные в слове как единице номинации концепта. Формирование таких умений – важная задача преподавателя французского языка, который в процессе работы над лексической стороной общения передает как единство, так и различие в фиксации в языке национально обусловленных смыслов представителей франкофонных стран. Знания студентов о французском языке как о средстве погружения во франкофонный мир становятся полноценными, объемными, наполненными разнообразием оттенков восприятия окружающего пространства носителей французского языка разных стран.

Список источников

1. **Карасик В.И.** Языковые камертоны смысла. М. : Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2024. 416 с.
2. **Максимкин И.А.** Лексические навыки и умения: статус в структуре лексической компетенции изучающих французский язык // Научный старт-2021 : сб. ст. магистрантов и аспирантов / редкол.: Л.Г. Викулова (отв. ред.) [и др.]. М. : Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2021. С. 158–161.
3. **Вишиневецкая Н.В.** Формирование у студентов лексических умений как компонентов социолингвистической компетенции: параметры технологии // Научный старт-2022 : сб. ст. магистрантов и аспирантов / редкол.: Л.Г. Викулова (отв. ред.) [и др.]. М. : Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2022. С. 41–46.
4. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Поликультурный подход к типологизации лингвокультуроведческих единиц (на материале культуроведения США) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 1 (57). С. 244–250.
5. **Тарева Е.Г., Максимкин И.А.** Факторы вариативности французского языка как основа поликультурного обучения студентов // Иностранные языки в школе. 2020. № 6. С. 2–6.
6. **Соколов Е.А., Буланкина Н.Е.** Методология культурного самоопределения формирующейся личности специалиста-гуманитария. Опыт философского осмысления. М. : Университетская книга, 2011. 232 с.
7. **Серебренникова Е.Ф.** Аксиологизация дискурса: к проблеме отграничения понятия и проекции на анализ медийного дискурса // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2024. № 3 (55). С. 110–121.
8. **Карасик В.И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
9. **Гураль С.К., Головки О.С., Гиллеспи Д.Ч.** Саморазвитие дискурса в сверхсложную систему и педагогическое применение этого феномена при обучении иностранному языку // Язык и культура. 2020. № 52. С. 158–169.
10. **Матюшина Н.В.** Концептология в МГПУ: наукометрический обзор // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2023. № 4 (52). С. 158–169. doi: 10.25688/2076-913X.2023.52.4.12
11. **Маковский М.М.** Язык – Миф – Культура. Символы жизни и жизнь символов. М. : Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 1996. 329 с.

12. *Гураль С.К.* Мироззрение, картина мира, язык: лингвистический аспект соотношения // Язык и культура. 2008. № 1. С. 14–21.
13. *Загряжская Т.Ю.* Вариантиология как направление в изучении языков, культур и регионов // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 3. С. 22–48.
14. *Зимняя И.А.* Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.
15. *Шамов А.Н.* Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. С. 19–25.
16. *Давыдова Ю.Г.* К вопросу о понятии «лексическая компетенция» на продвинутых уровнях владения иностранными языками // Альманах современной науки и образования. 2013. № 5 (72). С. 56–60.
17. *Del Pilar Agustín-Llach M.* The impact of bilingualism on the acquisition of an additional language: Evidence from lexical knowledge, lexical fluency, and (lexical) cross-linguistic influence // International Journal of Bilingualism, 2019. № 23 (5). P. 888–900.
18. *Elgort I., Siyanova-Chanturia A.* Interdisciplinary approaches to researching L2 lexical acquisition, processing, and use: An introduction to the special issue // Second Language Research. 2021. № 37 (2). P. 189–205. doi: 10.1177/0267658320988050
19. *Monteiro K., Crossley S., Botarleanu R.-M., Dascălu M.* L2 and L1 semantic context indices as automated measures of lexical sophistication // Language Testing. 2023. № 40 (3). P. 576–606.
20. *Vikulova L.G., Tareva E.G., Serebrennikova E.F., Gerasimova A., Raiskina V.A.* Retrospective semiometrics of the sign valeur // XLinguae. 2020. Vol. 13, № 1. P. 169–183.
21. *Дегальцева А.В., Сиротинина А.В.* К проблеме изменения норм современного русского языка // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2022. Т. 22, № 4. С. 368–376. doi: 10.18500/1817-7115-2022-22-4-368-376
22. *Холкина А.С.* Концепт «Patrie» во французском языке Канады : дис. ... канд. филол. наук. М., 2013. 216 с.

References

1. Karasik V.I. (2024) Yazykovye kamertony smysla: monografiya [Linguistic tuning forks of meaning: monograph]. M.: Gosudarstvennyy institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina. 416 p.
2. Maksimkin I.A. (2021) Leksicheskie navyki i umeniya: status v strukture leksicheskoy kompetencii izuchayushchih francuzskij yazyk [Lexical skills and abilities: status in the structure of lexical competence of French language learners] // Nauchnyy start-2021: Sbornik statej magistrantov i aspirantov / Redkollegiya: L.G. Vikulova (otv. red.) [i dr.]. M.: Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu 'Yazyki Narodov Mira'. pp. 158–161.
3. Vishneveckaya N.V. (2022) Formirovanie u studentov leksicheskikh umenij kak komponentov sociolingvisticheskoy kompetencii: parametry tekhnologii [Formation of lexical skills in students as components of sociolinguistic competence: technology parameters] // Nauchnyy start-2022: Sbornik statej magistrantov i aspirantov / Redkollegiya: L.G. Vikulova (otv. red.) [i dr.]. M.: Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu 'Yazyki Narodov Mira'. pp. 41–46.
4. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. (2008) Polikul'turnyj podhod k tipologizacii lingvokul'turovedcheskih edinic (na materiale kul'turovedeniya SSHA) [Formation of lexical skills in students as components of sociolinguistic competence: technology parameters] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 1 (57). pp. 244–250.

5. Tareva E.G., Maksimkin I.A. (2020) Faktory variativnosti francuzskogo yazyka kak osnova polikul'turnogo obucheniya studentov [Factors of variability of the French language as the basis for multicultural education of students] // *Inostrannye yazyki v shkole*. 6. pp. 2–6.
6. Sokolov Ye.A., Bulankina N.Ye. (2011) Metodologiya kul'turnogo samoopredeleniya formiruyushchey lichesnosti spetsialista-gumanitariya. Opyt filosofskogo osmysleniya [Methodology of cultural self-determination of the developing personality of a humanities specialist. Experience of philosophical understanding]. Monografiya. M.: Universitetskaya kniga. 232 p.
7. Serebrennikova E.F. (2024) Aksiologizatsiya diskursa: k probleme otgranicheniya ponyatiya i proekcii na analiz mediynogo diskursa [Axiologization of discourse: to the problem delimitation of the concept and projection on the analysis of media discourse] // *Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie*. 3 (55). pp. 110–121.
8. Karasik V.I. (2002) Yazykovoy krug: lichnost', koncepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd: Peremena. 477 p.
9. Gural' S.K., Golovko O.S., Gillespi D.Ch. (2020) Samorazvitiye diskursa v sverkhoslozhnuyu sistemu i pedagogicheskoye primeneniye etogo fenomena pri obuchenii inostrannomu yazyku [Self-development of discourse into a super-complex system and the pedagogical application of this phenomenon in teaching a foreign language] // *Yazyk i kul'tura*. 52. pp. 158–169.
10. Matyushina N.V. (2023) Konceptologiya v MGPU: naukometricheskiy obzor [Conceptology at Moscow State Pedagogical University: scientometric review] // *Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie*. 4 (52). pp. 158–169. doi: 10.25688/2076-913X.2023.52.4.12
11. Makovskiy M.M. (1996) Yazyk – Mif – Kul'tura. Simvoly zhizni i zhizn' simvolov [Language – Myth – Culture. Symbols of life and the life of symbols]. M.: In-t russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN. 329 p.
12. Gural' S.K. (2008) Mirovozzreniye, kartina mira, yazyk: lingvisticheskiy aspekt sootnosheniya [Worldview, picture of the world, language: linguistic aspect of the relationship] // *Yazyk i kul'tura*. 1. pp. 14–21.
13. Zagryazkina T.Yu. (2015) Variantologiya kak napravleniye v izuchenii yazykov, kul'tur i regionov [Variantology as a direction in the study of languages, cultures and regions] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. 3. pp. 22–48.
14. Zimnyaya I.A. (2012) Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Competence and competency in the context of the competency-based approach in education] // *Inostrannye yazyki v shkole*. 6. pp. 2–10.
15. Shamov A.N. (2007) Leksicheskie navyki ustnoy rechi i chteniya – osnova semanticheskoy kompetentsii obuchaemykh [Lexical skills of oral speech and reading are the basis of semantic competence of students] // *Inostrannye yazyki v shkole*. 4. pp. 19–25.
16. Davydova Y.G. (2013) K voprosu o ponyatii 'leksicheskaya kompetentsiya' na prodvinutyyh urovnayah vladeniya inostrannymi yazykami [On the issue of the concept of "lexical competence" at advanced levels of foreign language proficiency] // *Al'manah sovremennoy nauki i obrazovaniya*. 5 (72). pp. 56–60.
17. Del Pilar Agustín-Llach M. (2019) The impact of bilingualism on the acquisition of an additional language: Evidence from lexical knowledge, lexical fluency, and (lexical) cross-linguistic influence // *International Journal of Bilingualism*. 23 (5). pp. 888–900. doi: 10.1177/1367006917728818
18. Elgort I., Siyanova-Chanturia A. (2021) Interdisciplinary approaches to researching L2 lexical acquisition, processing, and use: An introduction to the special issue // *Second Language Research*. 37 (2). pp. 189–205. doi: 10.1177/0267658320988050

19. Monteiro K., Crossley S., Botarleanu R.-M., Dascălu M. (2023) L2 and L1 semantic context indices as automated measures of lexical sophistication // *Language Testing*. 40 (3). pp. 576–606. doi: 10.1177/02655322221147924
20. Vikulova L.G., Tareva E.G., Serebrennikova E.F., Gerasimova A., Raiskina V.A. (2020) Retrospective semiometrics of the sign valeur // *XLinguae*. 13 (1). pp. 169–183. doi: 10.18355/XL.2020.13.01.13.
21. Degal'ceva A.V., Sirotinina A.V. (2022) K probleme izmeneniya norm sovremennogo russkogo yazyka [On the problem of changing the norms of the modern Russian language] // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika*. 22. 4. pp. 368–376. doi: 10.18500/1817-7115-2022-22-4-368-376
22. Holkina A.S. (2013) *Koncept 'Patrie' vo francuzskom yazyke Kanady* [The concept of "Patrie" in Canadian French: dissertation for the degree of candidate of philological sciences]. Philology cand. dis. M. 216 p.

Информация об авторах:

Тарева Е.Г. – доктор педагогических наук, профессор, директор Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: tarevaeg@mgpu.ru

Максимкин И.А. – старший преподаватель кафедры романских языков и лингводидактики, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: maksimkinia@mgpu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Information about the authors:

Tareva E.G., D.Sc. (Education), Professor, Director of the Institute of Foreign Languages at Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: tarevaeg@mgpu.ru

Maksimkin I.A., Senior Lecturer at the Department of Romance Languages and Linguodidactics, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: maksimkinia@mgpu.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 12.10.2025; принята к публикации 28.11.2025

Received 12.10.2025; accepted for publication 28.11.2025

Научная статья
УДК 372.881.161.1:81'373.612.2
doi: 10.17223/19996195/72/6

Современные средства обучения по формированию метафорической компетенции

Елена Андреевна Юрина¹, Станислава Витальевна Ларцина^{2,3}

^{1,2} Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия

³ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

¹ yourina2007@yandex.ru

^{2,3} sltar@list.ru

Аннотация. Проводится анализ существующих в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) средств обучения, позволяющих студентам системно освоить образный лексикон русского языка и сформировать умения и навыки понимания, интерпретации и порождения текстов, включающих элементы метафорического характера. При описании методики формирования метафорической компетенции в процессе преподавания РКИ учитываются положения теории учебника в части требований к содержанию средств обучения РКИ. Формирование метафорической компетенции у инофонов, согласно анализу научно-методических трудов, сопряжено с развитием умений распознавать метафоры в речевом потоке, интерпретировать их содержание в контексте и продуцировать устные и письменные тексты, содержащие образные средства языка. Дидактические материалы, направленные на формирование метафорической компетенции, должны удовлетворять ряду дополнительных требований: содержать аутентичные или адаптированные тексты с элементами метафорического характера; включать упражнения, нацеленные на сопоставление прямого и переносного значений слов и выражений, а также отражать системный характер образного лексикона русского языка.

Эмпирическую базу исследования составили наиболее известные и широко используемые в дидактической практике средства обучения: 1) учебно-методические комплексы («Дорога в Россию», «Русский сувенир» и «Новый сувенир», «5 элементов»); 2) учебные пособия по формированию умений и навыков чтения («Непропавшие сюжеты», «Шкатулочка», «Шкатулка», «Россия: день сегодняшний»). Кроме того, в ходе анализа учебных материалов была выявлена особая немногочисленная группа средств обучения РКИ: 3) пособия, непосредственно направленные на формирование метафорической компетенции, которые через систему заданий и упражнений демонстрируют реализацию когнитивной метафоры во всех видах речевой деятельности, способствуют освоению инофонами системного характера образных лексических и фразеологических единиц и предоставляют возможность усвоения регулярных метафорических переносов. К данной группе относится пособие Р.Э. Брусковой «Формирование метафорической компетенции», разработанное для студентов медицинского профиля, владеющих русским языком на уровне В1–В2; а также учебный комплекс Л. Бобровой, О. Киселева и Дж. Лантольфа «Metaphors in Russian» для обучающихся среднего и продвинутого уровней, включающий рабочую тетрадь и словарь.

Анализ современных средств обучения РКИ показал, что материалы учебных комплексов общего характера, а также учебные пособия по развитию навыков

чтения включают лишь отдельные задания на освоение переносных значений в сопоставлении с прямыми и интерпретацию ассоциативно-образного смысла слов и выражений. Еще одна группа учебных пособий, ориентированных на развитие метафорической компетенции, содержит системно организованный комплекс заданий и упражнений, в ходе выполнения которых иностранные студенты учатся распознавать и интерпретировать метафоры, работать с прямыми и переносными значениями слов, использовать метафоры в письменной и устной речи. К числу таких заданий в пособии Р.Э. Брусковой относятся упражнения трансформационного типа на перефразирование сравнительных конструкций в метафоры и наоборот; упражнения на определение исходной и результирующей концептуальных сфер метафорических проекций; задания, направленные на работу с аутентичными текстами и видеоматериалами. В учебном комплексе «Metaphors in Russian», включающем учебный словарь метафор русского языка и рабочую тетрадь, дидактический материал организован в соответствии с исходными сферами метафорического переноса («животные», «цветы», «спорт») и целевой сферой («эмоции»). Каждое упражнение в рабочей тетради направлено на осознание смысловой ассоциативной связи между исходным образом и переносным значением метафорических номинаций, а также на продуктивное использование метафор в речи.

В результате анализа делается вывод о необходимости развивать успешный опыт разработки специализированных учебных пособий, ориентированных на изучение метафорической системы русского языка, используя его при создании новых средств обучения РКИ.

Ключевые слова: лингводидактика, методика преподавания, русский язык как иностранный, средство обучения, когнитивная метафора, образные средства языка

Для цитирования: Юрина Е.А., Ларцина С.В. Современные средства обучения по формированию метафорической компетенции // Язык и культура. 2025. № 72. С. 125–143. doi: 10.17223/19996195/72/6

Original article

doi: 10.17223/19996195/72/6

Modern teaching tools for the formation of metaphorical competence

Elena Andreevna Yurina¹, Stanislava Vitalievna Lartsina^{2,3}

^{1, 2} Pushkin State Russian Language Institute Moscow, Russia

³ Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

¹ yourina2007@yandex.ru

^{2, 3} stlar@list.ru

Abstract. The article analyzes the teaching tools available in the Russian language teaching methodology, which allow students to systematically master the figurative vocabulary of the Russian language and develop skills in understanding, interpreting and generating texts that include elements of a metaphorical nature. When describing the methodology for the formation of metaphorical competence in the process of teaching RFL, the provisions of the textbook theory regarding the requirements for the content of teaching Russian as a foreign language are taken into account. The formation of met-

aphorical competence among non-native speakers, according to the analysis of scientific and methodological works, is associated with the development of skills to recognize metaphors in the speech stream, interpret their content in context and produce oral and written texts containing figurative means of language. Didactic materials aimed at the formation of metaphorical competence must meet a number of additional requirements: they must contain authentic or adapted texts with elements of a metaphorical nature; include exercises aimed at comparing the direct and figurative meanings of words and expressions; and reflect the systemic nature of the figurative vocabulary of the Russian language.

The empirical basis of the research was made up of the most well-known and widely used teaching tools in didactic practice: 1) Educational and methodical complexes ("The Road to Russia", "Russian souvenir" and "New souvenir", "5 elements"); 2) Textbooks on the formation of reading skills ("Missing plots", "The Box", "The Little Box", "Russia: Today"). In addition, during the analysis of educational materials, a special small group of RFL teaching tools was identified: 3) manuals directly aimed at the formation of metaphorical competence, which, through a system of tasks and exercises, demonstrate the implementation of cognitive metaphor in all types of speech activity, contribute to the development of figurative lexical and phraseological units by non-native speakers and provide an opportunity to assimilate regular metaphorical units' transfers. This group includes the R.E. manual. Bruskova's "Formation of metaphorical competence", developed for medical students who speak Russian at the B1-B2 level; as well as the educational complex of L. Bobrova, O. Kiselyov and J. Lantolf's "Metaphors in Russian" for intermediate and advanced students, which includes a workbook and a dictionary.

An analysis of modern RFL teaching tools has shown that the materials of educational complexes of a general nature, as well as textbooks for the development of reading skills, include only individual tasks for mastering figurative meanings in comparison with direct ones and interpreting the associative-figurative meaning of words and expressions. The third group of textbooks focused on the development of metaphorical competence contains a systematically organized set of tasks and exercises, during which foreign students learn to recognize and interpret metaphors, work with direct and figurative meanings of words, and use metaphors in written and oral speech. Such tasks in the manual by R.E. Bruskova include transformational exercises for paraphrasing comparative constructions into metaphors and vice versa.; exercises to identify the initial and resulting conceptual spheres of metaphorical projections; tasks aimed at working with authentic texts and videos. In the educational complex "Metaphors in Russian", which includes an educational dictionary of metaphors of the Russian language and a workbook, the didactic material is organized in accordance with the initial spheres of metaphorical transfer ("animals", "colors", "sports") and the target sphere ("emotions"). Each exercise in the workbook is aimed at understanding the semantic associative connection between the original image and the figurative meaning of metaphorical nominations, as well as the productive use of metaphors in speech.

As a result of the analysis, it is concluded that it is necessary to develop successful experience in developing specialized textbooks focused on studying the metaphorical system of the Russian language, using it when creating new teaching tools for Russian language.

Keywords: linguodidactics, teaching methods, Russian as a foreign language, means of training, cognitive metaphor, figurative means of language

For citation: Yurina E.A., Lartsina S.V. Modern teaching tools for the formation of metaphorical competence. *Language and Culture*, 2025, 72, pp. 125–143. doi: 10.17223/19996195/72/6

Введение

Восприятие мира носителями разных языков имеет как сходства, так и существенные различия, что было отмечено ещё В. фон Гумбольдтом, рассматривавшим язык как форму мышления и экспликации мировоззрения. Развитие его идей в трудах Э. Сепира, Б. Уорфа, Л. Вайсгербера и других ученых привело к формированию гипотезы лингвистической относительности и концепции «языковой картины мира», актуальной во многих областях научного знания. В лингводидактическом аспекте языковые единицы, отражающие национально-культурные феномены, рассматривались в рамках лингвострановедения [1. С. 5] и лингвокультурологии [2. С. 36].

Важная роль в передаче национально-культурной специфики языковой картины мира отводится образным средствам языка, «лексический фон» которых отражает самобытные взгляды носителей языка, накопленные в общественном сознании сведения культурного характера [3]. Категория **образности** обобщает свойство единиц лексико-фразеологического уровня, обладающих семантической двуплановостью и метафорическим способом её выражения [4. С. 21]. К числу таких средств в лексике относятся языковые метафоры и образные слова с метафорической внутренней формой.

Г.Н. Складаревская рассматривала языковую метафору как системное явление, подчиняющееся определённым закономерностям, что позволяет выделить конкретные типы регулярных метафорических переносов в языке (предмет → предмет, предмет → человек, предмет → физический мир, предмет → психический мир, предмет → абстракция). Например, **лавина писем** (предмет → предмет), **варежка** (предмет → человек), **сноп света** (предмет → физический мир), **металл в голосе** (предмет → психический мир), **цепь событий** (предмет → абстракция) [5. С. 81–90].

Согласно В.Н. Телия, метафоры выступают как «одно из наиболее продуктивных средств формирования вторичных наименований в создании языковой картины мира» [6. С. 175]. Метафоры функционируют в текстах любого стиля речи. Как отмечал А. Ричардс, «в обычной связной речи мы не встретим и трёх предложений подряд, в которых не было бы метафоры» [7. С. 45]. На фразеологическом уровне метафорической семантикой обладают образные сравнения, перифразы, идиомы, пословицы и поговорки различной грамматической структуры [4. С. 23–26].

Несмотря на значительный объем образных средств в словарном составе языка и их значимость в процессах восприятия и порождения устных и письменных текстов, лингводидактические аспекты обучения инофонов идентификации и интерпретации номинативных единиц с метафорическим типом семантики изучены недостаточно. Как следствие

этой ситуации – в учебно-методической литературе по русскому языку как иностранному (РКИ) – учебниках, учебных пособиях и иных образовательных ресурсах – мало представлены материалы, нацеленные на овладение иностранными студентами системой устойчивых метафорических значений слов и выражений русского языка и выработку навыков понимания метафор и их употребления в речи.

Данный набор умений и навыков в работах отечественных и зарубежных методистов (D. Flahive, P. Carrell, H. Gardner, E. Winner, G.R. H.R. Pollio, M.K. Smith, M. Azuma, Q. Zhao, L. Yu, Y. Yang, Ю.И. Клименова, Т.В. Андрюхина, С.Л. Мишланова, Л.М. Алексеева и др.) обозначается термином «метафорическая компетенция», под которой понимается способность выявлять метафоры, понимать их содержание, пояснять его, перефразировать и самостоятельно продуцировать соответствующие средства языка в процессе коммуникации [8]. Выделять метафорическую компетенцию в составе коммуникативной начали во второй половине 1970-х гг., а с середины 1980-х гг. (в работах М. Данези и Дж. Лоу) она стала рассматриваться в контексте обучения иностранным языкам.

В настоящее время метафорическая компетенция продолжает активно разрабатываться в теоретических и прикладных лингводидактических трудах. Систематизация исследований, посвящённых метафорической компетенции, подробно представлена в [9]. В контексте обучения РКИ проблема обучения метафорам начала активно разрабатываться на практике с 2015 г., когда за рубежом был опубликован уникальный учебный комплекс «Metaphors in Russian: Animals, Colors, Emotions, Sports», изданный Пенсильванским издательством CALPER в 2015 г. Он состоит из учебного словаря и рабочей тетради, в которых, помимо упражнений, даётся краткая справка, содержащая информацию о значимых в истории развития теории метафоры исторических личностей [10, 11]. Подробная характеристика данного комплекса будет представлена в основной части статьи.

В 2019 г. была опубликована статья Р.Э. Брусковой, в которой представлены результаты разработки экспериментального курса по обучению метафорам студентов медицинского профиля на первом и втором сертификационных уровнях, включающего подготовительный (проведение констатирующего среза, формирование контрольной и экспериментальной групп) и основной этапы (проведение учебных занятий, сопровождающихся контрольным срезом) [12. С. 44–47]. Согласно Р.Э. Брусковой, метафорическая компетенция носит интегративный характер, так как при оперировании умениями, составляющими её содержание, задействуются знания в области языковой, социокультурной, профессиональной, а также коммуникативной компетенций. В публикациях последних

лет, посвящённых формированию метафорической компетенции у студентов, изучающих русский язык как иностранный, фокус сместился с теории на практику. Анализируется содержание популярных учебно-методических комплексов и отдельных учебников, чтобы выявить, с какими метафорами студенты встречаются чаще всего. Как отмечают Н.В. Головкин, Ф.Р. Одекова и Д.В. Шейко, содержание учебников на самом деле «не оказывает определяющего влияния на характер сформированной метафорической компетенции студента» [13. С. 162–166]. Проводятся эксперименты, фиксирующие эффективность авторской методики обучения с конкретным контингентом учащихся, как, например, исследование О.Н. Логутенковой, которая разработала трёхступенчатый алгоритм развития этой компетенции у русско-греческих билингвов [15. С. 259–263].

Цель представленного в статье исследования – провести анализ существующих в методике преподавания РКИ средств обучения, позволяющих студентам системно освоить образный лексикон русского языка и сформировать умения и навыки понимания, интерпретации и порождения текстов, включающих элементы метафорического характера.

В задачи настоящего исследования входит систематизация и анализ существующих учебно-методических комплексов, учебных пособий по развитию навыков и умений чтения, а также средств обучения, направленных на формирование у инофонов метафорической компетенции. Для достижения поставленной цели необходимо также определить, каким образом должна выстраиваться система упражнений в учебнике, целенаправленно ориентированном на освоение инофонами образной системы русского языка.

Решение поставленных задач позволит обобщить существующий лингводидактический опыт развития метафорической компетенции у студентов, изучающих русский язык в качестве иностранного. На основе полученных результатов станет возможным определить оптимальные модели формирования данной компетенции и способы организации дидактических материалов в учебниках, целенаправленно ориентированных на освоение инофонами образной системы русского языка. На основании полученных данных в ближайшей перспективе станет возможным разработка учебных материалов, способствующих развитию у иностранных студентов умений распознавать и понимать метафоры, содержащиеся в аутентичных текстах различных жанров, а также самостоятельно использовать метафоры в собственных коммуникативных практиках.

Методология исследования

Методология исследования опирается на положения теории учебника (И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, А.Р. Арутюнов) и концепцию формирования метафорической компетенции в обучении иностранным языкам (Дж. Лоу, Ж. Литтлмор, Т.В. Андрюхина, Ю.Н. Клименова и др.), в частности русскому языку как иностранному (Р.Э. Брускова, Н.В. Головки, Ф.Р. Одекова, Д.В. Шейко, О.Н. Логутенкова и др.).

При описании методики формирования метафорической компетенции в процессе преподавания РКИ мы обратились к теории учебника в части требований к содержанию средств обучения русскому языку как иностранному. Известные методисты в рамках этого направления рассматривали учебник как дидактический объект, который должен эффективно решать задачи обучения, способствовать совершенствованию студентами коммуникативных умений в актуальных для них сферах общения [15–17]. В учебнике содержится информация предметного («А», что и зачем сообщается в процессе коммуникации), сопровождающего («В», каким образом формулируется предметная информация) и фонового («С», информация о культурных реалиях изучаемого языка, знание которых необходимо для развития способности и готовности к межкультурной коммуникации) типов. При этом каждый тип информации должен соотноситься по формуле $A > B > C$ [15. С. 120]. Средства обучения должны задействовать разные формы работы, формировать комбинационную свободу в использовании языковых образцов, обеспечивать переход от чувственного восприятия к абстрактному мышлению и практике, использовать различные виды наглядности для создания опоры для усвоения материала, представлять единицы учебного материала одновременно с адекватными действиями их реализации, учитывать развитие психики не только через накопление знаний, но и через постановку учебных задач и активизацию умственной деятельности [11. С. 245].

Формирование метафорической компетенции у инофонов, согласно анализу научно-методических трудов, сопряжено с развитием умений распознавать метафоры в речевом потоке, интерпретировать их содержание в контексте и продуцировать устные и письменные тексты, содержащие метафорические средства языка. В связи с этим средства обучения, направленные на формирование метафорической компетенции, должны удовлетворять ряду дополнительных требований, ранее не описанных в трудах по теории учебника: они должны содержать аутентичные или адаптированные тексты с элементами метафорического характера, включать упражнения, нацеленные на сопоставление прямого и переносного значений слов и выражений, а также отражать системный характер образного лексикона русского языка. На основании вышеизло-

женного необходимо проанализировать современные средства обучения, наиболее часто используемые в практике преподавания РКИ, и оценить возможность их использования в работе по формированию метафорической компетенции у иностранных студентов.

Эмпирическую базу исследования составили наиболее известные и широко используемые дидактические средства: 1) учебно-методические комплексы («Дорога в Россию» – уровни А1–В1 [18; 19; 20. Т. 1; 21. Т. 2], «Русский сувенир» – уровни А1, А2 [22, 23] и «Новый сувенир» – уровни В1, В1+ [24, 25], «5 элементов», уровни А1–В1 [26–28]); 2) учебные пособия по формированию умений и навыков чтения («Непропавшие сюжеты» А.С. Александровой [29], «Шкатулочка», «Шкатулка» О.Э. Чубаровой [30, 31], «Россия: день сегодняшний» А. Родимкиной [32]); 3) средства обучения, посвящённые формированию метафорической компетенции (пособие Р.Э. Брусковой [33] и учебный комплекс «Metaphors in Russian» [10, 11], разработанный американскими методистами).

Помимо этого, были проанализированы различные интернет-ресурсы, на которых преподаватели по иностранным языкам размещают рабочие листы – готовые материалы для проведения занятия. На платформах «IsCollective» (1 058 опубликованных рабочих листов по РКИ) и «LiveWorksheets» (1 853 опубликованных рабочих листа по РКИ) отсутствуют материалы, посвящённые метафорам русского языка, что свидетельствует о недостаточной представленности учебных средств по формированию метафорической компетенции на данных ресурсах.

Исследование и результаты

На основании анализа материалов исследования было обнаружено, что в учебниках для элементарного уровня не уделяется внимание метафорам, однако используются содержащие их выражения. Например, в учебнике «5 элементов», предназначенном для студентов, начинающих изучать русский язык, в «ЗАДАНИИ 42» студенты отрабатывают диалог «У тебя есть время?». В данном случае время представляется как ресурс, который можно «иметь», «тратить», «терять» или «находить». Здесь отражается концептуальная метафора, закреплённая в культурах многих языков мира: ВРЕМЯ – это РЕСУРС [26].

В учебнике «5 элементов» для базового уровня в «ЗАДАНИИ 45» приводятся контексты с метафорическим значением глагола **резать**: «Я не могу смотреть на солнце, потому что солнечный свет **“режет глаза”**» и «Так по-русски не говорят, эта фраза **“режет ухо”**» [27. С. 50]. В следующем задании учащимся предлагается написать правильную форму глаголов 1-го спряжения (*плакать, резать, искать, писать* и т.д.). Среди предложений есть те, в которых глагол **резать** употребляется как в прямом значении («Ты говорила, что это хороший нож, но он

ничего не **режет**», «Нина **режет** хлеб»), так и в переносном («Здесь слишком светло, свет **режет** глаза», «Он ужасно играет на скрипке! Эта музыка **режет** ухо!»). Далее студентам предлагается подумать над значением однокоренных прилагательных: «Как вы думаете, что значит **резкий** свет, **резкий** звук, **резкое** слово, **резкий** человек»? Подобного рода упражнения позволяют учащимся самостоятельно обнаружить связь между прямым и переносным значением слова, а также выявить системность, лежащую в основе этого метафорического переноса.

В следующем учебнике из этого комплекса, предназначенном для учащихся первого сертификационного уровня, метафоры встречаются в текстах заданий чаще. Например, в «ЗАДАНИИ 24» отрабатывается тема «Цвет». В задании необходимо соотнести левую часть, содержащую толкование («мудрое решение, компромисс», «он многое умеет делать, отлично работает», «он неинтересный, «бесцветный» человек, он мало знает»), с правой, содержащей образное выражение этого значения в языке («золотая середина», «у него золотые руки», «серый человек»). Золотой цвет символизирует положительные качества (разумность, умелость), а серый – отсутствие этих положительных качеств. В рамках этой темы отрабатываются цветовые характеристики фруктов и овощей: приводится образец «картофель внутри белый, а снаружи коричневый», после чего учащимся нужно аналогичным образом описать другие растительные продукты питания: абрикос, арбуз, дыню и др. Это задание закладывает основу для использования пищевых продуктов в образных цветообозначениях: лимонный, салатный [28].

В «ЗАДАНИИ 125» в рамках отработки темы «глаголы движения» приводятся идиомы с глаголами *выходить*, *вылетать*, *уходить*, *приходить*. Сначала учащимся предлагается самостоятельно определить значение ряда выражений: «выйти из себя», «выйти сухим из воды», «вылетело из головы», «уйти в себя», «прийти в себя». В следующем задании учащиеся должны соотнести идиому с её толкованием: «он сделал плохо, неправильно, ушёл от ответа», «он стал агрессивным, потерял над собой контроль», «я забыл об этом», «никого не видеть и не слышать, думать о своём», «он чувствовал себя плохо, но теперь он снова в порядке» [28. С. 104]. Это демонстрирует, что глаголы движения, означающие физическое перемещение или изменение положения в пространстве, могут использоваться для описания абстрактных состояний, эмоций и психических процессов.

В пособии для чтения «Россия: день сегодняшний» (А. Родимкина, Н. Ландсман) [32], предназначенном для носителей английского языка, владеющих языком на среднем или продвинутом уровне, номинативные слова и выражения с метафорической семантикой используются в адаптированных текстах повсеместно: «В любой семье один – мышь, а другой – кошка. Если ты не ешь супруга, то он начинает пожирать!»

(муж и жена уподобляются коту и мыши, а отношения в семье – процессу охоты кота на мышшь), «**чёрный нал**» (о деньгах, выплаченных мимо бухгалтерской отчётности, без закреплённых законодательно отчислений и взносов) [32. С. 14]. В современных учебных материалах метафорические единицы изъясняются редуцированно, составители ограничиваются их переводом на язык предполагаемой целевой аудитории, что обуславливается нехваткой времени на системное рассмотрение метафор русского языка.

Количество метафор в микро- и макротекстах учебника постепенно возрастает в соответствии с повышением уровня языковой компетенции обучаемых. Ещё больше метафор содержится в пособиях для чтения. При этом когнитивный аспект семантики образного лексикона русского языка, а также роль метафорических единиц в процессах концептуализации и категоризации окружающей действительности остаются за рамками рассмотрения.

Приходится констатировать, что лишь малая часть средств обучения направлена на формирование у иностранных студентов навыков понимания и интерпретации образных средств языка, транслирующих когнитивные метафорические модели, а также на использование в речи номинативных единиц с метафорическим типом семантики. Далее рассмотрим те средства обучения, которые целенаправленно предназначены для развития метафорической компетенции у обучающихся [10, 11, 33].

1. Учебно-методическое пособие **«Формирование метафорической компетенции при обучении русскому языку как иностранному»** под. ред. Р.Э. Брусковой предназначено для студентов, владеющих русским языком в объёме 1-го или 2-го сертификационного уровней и обучающихся по медицинскому профилю.

Структура пособия включает ознакомительный тест, три занятия, систему средств оценки и контроля (тестов, контрольных и срезов), алфавитный указатель сфер-источников и словник с указанием прямых и образных значений метафорических номинаций.

В «Методических рекомендациях преподавателю» описывается суть предлагаемого Р.Э. Брусковой алгоритма для формирования метафорической компетенции. Указываются цели и задачи каждого из трёх занятий:

1) «Знакомство с метафорой. Мир образов ближе, чем кажется». В ходе занятия студенты знакомятся с метафорой и способами её функционирования в медико-биологическом контексте. Закладываются основы для обучения студентов выявлению и использованию метафор в тексте, её интерпретации и самостоятельному использованию в тексте.

2) «Мир познаётся в сравнении». На втором занятии изучается функция метафоры как скрытого сравнения. Студенты учатся преобразовывать сравнения в метафоры, развивают навыки работы с образной

речью и формируют метафорическое видение медико-биологических процессов.

3) «Научно-популярный текст – дом метафоры». В ходе занятия студенты изучают, как функционирует метафора в научно-популярном тексте. Студенты учатся распознавать метафоры в контексте и самостоятельно порождать тексты, включающие образные средства языка с метафорическим типом семантики.

В пособии приводятся упражнения для отработки грамматических навыков. Например, предлагается трансформировать предложения, включающие обороты со сравнением, в метафоры (скрытое сравнение) и наоборот: *...лизосома поглощает белковые молекулы поштучно, вылавливая их...* – здесь предполагается добавление сравнительного слова «будто»: *лизосома поглощает белковые молекулы поштучно, **будто бы** вылавливая их* [33. С. 20] (рис. 1).

<p>В. Обратите внимание на то, как можно произвести трансформацию из метафоры в сравнение:</p> <p><i>Метафора:</i> В сон погружается только одно правое полушарие мозга, а левое балансирует на грани сна и бодрствования.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><i>Сравнение:</i> В сон погружается только правое полушарие мозга, а левое будто (как будто/ словно) балансирует на грани сна и бодрствования.</p> <p>4. Выполните трансформации предложений из сравнения в скрытые сравнения (метафоры) и наоборот.</p> <p>А. Из метафоры в сравнение: У аутофагии² есть несколько разновидностей, которые связаны с тем, что и как нужно утилизировать.</p> <p>_____</p> <p>Б. Из метафоры в сравнение: Есть еще особый тип аутофагии, когда лизосома поглощает белковые молекулы поштучно, вылавливая их из цитоплазмы с помощью особых адаптерных белков.</p> <p>_____</p>
--

Рис. 1. Упражнения с трансформацией метафоры в компаративный оборот [33. С. 20]

Р.Э. Брускова задействует в учебном материале пособия видеоисточники (выложенные в свободном доступе лекции Т.В. Черниговской), что имеет особую ценность, так как метафоры и метафорические выражения используются носителями языка в устном речевом общении, для чего необходимо владеть умениями их распознавания в потоке звучащей речи.

Все метафоры в пособии подаются в контексте (в микротекстах и текстах). Для их усвоения учащимся предлагается система упражнений: 1) на распознавание метафор в типовом контексте их употребления; 2) на интерпретацию метафор, исходя из значения целого предложения; 3) на

употребление метафор в речи путём составления собственных предложений с метафорами.

Реализуемый в пособии принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности позволяет продемонстрировать учащимся, что овладение метафорической системой русского языка не сводится к заучиванию набора единиц лексического и фразеологического уровня. Посредством системы упражнений у инофонов формируется понимание того, как номинативные единицы с метафорическим типом семантики функционируют в контексте. В конечном счёте у студентов формируются навыки и умения оперировать метафорическими выражениями во всех видах речевой деятельности – говорении, аудировании, письме и чтении.

2. Учебный комплекс **«Metaphors in Russian»** был издан в 2018 г. издательством Calper (функционирует на базе «Колледжа свободных искусств» в Пенсильвании). Предназначен для учащихся, владеющих русским языком в объёме 1–3-го сертификационных уровней. Цель комплекса – показать учащимся концептуальные различия между метафорами двух языков – русского и английского, а также познакомить их с другими метафорами, которые, по мнению авторов, значимы для русской культуры.

В комплексе представлены три исходные сферы (source domain) с указанием составляющих их номинаций: «Животные» (*медведь, птица, телёнок, кошка, корова, собака, коза, курица, лошадь, мышь, сова, бык, свинья, крыса, петух, змея, индейка*), «Цвета» (*чёрный, зелёный, серый, розовый, белый, жёлтый*) и «Спорт» (*бокс, шахматы, гонки, футбол*), а также одна целевая сфера (target domain) – «Эмоции» (*злость, счастье, любовь, радость*). Каждая из сфер представлена одним типовым уроком, состоящим из 6–10 заданий. Упражнения № 1–8 носят языковой характер, они направлены на изъяснение метафор, на осознание связи между метафорическим значением и прямым лексико-семантическим вариантом слова или выражения, а также на запоминание грамматических характеристик метафоры (например, заостряется внимание учащихся на том, что некоторые метафоры следует употреблять только в отношении лиц определённого пола: мужского – *«индюк надутый»*, женского – *«мокрая курица»*).

Упражнения № 9–10 – условно-речевые, они направлены на продуцирование текстов с метафорами и самостоятельную работу с «Национальным корпусом русского языка» (НКРЯ) [10].

Словарь к рабочей тетради был опубликован отдельным изданием [11]. В нём содержатся 352 словарные статьи, поделенные по исходным и целевым сферам. Например, сфера-источник «Животные» представлена перечнем номинаций: *медведь, птица, телёнок, кошка, корова, собака, коза, курица, лошадь, мышь, сова, бык, свинья, крыса, петух, змея,*

индейка. Словарные статьи, соответствующие каждой номинации, также выстраиваются иерархически. Например, в словарной зоне «DOG» сначала указываются метафоры, содержание непосредственно лексему *собака* или *пёс* (грубый человек – *собака*; человек, выполняющий грязную работу вместо руководящего лица, – *сторожевой пёс*), затем – действия, напрямую не содержащие заголовочную единицу словарной статьи, но ассоциируемые с этим видом животных (*рычать*, *скулить*). Авторы учебного комплекса зафиксировали в том числе производные номинации. Например, в сфере-источнике «Цвета» указывается лексема *чернорабочий*, которая образована путём композиции двух основ (*чёрн-* и *работч-*); фиксируется метафорическое значение этого слова: ‘работник тяжёлого труда’ [11. С. 17]. Подобное построение словарной статьи позволяет целостно отразить фрагменты образного лексикона русского языка (зооморфные, эмоциональные, спортивные метафоры, а также метафоры цвета).

Каждая словарная статья обладает устойчивой структурой: 1) заголовочная единица словарной статьи оформлена в виде метафорической модели (ЯВЛЕНИЕ / ПРЕДМЕТ – это ЖИВОТНОЕ / ЭМОЦИЯ / ЦВЕТ / ВИД СПОРТА); 2) указывается образная единица, в которой первичный перцептивный образ (животного, эмоции, цвета или наименования вида спорта) используется в метафорическом значении; 3) приводится дословный перевод на английский язык; 4) дается информация грамматического характера; 5) фиксируется переносное значение; 6) приводится пример употребления в предложении на русском языке (рис. 2).

Yellow	
IMMATURE IS YELLOW	
128	<p>LEXICAL ITEM: жёлторотый</p> <p>LITERAL TRANSLATION: yellow-mouthed</p> <p>GRAMMATICAL INFORMATION: adjective; Register: pejorative if directed at 2nd person</p> <p>METAPHORICAL MEANING: young, inexperienced and immature</p> <p>EXAMPLE: Был я жёлторотым первокурсником.</p> <p>LITERAL TRANSLATION: I was a yellow-mouthed first-year student.</p>
SENSATIONAL PRESS IS YELLOW	
129	<p>LEXICAL ITEM: жёлтая пресса</p> <p>LITERAL TRANSLATION: yellow press</p> <p>GRAMMATICAL INFORMATION: adjective+noun</p> <p>METAPHORICAL MEANING: tabloids</p> <p>EXAMPLE: Кто верит жёлтой прессе?</p> <p>LITERAL TRANSLATION: Who trusts yellow press?</p>

Рис. 2. Структура словарных статей в словаре «Metaphors in Russian» [11. С. 31]

Подобное строение словарной статьи позволяет связать между собой прямые и образные лексико-семантические варианты характеризуемых номинаций. Информация о грамматических свойствах метафор и выражений с метафорической семантикой, а также типовой контекст их употребления служат для распознавания метафор в контексте. Располагая этой информацией, студент может отличить прямое употребление слова от его лексико-семантического варианта с метафорическим значением.

Учебный комплекс «Metaphors in Russian» позволяет иностранным учащимся системно освоить метафоризацию исходных сфер («Животные», «Цвета» и «Спорт») и целевой сферы («Эмоции») в русском языке. Рабочая тетрадь содержит четыре модуля, в каждом из которых представлена система упражнений, связывающая денотат (изображение явления или предмета действительности) с обозначающим его словом или выражением, а также знакомящие студентов с системой устойчивых переносно-образных значений, сформировавшихся в русском языке. Присутствуют задания, нацеленные на тренировку инофонами умения распознавать метафоры в тексте, интерпретировать их, употреблять в письменной речи. Учебный словарь играет систематизирующую и справочную роли: в нём упорядочиваются все представленные в рабочей тетради метафорические модели, даётся их лексико-семантическая и грамматическая характеристика, приводится типовой контекст. В своей совокупности учебный комплекс обеспечивает освоение иностранными учащимися системного характера образных лексических и фразеологических средств русского языка.

В результате проведённого исследования установлено, что в большинстве существующих учебно-методических комплексов и пособий по развитию навыков чтения образная система русского языка представлена фрагментарно. Разработчики этих учебных материалов ограничиваются включением только отдельных метафор в упражнения, поскольку основное внимание уделяется развитию лексико-грамматических умений студентов в рамках ситуаций, тем и сфер общения, предусмотренных образовательными программами по РКИ. Образная система русского языка наиболее последовательно отражена в отдельных учебных комплексах и пособиях, специально ориентированных на развитие у иностранных учащихся способности выявлять, интерпретировать и использовать метафоры в речи. Эти дидактические материалы могут использоваться на занятиях по РКИ параллельно с основным учебником. Однако наиболее эффективным решением проблемы фрагментарности отражения системы образов русского языка в учебно-методических комплексах и пособиях является создание специальных средств обучения, посвящённых развитию метафорической компетенции.

Заключение

Анализ современных средств обучения РКИ показал, что материалы учебных комплексов общего характера, а также учебные пособия по развитию навыков чтения включают лишь отдельные задания на освоение переносных значений в сопоставлении с прямыми и интерпретацию ассоциативно-образного смысла слов и выражений. Еще одна группа учебных пособий, ориентированных на развитие метафорической компетенции, содержит системно организованный комплекс заданий и упражнений, в ходе выполнения которых иностранные студенты учатся распознавать и интерпретировать метафоры, работать с прямыми и переносными значениями слов, использовать метафоры в письменной и устной речи. Студенты изучают незнакомые метафорические единицы русского языка, учатся воспринимать их при чтении и на слух. Для этого им предлагаются аутентичные текстовые и видеоматериалы. Метафорические средства языка изучаются в единстве с их первичными значениями, что позволяет учащимся осознавать наличие связи между исходным словом, обозначающим какое-либо явление действительности, и его лексико-семантическим вариантом с метафорической семантикой. На словообразовательном уровне уделяется внимание производным номинациям, демонстрируется процесс образования новых слов с метафорической семантикой. На синтаксическом уровне демонстрируется, как метафоры используются в предложениях и сочетаниях устойчивого характера. Студенты знакомятся с конструкциями различного типа (например, творительный и родительный сравнения), с грамматическими правилами и гендерной спецификой их употребления в речи. В результате работы осваиваются вторичные ментальные образы, закрепленные в содержании метафорически переносных лексико-семантических вариантов лексем; устанавливается концептуальная связь, основанная на сходстве с первичным образом (например, образ «курицы» чаще всего задействуется в метафорах с пейоративной коннотацией: *куриные мозги* 'не блестящий умом', *мокрая курица* 'безвольный, бесхребетный человек', *слепая курица* 'оскорбление человека, страдающего близорукостью', *куриная память* 'характеристика человека с плохо развитой памятью').

В большинстве существующих на сегодняшний день учебно-методических комплексах и пособиях, имеющих в распоряжении современного преподавателя по РКИ, представление метафорических средств русского языка носит фрагментарный характер. Отмечается насущная потребность в разработке дополнительных учебных материалов, ориентированных на целостное освещение метафор русского языка с учетом концептуальных, семантических, деривационных и контекстуальных связей. Представляется важным развивать успешный опыт разработки специализированных учебных пособий, ориентированных на изучение

метафорической системы русского языка, используя его при создании новых средств обучения РКИ.

Список литературы

1. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 1990. 246 с.
2. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология. М. : Российский университет дружбы народов, 2008. 336 с.
3. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория слова. М. : Рус. яз., 1980. 320 с.
4. *Юрина Е.А.* Вкусные метафоры: пищевая традиция в зеркале языковых образов. Кокшетау : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2013. 239 с.
5. *Скляревская Г.Н.* Метафора в системе языка. СПб. : Российская академия наук, Ин-т лингвистических исследований, 1993. 151 с.
6. *Телия В.Н.* Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М. : Наука, 1988. С. 173–204.
7. *Ричардс А.* Философия риторики // Теория метафоры / под ред. Н.Д. Арутюновой. М. : Прогресс, 1990. С. 44–67.
8. *Gardner H., Winner E.* The Development of Metaphoric Competence: Implications for Humanistic Disciplines // Critical Inquiry. 1978. P. 123–141.
9. *Ларцина С.В.* Дискуссия о статусе метафорической компетенции в современной лингводидактике // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 2 (71). С. 259–269.
10. *Bobrova L., Kisselev O., Lantolf J.* Metaphors in Russian – Animals, Colors, Emotions, Sports. Materials for Intermediate and Advanced Learners of Russian. The Pennsylvania State University, CALPER publications, 2018. 27 p.
11. *Bobrova L., Kisselev O., Lantolf J.* Metaphors in Russian – Animals, Colors, Emotions, Sports. Dictionary. The Pennsylvania State University, CALPER publications, 2018. 71 p.
12. *Брускова Р.Э.* О необходимости формирования метафорической компетенции у иностранных курсантов (обзор результатов опытно-экспериментального обучения) // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 7 (1). С. 43–49.
13. *Головко Н.В., Одекова Ф.Р., Шейко Д.В.* Результаты эмпирического исследования семантических аспектов метафорической компетенции иностранных студентов российского вуза // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2023. № 6 (99). С. 160–168. doi: 10.37493/2307-907X.2023.6.20
14. *Логутенкова О.Н.* Развитие метафорической компетенции в процессе обучения естественных билингвов русскому языку // Наука и школа. 2024. № 2. С. 256–265. doi: 10.31862/1819-463X-2024-2-256-265
15. *Арутюнов А.Р.* Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М. : Русский язык, 1990. 168 с.
16. *Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М. : Рус. яз., 1977. 288 с.
17. *Вятютнев М.Н.* Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М. : Рус. яз., 1984. 144 с.
18. *Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А.* Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). 5-е изд. М. : ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова ; СПб. : Златоуст, 2009. 344 с.

19. **Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А.** Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). М. : ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова ; СПб. : Златоуст, 2009. 256 с.
20. **Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А.** Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень) : В 2 т. Т. 1. 5-е изд. СПб. : Златоуст, 2013. 200 с.
21. **Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А.** Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень) : В 2 т. Т. 2. 4-е изд. СПб. : Златоуст, 2012. 184 с.
22. **Мозелова И.В.** Русский сувенир. Элементарный уровень: Учебный комплекс по русскому языку для иностранцев. М. : Русский язык. Курсы, 2016. 158 с.
23. **Мозелова И.В.** Русский сувенир: Базовый уровень: Учебный комплекс по русскому языку для иностранцев : учебник. М. : Русский язык. Курсы, 2017. 166 с.
24. **Мозелова И.В.** Новый Сувенир 3. Русский язык для иностранцев. Первый сертификационный уровень (средний уровень) В1 : учебник. М. : Mozi-House, 2019. 184 с.
25. **Мозелова И.В.** Новый сувенир 4. Русский язык для иностранцев. Уровень выше среднего : учебник. 1-е изд. М. : Mozi-House, 2021. 184 с.
26. **Эсмантова Т.Л.** Русский язык: 5 элементов: уровень А1 (элементарный). СПб. : Златоуст, 2013. 320 с.
27. **Эсмантова Т.Л.** Русский язык: 5 элементов: уровень А2 (базовый). СПб. : Златоуст, 2009. 328 с.
28. **Эсмантова Т.Л.** Русский язык: 5 элементов: уровень В1 (базовый – первый сертификационный). СПб. : Златоуст, 2011. 340 с.
29. **Александрова А.С., Кузьмич И.П., Мелентьева Т.И.** Непропавшие сюжеты: Пособие по чтению для иностранцев, изучающих русский язык. 2-е изд., стер. М. : Русский язык. Курсы, 2006. 248 с.
30. **Баринцева М.Н., Жабоклицкая И.И., Курлова Н.В., Петанова А.Ю., Чубарова О.Э.** Шкатулочка: Пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык (элементарный уровень). М. : Русский язык. Курсы, 2008. 144 с.
31. **Чубарова О.Э., Бабурина К.Б., Брайнина Т.Д., Жабоклицкая И.И., Кольовска Е.Г., Кульгавчук М.В., Курлова И.В., Петанова А.Ю.** Шкатулка : пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык. 3-е изд., стер. М. : Русский язык. Курсы, 2008. 224 с.
32. **Родимкина А., Ландсман Н.** Россия: день сегодняшний. Тексты и упражнения. СПб. : Златоуст, 2005. 232 с.
33. **Брускова Р.Э.** Формирование метафорической компетенции при обучении русскому языку как иностранному: учебно-методическое пособие по РКИ (уровень В1–В2). Казань : Бук, 2021. 96 с.

References

1. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (1990) Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo [Language and culture: Linguistic and cultural studies in teaching Russian as a foreign language]. M.: Russkiy Yazyk. 246 p.
2. Vorob'yov V.V. (2008) Lingvokul'turologiya [Linguoculturology]. M.: RUDN University. 336 p.
3. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (1980) Lingvostranovedcheskaya teoriya slova [Linguistic and cultural theory of the word]. M.: Russkiy Yazyk. 320 p.
4. Yurina E.A. (2013) Vkusnye metafory: pishchevaya traditsiya v zerkale yazykovykh obrazov [Tasty metaphors: Food tradition in the mirror of linguistic images]. Kokshetau: Tomsk State University. 239 p.
5. Sklyarevskaya G.N. (1993) Metafora v sisteme yazyka [Metaphor in the system of language]. SPb.: Russian Academy of Sciences, Institute for Linguistic Studies. 151 p.
6. Teliya V.N. (1988) Metaforizatsiya i ee rol' v sozdanii yazykovoy kartiny mira [Metaphorization and its role in creating the linguistic worldview] // Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i kartina mira. M.: Nauka. pp. 173–204.

7. Richards I.A. (1990) *Filosofiya ritoriki* [The philosophy of rhetoric] // *Teoriya metafory* / Ed. N.D. Arutyunova. M.: Progress. pp. 44–67.
8. Gardner H., Winner E. (1978) The development of metaphoric competence: Implications for humanistic disciplines // *Critical Inquiry*. pp. 123–141.
9. Lartsina S.V. (2025) Diskussiya o statuse metaforicheskoy kompetentsii v sovremennoy lingvodidaktike [Discussion on the status of metaphorical competence in modern linguodidactics] // *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*. 2 (71). pp. 259–269.
10. Bobrova L., Kisselev O., Lantolf J. (2018) *Metaphors in Russian – Animals, Colors, Emotions, Sports. Materials for Intermediate and Advanced Learners of Russian*. Pennsylvania State University: CALPER Publications. 27 p.
11. Bobrova L., Kisselev O., Lantolf J. (2018) *Metaphors in Russian – Animals, Colors, Emotions, Sports. Dictionary*. Pennsylvania State University: CALPER Publications. 71 p.
12. Bruskova R.E. (2019). O neobkhodimosti formirovaniya metaforicheskoy kompetentsii u inostrannykh kursantov (obzor rezultatov opytно-eksperimentalnogo obucheniya) [On the need for the formation of metaphorical competence among foreign cadets (review of the results of experimental training)] // *World of Science. Pedagogy and psychology*. 7 (1). pp. 43–49.
13. Golovko N.V., Odekova F.R., Sheiko D.V. (2023) Results of an empirical study of certain semantic aspects of metaphorical competences of foreign students of a Russian university // *Newsletter of North-Caucasus Federal University*. 6. pp. 160–168. doi: 10.37493/2307-907X.2023.6.20
14. Logutenkova O. N. (2024) The development of metaphorical competence in the process of teaching Russian to natural bilinguals // *Science and School*. 2. pp. 256–265. doi: 10.31862/1819-463X-2024-2-256-265
15. Arutyunov A.R. (1990) *Teoriya i praktika sozdaniya uchebnika russkogo yazyka dlya inostrantsev* [Theory and practice of creating a Russian language textbook for foreigners]. M.: Russkiy Yazyk. 168 p.
16. Bim I.L. (1977) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika* [Methods of teaching foreign languages as a science and the problems of school textbooks]. M.: Russkiy Yazyk. 288 p.
17. Vyatyutnev M.N. (1984) *Teoriya uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo (metodicheskie osnovy)* [Theory of the Russian language textbook as a foreign language (methodological foundations)]. M.: Russkiy Yazyk. 144 p.
18. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Safronova M.V., Tolstykh A.A. (2009) *Doroga v Rossiyu: uchebnik russkogo yazyka (elementarnyy uroven')* [Road to Russia: Textbook of Russian language (elementary level)]. 5th ed. M.: CMO MSU; SPb.: Zlatoust. 344 p.
19. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Tolstykh A.A. (2009) *Doroga v Rossiyu: uchebnik russkogo yazyka (bazovyy uroven')* [Road to Russia: Textbook of Russian language (basic level)]. M.: CMO MSU; SPb.: Zlatoust. 256 p.
20. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Tolstykh A.A. (2013) *Doroga v Rossiyu: uchebnik russkogo yazyka (pervyy uroven')*. T. 1 [Road to Russia: Textbook of Russian language (first level). Vol. 1]. 5th ed. SPb.: Zlatoust. 200 p.
21. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Tolstykh A.A. (2012) *Doroga v Rossiyu: uchebnik russkogo yazyka (pervyy uroven')*. T. 2 [Road to Russia: Textbook of Russian language (first level). Vol. 2]. 4th ed. SPb.: Zlatoust. 184 p.
22. Mozelova I.V. (2016) *Russkiy suvenir. Elementarnyy uroven'* [Russian Souvenir. Elementary level]. M.: Russkiy Yazyk. Kursy. 158 p.
23. Mozelova I.V. (2017) *Russkiy suvenir. Bazovyy uroven'* [Russian Souvenir. Basic level]. M.: Russkiy Yazyk. Kursy. 166 p.
24. Mozelova I.V. (2019) *Novyy suvenir 3. Russkiy yazyk dlya inostrantsev. Pervyy sertifikatsionnyy uroven' (sredniy uroven')* B1 [New Souvenir 3: Russian for foreigners. First certification level (intermediate level) B1]. M.: Mozi-House. 184 p.

25. Mozelova I.V. (2021) Novyy suvenir 4. Russkiy yazyk dlya inostrantsev. Uroven' vyshе srednego [New Souvenir 4: Russian for foreigners. Upper-intermediate level]. 1st ed. M.: Mozi-House. 184 p.
26. Esmantova T.L. (2013) Russkiy yazyk: 5 elementov. Uroven' A1 (elementarnyy) [Russian language: 5 elements. Level A1 (elementary)]. SPb.: Zlatoust. 320 p.
27. Esmantova T.L. (2009) Russkiy yazyk: 5 elementov. Uroven' A2 (bazovyy) [Russian language: 5 elements. Level A2 (basic)]. SPb.: Zlatoust. 328 p.
28. Esmantova T.L. (2011) Russkiy yazyk: 5 elementov. Uroven' B1 (pervyy sertifikatsionnyy) [Russian language: 5 elements. Level B1 (first certification level)]. SPb.: Zlatoust. 340 p.
29. Aleksandrova A.S., Kuzmich I.P., Melent'eva T.I. (2006) Nepropavshie syuzhety: posobie po chteniyu dlya inostrantsev [Unlost plots: Reading manual for foreign learners of Russian]. 2nd ed. M.: Russkiy Yazyk. Kursy. 248 p.
30. Barintseva M.N., Zhaboklitskaya I.I., Kurlova N.V., Petanova A.Yu., Chubarova O.E. (2008) Shkatulochka: posobie po chteniyu dlya inostrantsev (elementarnyy uroven') [Little Box: Reading manual for beginners in Russian]. M.: Russkiy Yazyk. Kursy. 144 p.
31. Chubarova O.E., Baburina K.B., Brajnina T.D., Zhabokliczkaya I.I., Kolovska E.G., Kulgavchuk M.V., Kurlova I.V., Petanova A.Yu. (2008) Shkatulka: posobie po chteniyu dlya inostrantsev [The Box: Reading manual for beginners in Russian]. 3rd ed. M.: Russkiy Yazyk. Kursy. 224 p.
32. Rodimkina A., Landsman N. (2005) Rossiya: den' segodnyashniy. Teksty i uprazhneniya [Russia: The Present Day. Texts and exercises]. SPb.: Zlatoust. 232 p.
33. Bruskova R.E. (2021) Formirovaniye metaforicheskoy kompetentsii pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [Developing metaphorical competence in teaching Russian as a foreign language]. Kazan: Buk. 96 p.

Информация об авторах:

Юрина Е.А. – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия). E-mail: yourina2007@yandex.ru; ORCID ID: 0000-0002-1552-1488; Researcher ID: O-5724-2014; Scopus ID: 57195809042.

Ларцина С.В. – аспирант, ассистент кафедры общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия); ассистент кафедры ЮНЕСКО Московского педагогического государственного университета. E-mail: stlar@list.ru; ORCID ID: 0009-0008-8347-9710; Researcher ID: LKL-1909-2024.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Yurina E.A., D.Sc. (Philology), Professor, Professor of the Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia). E-mail: yourina2007@yandex.ru; ORCID ID: 0000-0002-1552-1488; Researcher ID: O-5724-2014; Scopus ID: 57195809042.

Lartsina S.V., Postgraduate Student, Assistant of the Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia); Assistant of the Department of UNESCO, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia). E-mail: stlar@list.ru; ORCID ID: 0009-0008-8347-9710; Researcher ID: LKL-1909-2024.

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.09.2025; принята к публикации 28.11.2025

Received 27.09.2025; accepted for publication 28.11.2025

Теория и методика преподавания

Научная статья

УДК 372.881.1:373.51

doi: 10.17223/19996195/72/7

Проблемное обучение чтению на занятиях по иностранному языку как инструмент формирования читательской автономии у студентов вуза

Маргарита Анастасовна Ариян¹, Дарья Александровна Тё²

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

¹fenkot603@yandex.ru

²daryaty1213@mail.ru

Аннотация. В контексте современных вызовов высшего образования, связанных с цифровизацией, фрагментацией восприятия информации и некорректным использованием искусственного интеллекта студентами, формирование читательской автономии приобретает особую актуальность как основа непрерывного самообразования. Представлены результаты исследования, направленного на разработку и обоснование модели проблемного обучения иноязычному чтению как инструмента формирования читательской автономии студентов вуза. Основной вклад авторов заключается в создании шестиступенчатой модели, реализующей последовательный переход от создания проблемной ситуации до переноса освоенных стратегий в новые условия.

Модель включает следующие этапы: осознание проблемной ситуации, формулировка учебной проблемы, поиск недостающих знаний, применение новых знаний, рефлексия и перенос стратегий. Практическая реализация модели детально проиллюстрирована на примере работы с аутентичной статьей о цифровом детоксе, где раскрыты конкретные задания и педагогические приемы для каждого этапа. Особое внимание уделяется методам проблематизации, включающим контрастирование, когнитивные ловушки, метод незаконченного текста и микроисследования. Определены ключевые педагогические условия эффективной реализации модели: разнообразие текстового материала, личная вовлеченность студентов, наличие проблемной составляющей в текстах, организация аналитической деятельности и включение рефлексивного компонента. Установлено, что предложенный подход способствует не только развитию читательской автономии, но и формированию критического мышления, метакогнитивных навыков и способности к самостоятельной учебной деятельности. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанной модели в образовательном процессе высшей школы для подготовки конкурентоспособных специалистов, способных к непрерывному самообразованию и эффективной профессиональной деятельности в условиях межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: проблемное обучение, читательская автономия, иноязычное чтение, метакогнитивные навыки, педагогические условия, проблематизация, высшее образование, критическое мышление, учебная самостоятельность

Для цитирования: Ариян М.А., Тё Д.А. Проблемное обучение чтению на занятиях по иностранному языку как инструмент формирования читательской автономии у студентов вуза // Язык и культура. 2025. № 72. С. 144–154. doi: 10.17223/19996195/72/7

Original article

doi: 10.17223/19996195/72/7

A Problem-Based approach to teaching reading in foreign language to promote reader autonomy among university students

Margarita A. Ariyan¹, Darya A. Tyo²

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

¹ *fenkot603@yandex.ru*

² *daryaty1213@mail.ru*

Abstract. In the context of contemporary challenges facing higher education, including digitalization, fragmented information perception, and the improper use of artificial intelligence by students, the development of reader autonomy is becoming particularly relevant as a foundation for continuous self-education. The article presents the results of a study aimed at developing and validating a model of problem-based foreign language reading instruction as a tool for fostering reader autonomy among university students. The authors' primary contribution lies in the creation of a six-stage model that facilitates a sequential transition from creating a problem situation to transferring mastered strategies to new contexts.

The model comprises the following stages: awareness of a problem situation, formulation of a learning problem, search for missing knowledge, application of new knowledge, reflection, and strategy transfer. The practical implementation of the model is illustrated in detail through the example of working with an authentic article on digital detox, which reveals specific tasks and pedagogical techniques for each stage. Particular attention is paid to methods of problematization, including contrasting, cognitive traps, the unfinished text method, and micro-research. Key pedagogical conditions for the effective implementation of the model are identified: diversity of textual materials, personal engagement of students, the presence of a problem component in texts, organization of analytical activity, and the inclusion of a reflective component. It is established that the proposed approach contributes not only to the development of reader autonomy but also to the formation of critical thinking, metacognitive skills, and the capacity for self-regulated learning. The practical significance of the research lies in the potential application of the developed model within the higher education process to prepare competitive specialists capable of continuous self-education and effective professional activity in conditions of intercultural interaction.

Keywords: problem-based learning, reader autonomy, foreign language reading, metacognitive skills, pedagogical conditions, problematization, higher education, critical thinking, learning independence

For citation: Ariyan M.A., Tyo D.A. A Problem-Based approach to teaching reading in foreign language to promote reader autonomy among university students. *Language and Culture*, 2025, 72, pp. 144–154. doi: 10.17223/19996195/72/7

Введение

В эпоху стремительного развития науки и технологий к выпускникам вузов предъявляются особенно высокие требования. Важнейшими из них является способность и готовность ставить и решать проблемы, самостоятельно приобретая необходимые знания и расширяя полученный в ходе обучения в вузе опыт творческой деятельности. Формирование специалиста, способного к непрерывному самообразованию, проектной деятельности, критическому осмыслению информации, обуславливает необходимость поиска адекватных педагогических возможностей, обеспечивающих достижение высоких образовательных результатов и способствующих развитию учебной автономии.

Одной из таких возможностей является обращение к проблемной модели обучения, предполагающей «создание на занятиях проблемных ситуаций (проблемных задач) и решении их учащимися при максимальной их самостоятельности и под педагогическим руководством» [1]. Идея проблемного обучения, по мнению исследователей, заключается в том, что основная часть знаний приобретается обучающимися в ходе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации, а не передается им в готовом виде [2–9]. Знания, приобретенные в условиях когнитивной трудности (противоречия, неполнота информации, культурные различия), которую студент должен преодолеть посредством анализа, сравнения, рефлексии, усваиваются прочно, поскольку затрагивают мотивационную и эмоциональную сферы студентов, приобретают личностный смысл. Возможность интегрирования реальных жизненных ситуаций и личного жизненного опыта в языковое обучение делает иностранный язык одной из наиболее подходящих дисциплин в контексте проблемного подхода к обучению.

Исследователи в области методики обучения иностранным языкам справедливо рассматривают чтение как наиболее подходящий вид речевой деятельности для организации проблемного обучения [6, 8, 10, 11]. Предлагаемые обучающимся учебные и аутентичные тексты могут сочетать в себе нравственные, аксиологические, познавательные и эмоциональные компоненты и давать возможность использовать «...разнообразный и большой по объему состав циркулирующей в учебном процессе информации, простор мысли...» [11. С. 38]. Отмечается, что внедрение проблемности в процесс обучения иноязычному чтению является действенным путем стимулирования читательской автономии студентов, предполагает самостоятельность в выборе способов осмысления текстов, умение анализировать, интерпретировать и применять полученную информацию. В процессе проблематизации формулируются проблемы, выявляются ситуации, которые требуют критического осмысления скрытых взаимосвязей, выявления противоречий и поиска решения.

Механизму проблематизации подвергается не только содержание, но и процесс обучения. Это, в свою очередь, позволит учащимся не только успешно овладеть навыками работы с иноязычными текстами, но и развить навыки целеполагания, планирования, объективной оценки проблемной ситуации и более осмысленно изучать иностранный язык. Таким образом, целью данного исследования является разработка и обоснование модели проблемного обучения иноязычному чтению, направленной на развитие читательской автономии студентов. Под автономией в обучении иностранному языку, вслед за зарубежными исследователями, мы понимаем ситуацию, в которой обучающийся несет полную ответственность за решения, связанные с его учением [12, 13]. Анализируя данное понятие в отечественной и зарубежной литературе, можно сделать вывод, что большинство определений сводится к понимаю автономии как «главной образовательной цели (научиться учиться)» [14. С. 53].

Большие возможности для развития автономии открывает обучение иностранным языкам, при этом именно чтение на иностранном языке представляет особый потенциал для становления данной компетенции.

Методология исследования

Методологической основой данного исследования являются положения системного подхода, в соответствии с которым образовательный процесс рассматривается как целостная система, имеющая ряд связанных между собой компонентов [15, 16]. Образовательная система в области иностранных языков является открытой, многоуровневой и обладает динамическим характером, что обеспечивает ее способность трансформироваться в ответ на изменения внешних условий. Трансформации подвергаются все структурные элементы системы. И это в значительной степени определяет постановку образовательных целей, критерии отбора содержания обучения, а также выбор учебных материалов и педагогических технологий.

Возможность применения синергетического подхода в данном исследовании обеспечивается открытостью педагогической системы [17]. Данный подход предполагает преемственность научных знаний и опыта, использование совокупности понятий и идей с опорой на научные открытия прошлого на пути к достижению образовательной цели. Он также предполагает активное внедрение инновационных разработок. Результативность образовательного процесса обеспечивается за счет использования приемов и технологий, ориентированных на развитие у студентов способности к самостоятельному поиску информации с последующим осмыслением и адаптацией знаний в контексте личного опыта.

Опора на гуманистический подход создает условия для духовного становления личности и способствует восприятию учебного процесса как целостного механизма, направленного на интеллектуальное, творческое и духовное развитие личности учащегося. Необходимость самостоятельного поиска информации и тем самым поиска оптимальных решений по организации своей учебной деятельности в процессе чтения соответствует положениям личностно-деятельностного подхода [5].

Теоретическую основу данного исследования в отечественной научной литературе составили труды ученых, направленные на исследования в области проблемного обучения и проблематизации [1, 3, 4, 6, 9, 18].

Для достижения поставленной цели исследования в работе применялись следующие методы: теоретический анализ отечественной и зарубежной научной психолого-педагогической и методической литературы, педагогическое наблюдение. Кроме того, в рамках исследования были рассмотрены официальные нормативные документы на уровне высшего образования, предъявляющие требования к подготовке выпускников вузов.

Исследование и результаты

Чтение на иностранном языке предполагает высокую степень самостоятельности уже в силу своей психологической природы – это индивидуальный, внутренне регулируемый процесс, где студент выступает активным субъектом, самостоятельно выстраивающий свою работу. В контексте иноязычного образования этот вид речевой деятельности создает уникальные условия для формирования познавательной самостоятельности, поскольку работа с аутентичным текстом требует от учащегося принятия множества ответственных решений на различных этапах деятельности: от выбора стратегии чтения в соответствии с коммуникативной целью до интерпретации и критической оценки полученной информации. В процессе работы с иноязычным текстом учащийся развивает метакогнитивные навыки: учится ставить цели чтения, выбирать адекватные стратегии, осуществлять самоконтроль и самооценку достигнутых результатов.

Особую значимость приобретает проблемный подход к организации обучения чтению в тех случаях, когда текст рассматривается не как источник готовых знаний, а как пространство для интеллектуального поиска и решения проблемных задач. Создание проблемных ситуаций на материале текстов различной жанровой принадлежности стимулирует студентов к самостоятельному формулированию гипотез, поиску аргументов, критическому осмыслению информации – всем тем действиям, которые составляют сущность автономной учебной деятельности.

Работа над текстом традиционно осуществляется в три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

На предтекстовом этапе осуществляется прогнозирование содержания на основе работы с иллюстрациями, необычным заголовком, таблицами и диаграммами. Выдвигаются гипотезы о возможном развитии сюжета, проводится дискуссия о вероятных вариантах развития событий.

На текстовом этапе происходит сопоставление предположения с реальным содержанием, осознание и формулирование учебной проблемы на основе выявленных противоречий, осознание дефицита средств.

Послетекстовый этап предполагает организацию поиска недостающих средств и знаний и их применение для решения проблемной ситуации. Текст подвергается компрессии через составление плана. Возможна интерпретация прочитанного в форме проектной работы. На этом этапе используются также драматизации текста, ролевые игры по сюжету, проводятся дискуссии о поступках персонажей, другие творческие задания на основе прочитанного.

Как показало проведенное исследование, среди способов проблематизации и формирования читательской автономии у студентов особенно действенными являются следующие:

- контрастирование (составление двух противоречивых интерпретаций текста);
- когнитивные ловушки (введение парадоксов и нестыковок, которые требуют поиска решений);
- метод незаконченного текста (провокация смыслового дефицита);
- микроисследование (студент исследует текст: формулирует гипотезы, проверяет их);
- использование текстов с размытыми границами смысла, т.е. текста, в котором автор нечетко выражает свои мысли и возможно несколько интерпретаций. В таких текстах встречаются противоречия, недосказанности, связь между разными частями текста не прослеживается, общая идея текста неопределенная. Читатель вынужден затратить много усилий, чтобы понять смысл, и в результате может прийти к выводу, который отличается от задуманного автором.

Таким образом, признавая значительный потенциал проблемного обучения для формирования читательской автономии студентов, мы считаем необходимым конкретизировать процесс его реализации. В рамках нашего исследования предлагается поэтапная модель развития читательской автономии, которая представляет собой последовательную систему организации учебных действий.

Рассмотрим каждый из уровней реализации проблемного обучения к формированию читательской автономии на примере англоязычной статьи «What is digital detox and do you need one?» (Brown Health University).

Этап 1. Создание и осознание проблемной ситуации. Фиксация противоречия.

Цель данного этапа заключается в подготовке условий для возникновения познавательного конфликта, когда имеющиеся у студентов знания сталкиваются с новой информацией из текста, объяснить которую невозможно без дополнительных знаний в определенной области. Преподаватель предъявляет текст или его фрагмент, содержащий элементы, противоречащие ожиданиям и предыдущему опыту обучающихся. Например, учащимся предлагается заголовок статьи и первый абзац, который описывает статистику использования смартфонов, но не раскрывает аргументы «за» и «против».

К данному отрывку учащимся может быть предложено одно из следующее задание: «Прочитайте начальный фрагмент. Какой ключевой информации не хватает, чтобы определить, является ли цифровой детокс необходимостью? Сформулируйте вопросы, ответы на которые вы ожидаете найти в продолжении текста».

Ключевой результат этапа заключается в осознании недостатка информации по теме, что создает внутреннюю мотивацию для ее поиска и подготавливает почву для дальнейшей работы с текстом.

Этап 2. Формулировка учебной проблемы и анализ дефицита средств.

На данном этапе осуществляется переход от общего осознания проблемы к ее конкретизации и определению необходимых ресурсов для решения. Преподаватель организует работу по анализу возникшего противоречия, помогая студентам сформулировать конкретные учебные задачи. Например, для понимания аргументации автора статьи о цифровом детоксе студентам необходимо: выявить основные определения понятия «digital detox», понять механизм влияния цифровых технологий на психическое здоровье, определить критерии необходимости цифрового детокса для разных категорий пользователей. Преподаватель может предложить задание: «Проанализируйте заголовок и введение статьи. Какие аспекты темы должны быть раскрыты в тексте для формирования объективного представления о цифровом детоксе? Составьте список ключевых элементов, которые нужно найти в статье». Результатом этапа становится четкое определение знаний и стратегий, которые необходимы для решения проблемы.

Этап 3. Организация поиска недостающих знаний и средств.

Этот этап предполагает активную поисковую деятельность студентов, направленную на получение необходимой информации из текста. Преподаватель выступает в роли координатора, организуя целенаправленное чтение статьи. Студентам могут быть предложены задания: «Найдите в тексте определения цифрового детокса и выпишите ключевые характеристики», «Определите аргументы, которые автор приводит

в пользу необходимости цифрового детокса», «Выявите возможные риски и ограничения, связанные с практикой цифрового детокса». Особое внимание уделяется развитию стратегий работы с текстом: поисковое чтение для поиска конкретной информации, аналитическое чтение для понимания логики аргументации, использование контекстуальной догадки для понимания незнакомой лексики. В результате студенты приобретают не только фактические знания по теме, но и развивают навыки эффективной работы с иноязычным текстом.

Этап 4. Применение новых знаний для решения проблемной ситуации.

На этом этапе студенты синтезируют полученную информацию для решения исходной проблемы. Используя найденные в тексте аргументы и факты, они формулируют обоснованный ответ на первоначальный вопрос о необходимости цифрового детокса. Преподаватель предлагает задания, требующие интеграции знаний: «На основе анализа текста подготовьте развернутый ответ на вопрос: при каких условиях цифровой детокс является необходимостью, а когда он может быть излишним?», «Используя аргументы из текста, разработайте рекомендации по организации цифрового детокса для студентов». Студенты учатся не просто извлекать информацию из текста, но и критически ее осмысливать, применять для решения конкретных практических задач, формулировать и аргументировать собственную позицию.

Этап 5. Рефлексия пройденного пути и освоенных средств.

Данный этап направлен на осознание студентами не только содержательных результатов работы, но и процесса их достижения. Преподаватель организует рефлексивную деятельность через систему специальных заданий: «Опишите, какие стратегии чтения оказались наиболее эффективными при работе со статьей?», «Какие лингвистические средства помогли понять аргументацию автора?», «Что вызвало наибольшие трудности и как вы с ними справились?». Студенты анализируют использованные приемы работы с текстом, оценивают их эффективность, фиксируют освоенные стратегии. Это позволяет не только закрепить полученный опыт, но и создать основу для его переноса на работу с другими текстами.

Этап 6. Перенос освоенных стратегий в новую ситуацию.

Заключительный этап демонстрирует уровень сформированности читательской автономии через способность студентов самостоятельно применять освоенные стратегии к новому материалу. Преподаватель предлагает для анализа новый текст на смежную тему, например статью о влиянии социальных сетей на продуктивность, и ставит проблемную задачу в виде вопроса «Каким образом социальные сети влияют на продуктивность? Согласны ли вы с автором текста?». Студенты самостоя-

тельно осуществляют полный цикл работы: выявляют проблему, определяют недостающую информацию, находят ее в тексте, формулируют выводы и проводят рефлексию использованных стратегий. Это подтверждает, что студенты овладели не только знаниями по конкретной теме, но и общими принципами работы с иноязычными текстами, что составляет основу читательской автономии.

Эффективная реализация проблемного подхода к обучению иноязычному чтению требует создания специальных педагогических условий, обеспечивающих мотивационную вовлеченность студентов. В данном исследовании мы выделяем следующие педагогические условия:

- разнообразие текстов по содержанию, жанру и сложности;
- личная вовлеченность студентов в процесс познания за счет актуальности и значимости проблематики текста;
- наличие в тексте явно выраженной или скрытой проблемы, требующей разрешения;
- организация работы, обеспечивающая возможность анализа различных точек зрения, самостоятельного выдвижения гипотез и формулировки выводов, совместного решения проблем в ходе дискуссии;
- включение студентов в рефлексию по поводу собственного опыта чтения и умения формулировать и решать проблемы.

Соблюдение этих педагогических условий создает прочную основу для реализации проблемного подхода к обучению чтению, обеспечивая не только эффективное развитие иноязычной компетенции, но и формирование устойчивой читательской автономии как ключевой компетенции будущего выпускника.

Заключение

Таким образом, предложенная модель проблемного обучения иноязычному чтению позволяет эффективно формировать читательскую автономию студентов, что способствует развитию критического мышления и способности к самостоятельной учебной деятельности. Исследование показало, что применение разработанной модели на занятиях по иностранному языку способствует формированию у студентов целостного подхода к работе с информацией, создавая благоприятные условия для развития смысловой картины мира, в рамках которой будущие специалисты научатся критически осмысливать иноязычные тексты, самостоятельно ставить и решать познавательные задачи, аргументировать свою позицию и принимать обоснованные решения.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной модели в практике высшей школы для подготовки конкурентоспособных специалистов, способных к непрерывному самообразованию и эффективной профессиональной деятельности.

Список источников

1. **Матюшкин А.М.** Мышление, обучение, творчество. Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 720 с.
2. **Кларин М.В.** Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. 2-е изд. М. : Луч, 2018. 640 с.
3. **Махмудов М.И.** Теория и практика проблемного обучения. Казань : Матариф-Вакыт, 2016. 423 с.
4. **Лернер И.Я.** Проблемное обучение. М., 1974. 64 с.
5. **Зимняя И.А.** Проблемность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2016. № 3. С. 45–48.
6. **Ковалевская Е.В.** Проблемное обучение: подход, метод, тип, система. М. : МНПИ, 2015. 247 с.
7. **Duek J.E.** Whose group is it, anyway? Equity of student discourse in problem - based learning. In: Problem – based learning: A research perspective on learning interactions. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
8. **Lambros A.** Problem – based learning in middle and high: school classrooms A teacher's guide to implementation. Thousand Oaks, CA : Corwil Press, 2004.
9. **Savin-Baden M., Major C.H.** Foundations of problem-based learning. The society for research into higher education. Open University Press, 2004.
10. **Колесник Л.И.** Проблематизация учебного текста и заданий к нему (на материале обучения чтению на иностранном языке) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 24 с.
11. **Юткина С.В.** Развивающее обучение на уроке иностранного языка в школе (на материале понимания иноязычного текста) : дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 147 с.
12. **Dickinson L.** Self-instruction in Language Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 1987.
13. **Holec H.** Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford : Pergamon Press, 1981.
14. **Кружкова С.И.** Проблема автономии в обучении иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2009. С. 52–58.
15. **Беспалько В.П.** Основы теории педагогических систем. Воронеж : ВГУ, 1977. 304 с.
16. **Бим И.Л.** Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М. : Рус. яз., 1977. 288 с.
17. **Гураль С.К., Смокотин В.М.** Синергетическое поле обучения иноязычному дискурсу. Томск : Издательство Томского государственного университета, 2023. 343 с.
18. **Delisle R.** How to use problem-based learning in the classroom. Alexandria, VA : Association for supervision and curriculum development, 1997.

References

1. Matyushkin A.M. (2003) Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo [Thinking, Learning, Creativity]. M.: Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta; Voronezh: Izd-vo NPO MODEK. 720 p.
2. Klarin M.V. (2018) Innovatsionnye modeli obucheniya: Issledovanie mirovogo opyta. Monografiya. 2-e izdanie [Innovative Learning Models: A Study of World Experience. Monograph. 2nd edition]. M.: Luch. 640 p.
3. Makhmutov M.I. (2016) Teoriya i praktika problemnogo obucheniya [Theory and Practice of Problem-Based Learning]. Kazan: Matarif-Vakyt. 423 p.
4. Lerner I.Ya. (1974) Problemnoe obuchenie [Problem-Based Learning]. M. 64 p.
5. Zimnyaya I.A. (2016) Problemnost' v obuchenii inostrannym yazykam [Problem-Based Approach in Foreign Language Teaching] // Inostrannye yazyki v shkole. 3. pp. 45–48.
6. Kovalevskaya E.V. (2015) Problemnoe obuchenie: podkhod, metod, tip, sistema [Problem-Based Learning: Approach, Method, Type, System]. M.: MNPI. 247 p.

7. Duck J.E. (2000) Whose group is it, anyway? Equity of student discourse in problem-based learning. In: Problem-based learning: A research perspective on learning interactions. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
8. Lambros A. Problem-based learning in middle and high school classrooms A teacher's guide to implementation. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
9. Savin-Baden M., Major C.H. (2004) Foundations of problem-based learning. The society for research into higher education: Open University Press.
10. Kolesnik L.I. (2004) Problematizatsiya uchebnogo teksta i zadaniy k nemu (na materiale obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke) [Problematization of Educational Text and Tasks for It (Based on Teaching Reading in a Foreign Language)]. Abstract of Pedagogics cand. dis. M. 24 p.
11. Yutkina S.V. (1995) Razvivayushchee obuchenie na uroke inostrannogo yazyka v shkole (na materiale ponimaniya inoyazychnogo teksta) [Developmental Education in Foreign Language Lessons at School (Based on Understanding Foreign Language Texts)]. Abstract of Pedagogics cand. dis. M. 147 p.
12. Dickinson L. (1987) Self-instruction in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Holec H. (1981) Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
14. Kruzhkova S.I. (2009) Problema avtonomii v obuchenii inostrannomu yazyku [The Problem of Autonomy in Foreign Language Teaching] // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. pp. 52–58.
15. Bepalko V.P. (1977) Osnovy teorii pedagogicheskikh sistem [Fundamentals of the Theory of Pedagogical Systems]. Voronezh: VGU. 304 p.
16. Bim I.L. (1977) Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika [Methods of Teaching Foreign Languages as a Science and Problems of the School Textbook]. M.: Russkij yazyk. 288 p.
17. Gural S.K., Smokotin V.M. (2023) Sinergeticheskoe pole obucheniya inoyazychnomu diskursu [The Synergetic Field of Teaching Foreign Language Discourse]. Tomsk: Izd-vo Tomskogo gos. un-ta. 343 p.
18. Delisle R. (1997) How to use problem-based learning in the classroom. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.

Информация об авторах:

Ариян М.А. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: fenkot603@yandex.ru

Тё Д.А. – аспирант, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: daryatyo1213@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Ariyan M.A., D.Sc. (Education), Professor, Professor of the Department of Methodology of Teaching Foreign Languages, Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State Linguistics University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: fenkot603@yandex.ru

Tyo D.A., Postgraduate Student, Nizhny Novgorod State University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: daryatyo1213@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 17.07.2025; принята к публикации 28.11.2025

Received 17.07.2025; accepted for publication 28.11.2025

Научная статья
УДК 372.881.111.22
doi: 10.17223/19996195/72/8

Синергетическое поле восприятия иноязычной дискурсивной правовой системы студентами-юристами

Светлана Константиновна Гураль¹, Ольга Игоревна Милованова²,
Валерий Анатольевич Малинин³

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

³ *Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия*

¹ *gural.svetlana@mail.ru*

² *helgamil@mail.ru*

³ *zam.dir-inform@mail.ru*

Аннотация. Рассмотрена проблема обучения восприятию иноязычной дискурсивной правовой системе в русле синергетической концепции, согласно которой обучение языку и дискурсу представляет собой динамическую саморазвивающуюся систему, где язык, личность и среда функционируют как взаимосвязанные компоненты открытого эволюционного процесса. Применение синергетической методологии в практике преподавания языка специальности позволяет развивать у студентов навыки междисциплинарного общения, практические умения решать сложные и нестандартные задачи, способность работать в команде, умение эффективно использовать языковые инструменты.

Цель статьи – выявление, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий, обеспечивающих синергетический эффект в процессе формирования профессиональной иноязычной дискурсивной компетенции у студентов юридического профиля. Концептуально-методологической основой данной работы выступил лингвосинергетический подход при моделировании процесса обучения иностранному языку. Теоретико-методологическую основу исследования составляют теоретические аспекты дискурса и дискурс-анализа, основополагающие принципы методики иноязычного обучения, современные концепции теории и методики обучения иноязычному профессиональному дискурсу в высшей школе, концептуальные аспекты кейс-стади метода. Рассмотрены основополагающие аспекты лингвосинергетического подхода в совокупности с компетентно-деятельностным и коммуникативным подходами и их принципами, которые образуют единое методологическое основание, способствующее реализации ключевых задач обучения основам иноязычной дискурсивной правовой системы; описаны и обоснованы ведущие принципы указанных подходов, определяющие содержание обучения профессиональному иноязычному дискурсу. Конкретизированы понятия «дискурс» и «профессиональный иноязычный дискурс», определена их значимость в иноязычной подготовке студентов юридического профиля. Представлена педагогическая модель обучения восприятию обучающихся иноязычной дискурсивной правовой системы, обоснована ее эффективность в реализации синергетического подхода к обучению иностранному языку для юридических целей. Установлено, что организация учебного процесса

в соответствии с данной моделью дает возможность студентам ориентироваться в англоязычном правовом контексте, осознавать специфику области юридического знания, понимать особенности профессиональной деятельности, выстраивать гармоничную профессиональную коммуникацию в иноязычной среде.

Ключевые слова: юридическая специальность, правовая система, лингвосинергетический подход, профессиональный иноязычный дискурс, профессиональная деятельность

Для цитирования: Гураль С.К., Милованова О.И., Малинин В.А. Синергетическое поле восприятия иноязычной дискурсивной правовой системы студентами-юристами // Язык и культура. 2025. № 72. С. 155–177. doi: 10.17223/19996195/72/8

Original article

doi: 10.17223/19996195/72/8

Synergy-based learning environment for developing foreign discourse legal system perception among law students

Svetlana K. Gural¹, Olga I. Milovanova², Valeriy A. Malinin³

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

³ *National Research Nizhny Novgorod State University named after NI Lobachevsky, Nizhny Novgorod, Russia*

¹ *gural.svetlana@mail.ru*

² *helgamil@mail.ru*

³ *zam.dir-inform@mail.ru*

Abstract. The article focuses on the issue of teaching a foreign language discourse legal system perception within the framework of the synergetic concept. This concept shows that language and discourse teaching constitutes a dynamic self-developing system where language, the individual, and the environment function as interconnected components of an open evolutionary process. According to the authors, applying a synergetic methodology in teaching language for specific purposes helps students develop skills for interdisciplinary communication, practical abilities to solve complex and non-standard tasks in the legal field, teamwork skills, and the ability to effectively use language tools.

The aim of the article is to identify, theoretically substantiate, and experimentally verify the pedagogical conditions that ensure a synergetic effect in the process of forming a professional foreign discourse competence of law students. The conceptual and methodological foundation of this work is the linguistic-synergetic approach to modeling the foreign language teaching process. The theoretical and methodological basis of the research comprises theoretical aspects of discourse and discourse analysis, fundamental principles of foreign language teaching methodology, modern concepts in the theory and methodology of teaching foreign language professional discourse in higher education, and conceptual aspects of the case-study method. The fundamental aspects of the linguistic-synergetic approach are considered in combination with the competence-activity and communicative approaches and their principles, which together form a unified methodological foundation facilitating the implementation of key tasks in teaching the basics of a foreign language discursive legal system. The leading principles of these approaches, which determine the content of teaching professional foreign language discourse, are described and substantiated. The concepts of "discourse" and "professional foreign language discourse" are specified, and their significance in the foreign language training of law students is defined. A pedagogical

model for teaching a foreign language discursive legal system perception is presented, and its effectiveness in implementing a synergetic approach to teaching a foreign language for legal purposes is justified. It has been established that organizing the educational process according to this model enables students to navigate the English-language legal context, understand the specifics of the field of legal knowledge, comprehend the features of professional activity, and build harmonious professional communication in a foreign language environment.

Keywords: legal specialty, legal system, linguistic-synergetic approach, professional foreign language discourse, professional practice

For citation: Gural S.K., Milovanova O.I., Malinin V.A. Synergy-based learning environment for developing foreign discourse legal system perception among law students. *Language and Culture*, 2025, 72, pp. 155–177. doi: 10.17223/19996195/72/8

Введение

В рамках современной образовательной политики особый акцент делается на углубленном изучении иностранного языка в профессиональной сфере. Повышаются требования к уровню языковой подготовки выпускников, что обусловлено растущей значимостью международного общения и потребностью в квалифицированных кадрах, свободно владеющих как устной, так и письменной иностранной речью. Профессия юриста остается популярной и социально значимой, однако считается, что более востребованным специалистом на рынке труда является тот, кто владеет юридическим иностранным языком на высоком уровне.

Сегодня расширяется и активно развивается деятельность юриста, от которого ожидают разрешения разноплановых и нестандартных практических задач с максимально грамотным правовым сопровождением. Увеличился спрос на квалифицированных юристов в финансовой сфере, в корпоративном секторе, в государственной сфере, в областях электроники, телекоммуникаций и других важных сферах профессиональной деятельности. Организации предъявляют к кандидатам высокие требования по разным отраслям права: знание гражданского права и экспертизы в работе с контрактами разного типа (например, двуязычными), знание английского языка; умение работать с большинством отраслей права (корпоративное и трудовое направление, судебная работа и др.); опыт ведения сделок, структурированных как по российскому, так и по зарубежному праву; опыт ведения переговоров, составление юридической документации и др. [1].

Согласно исследованиям крупнейшей российской платформы Platforma-online [2], в России за последний год почти в 2,5 раза вырос спрос на юристов по персональным данным. Так, количество опубликованных вакансий юристов по персональным данным увеличилось на 147% по сравнению с предыдущими годами. Эксперты объясняют такой

существенный рост изменениями законодательства о защите персональных данных, ужесточением ответственности для бизнеса в случае нарушения правил обработки персональных данных. Юристы, специализирующиеся на персональных данных, являются наиболее востребованными в IT-отрасли, где отмечается самое большое количество вакансий по данной области.

Среди ключевых требований к потенциальным сотрудникам в указанной сфере работодатели отмечают необходимость обладания навыками работы с персональными данными и большими объемами информации. Также важно знать Федеральный закон «О персональных данных» и Генеральный регламент ЕС о защите персональных данных (GDPR). Кроме того, соискатель должен уметь защищать интеллектуальную собственность компании и анализировать актуальные тенденции рынка, быть готовым к инспекционным проверкам и взаимодействию с государственными контролирующими органами. Помимо этого, специалисты в области юриспруденции должны обладать навыками обнаружения путей утечки информации и создания систем информационной безопасности в организациях.

Знание иностранного языка – одна из ключевых компетенций, которой необходимо обладать современному специалисту в рамках профессионального образования. Связано это с тем, что многие правовые изменения основаны на опыте других стран. Владение иностранным языком позволяет юристам читать и анализировать зарубежные правовые акты и судебную практику, следить за изменениями в зарубежном законодательстве и применять накопленный опыт в своей практике, лучше понимать особенности правовой системы других стран и учитывать их в своей работе.

Формирование иноязычной компетенции у будущих юристов должно начинаться с первого курса и рассматриваться как ключевой компонент их профессионализма. Следует иметь в виду, что современному выпускнику необходим уровень владения иностранным языком, при котором он сможет эффективно выстраивать межкультурное общение в профессиональной юридической сфере, что подразумевает изучение не только лексико-грамматических, интонационных структур, но и овладение специальной терминологией. Очевидно, недостаток профессиональной лексической базы создаст серьезные препятствия для продуктивного диалога с иностранными специалистами при обсуждении различных рабочих вопросов.

В процессе освоения дисциплины «Иностранный язык», на наш взгляд, обеспечиваются оптимальные условия для развития профессионала, глубокого погружения в будущую профессию, в мир социально-профессиональных отношений, осознания себя как субъектов жизни, раскрытия своего внутреннего потенциала и достижения намеченных

целей в профессиональной деятельности. По мнению Е.В. Думиной, процессы восприятия и осмысления знаний, полученных в рамках курса иностранного языка и в результате усвоения профессионального (юридического) языка в вузе, отражают в сознании личности студента целостную картину мира – концептуальную, языковую, профессиональную [3]. Изучение и понимание особенностей лингвокультуры иностранного языка положительно сказываются на формировании языковой личности. При этом язык, культура и личность находятся в тесной взаимосвязи и взаимодействии, образуя синергетическое неразделимое единство.

В качестве достижения наивысшего образовательного результата выступает формирование у студентов-юристов профессиональной иноязычной дискурсивной компетенции, в основе которой лежит дискурс. Внедрение дискурсивного подхода в образовательный процесс позволяет студентам изучить типичные модели вербального и невербального взаимодействия, характерные для представителей изучаемой культуры и языка в рамках профессиональных коммуникативных ситуаций. В этой связи актуальным представляется обучение будущих выпускников юридического профиля восприятию иноязычной дискурсивной правовой системе. Данная система способствует интеграции юридической терминологии, жанровых особенностей юридических текстов (например, нормативные правовые акты, судебные решения, договоры и др.) и прагматических норм международного правового общения. Построение учебного процесса в контексте дискурсивного подхода благоприятствует реализации приоритетных задач иноязычного обучения юридическому курсу, ориентированных на освоение и совершенствование языковых знаний, понимание механизмов межкультурной коммуникации, формирование коммуникативных навыков восприятия и порождения иноязычного юридического текста в ситуациях профессионально ориентированного взаимодействия.

Учитывая вышесказанное, обучение иноязычной дискурсивной правовой системе, на наш взгляд, необходимо рассмотреть в русле синергетической концепции, согласно которой обучение языку и дискурсу представляет собой динамическую саморазвивающуюся систему, где язык, личность и среда функционируют как взаимосвязанные компоненты открытого эволюционного процесса [4]. Положительный эффект в ракурсе обучения иноязычной дискурсивной правовой системе студентов юридических специальностей будет проявляться в том, что при освоении иноязычного юридического дискурса актуализируются инициатива, познавательные способности, приобретается и активно используется личностно-профессиональный опыт каждого участника образовательного процесса, основанный на языковом и профессионально ориентированном учебном материале – преобразуют процесс содержания ино-

язычного обучения специальности в самоорганизуемый процесс на основе ключевого принципа синергетики – совместные действия двух и более составляющих значительно превосходят простую сумму каждого из них, взятых в отдельности [5]. Исходя из наших педагогических наблюдений, при практическом освоении иностранного языка профессионального характера у студентов-юристов младших курсов начинает формироваться профессиональное мышление, закладываются основы будущей профессиональной языковой картины мира.

Цель текущего исследования – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия, обеспечивающие синергетический эффект в процессе формирования профессиональной иноязычной дискурсивной компетенции у студентов юридического профиля. Для реализации этой цели необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать теоретико-методологическую основу обучения восприятию иноязычной дискурсивной правовой системе;
- выделить и обосновать ведущие принципы синергетического подхода, определяющие содержание обучения профессиональному иноязычному дискурсу;
- показать модель обучения восприятию иноязычной дискурсивной правовой системы и обосновать ее эффективность в реализации синергетического подхода к обучению иностранному языку для юридических целей.

Методология исследования

Концептуально-методологической основой данной работы выступает лингвосинергетический подход при моделировании процесса обучения иностранному языку (С.К. Гураль, Е.С. Кубрякова, А.П. Огурцов, И.Р. Пригожин, В.М. Смокотин, Е.В. Тихонова, Г. Хакен, И.В. Черникова). Теоретико-методологическую основу исследования составляют теоретические аспекты дискурса и дискурс-анализа (В.Г. Борботько, В.С. Григорьева, С.К. Гураль, М.Л. Макаров, В.И. Карасик, К.Ф. Седов), основополагающие принципы методики иноязычного обучения (Н.И. Алмазова, М.А. Ариян, Н.В. Барышников, К.Э. Безукладников, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, В.В. Сериков, Е.Г. Тарева, С.Г. Тер-Минасова), современные концепции теории и методики обучения иноязычному профессиональному дискурсу в высшей школе (Б.А. Жигалев, Э.П. Комарова, К.М. Левитан, Р.П. Мильруд, Н.Н. Нечаев, О.Г. Поляков, П.В. Сысоев, Л.П. Халяпина, И.А. Цатурова), концептуальные аспекты кейс-стади метода (Е.В. Егорова, Н.П. Колесник, М.А. Корнеева, О.А. Макарова, Ю.П. Сурмин, О.Д. Федотова, L.B. Barnes, R.C. Christensen, J. Fischer, C.U. Grosse).

В настоящее время одним из ключевых аспектов изучения иностранного языка в вузовском профессиональном образовании является овладение профессиональным иноязычным дискурсом, ориентированным на конкретную профессию, а также на понимание особенностей его построения и восприятия. В современной модели профессионального поведения главный акцент ставится на развитии у специалистов не только умений, связанных с их профессиональной деятельностью, но и умений размышлять глобально и критически, обладать коммуникативной и когнитивной компетенцией. Как замечает К.Э. Безукладников, необходимы умения, позволяющие человеку «вписаться в окружающую действительность, выйти за пределы повседневной практики, видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно их решать, рассматривать любую трудность как стимул для дальнейшего развития» [6. С. 8].

В связи с этим представляется целесообразным рассмотреть процесс обучения иноязычной дискурсивной правовой системе с позиции лингвосинергетического подхода в трехсторонней взаимосвязи, в которой язык, образовательная среда и языковая личность являются открытой саморазвивающейся системой. По нашему убеждению, применение синергетической методологии в практике преподавания языка специальности способствует выработке навыков междисциплинарной коммуникации, развитию практических умений по разрешению сложных нестандартных задач юридической направленности, требующих совместных действий и активного применения языковых средств. Данный подход позволяет понять процессы самоорганизации в языке как динамичной коммуникативной системы. Изучение этих процессов дает возможность студентам-юристам лучше овладеть правилами функционирования языка в социально-культурном и профессиональном контекстах, поскольку язык представляет собой открытую, нелинейную, саморазвивающуюся систему.

Рассмотрим концептуальные аспекты приоритетного в нашем исследовании лингвосинергетического подхода.

Термин «синергетика» (от лат. *sinergia* – сотрудничество, кооперация, совместная деятельность) связан с немецким физиком Г. Хакеном, который рассматривал синергетику как науку о коллективном поведении, организованном и самоорганизованном, которое подчинено общим законам. В плане синергетического видения реальности Г. Хакен отмечал, что синергетика служит мостом между системой как целостностью и частями, она направлена на взаимодействие, согласованность целого и части, микро- и макроуровней [7]. Именно такое видение дает нам возможность охватить взглядом картину в целом, так и одновременно увидеть детали.

Рассуждая о закономерностях систем, И.Р. Пригожин поясняет, что для развития этих систем необходимы два условия. Первое – «системы должны быть далеки от равновесия. Мы имеем дело с системами, обменивающимися энергией, материалами и информацией с окружающим миром. Второе – требуется нелинейность. Это ведет к множественности в решениях» [8. С. 25]. Иными словами, в устойчивом или равновесном состоянии развитие системы становится невозможным. В процессе обмена информацией и энергией открытость класса систем является важным условием для «осуществления развития, это общее, универсальное свойство всех развивающихся объектов-систем» [9. С. 187].

К настоящему времени сформировалось несколько школ, специализирующихся на развитии синергетики и исследовании синергетического подхода в разных областях знаний, таких как математика, биофизика, история, философия и методика обучения иностранным языкам. Ключевым фактором в данных исследованиях выступает «процесс структурирования и самоорганизации динамических систем, в которых элементы взаимодействуют друг с другом сложным образом, при этом части этой системы эволюционируют и развиваются по своим собственным законам» [10. С. 105].

Систему обучения иностранным языкам можно определить как динамичную, открытую и многоуровневую, которая способна адаптироваться к изменяющимся условиям и обстоятельствам внешней среды. Актуальность применения синергетического подхода к исследованию педагогической системы обусловлена её открытостью и необходимостью комплексного использования различных теоретических концепций и практических методов.

В этой логике синергетический подход, по мнению М.А. Ариян и А.А. Погодиной, предполагает не только поддержание преемственности научных ценностей, но и открытость к инновациям [11]. Действительно, открытость делает систему иноязычного обучения в вузе восприимчивой к новационным тенденциям извне и способной связывать это воздействие с внутренними потребностями и возможностями. Следовательно, реагируя на изменения в обществе, образовательная система создает благоприятные условия для развития и раскрытия многогранности личности как студента, так и преподавателя.

При реализации данного подхода особая роль отводится преподавателю. В рамках синергетической концепции преподаватель выступает в роли координатора процесса обучения, чья задача заключается не в передаче знаний в готовом виде, а в организации продуктивной коммуникации и совместного творческого поиска. Его ключевая функция воплощается в наблюдении за ходом рассуждений и переключении процесса обучения с одного уровня на другой. В учебном процессе педагог и студент становятся активными участниками, которые «посредством своих

познавательных способностей могут постигать внешнюю реальность, изменять, двигаться в ней» [4. С. 32]. В своем познании студент получает свободу выбора стратегии собственных действий, приобретает возможность сформировать и совершенствовать умения применять различные подходы к решению проблемы, задействовать опыт из других сфер знаний и личный жизненный опыт. Создавая для студента пространство разнообразных возможностей, преподаватель трансформирует и собственное мировоззрение, обретая дополнительные источники вдохновения и переосмысливая профессиональные ценности.

Лингвосинергетический подход в методику обучения иностранным языкам впервые был экстраполирован профессором С.К. Гураль в 2009 г. Исследователь раскрывает его специфику, а также выделяет основные принципы его реализации: принцип коммуникативности, принцип незамкнутости, принцип нелинейности, принцип возникновения порядка через флуктуацию, принцип гомеостатичности [12]. Обратимся к наиболее важным для нашего исследования принципам данного подхода к обучению студентов юридического профиля.

Синергетический принцип коммуникативности коррелирует с основными концепциями коммуникативного подхода (И.Л. Бим, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, Е.Г. Тарева, Н. Хомский и др.). Коммуникативный подход основывается на идее практического применения языка в ситуациях межличностной коммуникации, во взаимодействии участников общения. Язык усваивается в процессе его использования как инструмента общения, при этом учитываются лингвистические, психологические и социальные аспекты языка в их синергетической взаимосвязанности. Реализация принципа коммуникативности предполагает формирование всех структурных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, стратегическая субкомпетенции.

При моделировании профессиональной коммуникации юридического характера учитываются статусные, ситуативные роли коммуникантов и особенности профессиональной концептосферы общения. На этой основе вводится подходящий языковой и речевой материал, формируется тематический вербально-семантический тезаурус с учетом целей и задач обучения, тем самым стимулируется осуществление продуктивной иноязычной коммуникации в контексте юридического дискурса. При этом заметим, что в процессе коммуникации происходит не только трансляция готовой информации, но и появление в ходе взаимодействия участников новых коммуникативных смыслов и новых идей. Такая коммуникация представляет собой сложную саморазвивающуюся систему, в которой происходит саморазвитие языка, сопровождающееся диссипацией элементов системы, рождением новых элементов [13]. Эти процессы, несомненно, способствуют развитию юридического дискурса и языковой личности.

Принцип коммуникативности в профессиональном иноязычном обучении отвечает положениям компетентно-деятельностного подхода (К.Э. Безукладников, Н.Д. Гальскова, А.А. Леонтьев, П.В. Сысоев и др.). К основным принципам компетентно-деятельностного подхода можно отнести: ориентацию на результат (обучение направлено на формирование конкретных компетенций, которые будут полезны в будущей профессиональной деятельности); акцент на деятельности (включение в обучение иноязычной речи проблемно-ориентированных заданий, речевых ситуаций, моделирующих будущую профессиональную деятельность с целью формирования коммуникативных компетенций в совокупности с развитием профессионального творческого мышления, умений командной работы, межличностного общения) [14]; контекстуальность (обучение проводится в контексте будущей профессиональной деятельности, что помогает студентам лучше понять, как использовать иностранный язык в своей сфере); рефлексивность (студенты анализируют свои успехи и ошибки, что способствует развитию навыков саморегуляции и самосовершенствования).

О.Г. Поляков, В.А. Болотов и В.В. Сериков указывают на еще один преимущественный фактор этого подхода – личность будущего профессионала находится в центре обучения [15] и выступает «активным субъектом познавательных, социокультурных и коммуникативных процессов» [16. С. 404]. Этой личности присуща активность в процессе приобретения знаний, в их практическом применении и социализации в обществе.

С точки зрения синергетического принципа нелинейности содержание профессионального иноязычного обучения юридической специальности, по нашему мнению, должно выстраиваться на основе решения проблемных ситуаций – кейсов. Методическая организация учебного процесса с применением кейс-стади метода ориентирована на самостоятельное формирование или порождение знаний студентами, «их активное, продуктивное творчество в соответствии с собственными внутренними характеристиками и параметрами» [17. С. 34]. В анализе кейсов студенты осмысливают и закрепляют на практике конкретные способы решения проблемной ситуации из правовой сферы, улучшают свои языковые навыки в иноязычной коммуникации. В подобной учебной деятельности студенты приобретают собственный опыт распознавать в проблемных ситуациях типичное, учатся анализировать их с помощью применения аналогии, задействуя опыт из других сфер знаний и свой личный жизненный опыт.

В синергетической парадигме личность студента понимается как «саморазвивающийся интеллектуально-познавательный организм, способный справляться с непредвиденными профессионально обусловленными ситуациями» [18. С. 35]. Ключевое понятие синергетики «самоорганизация» в

обучении преобразуется в «самообразование», которое приводит к новому диалогу человека с самим собой и с другими людьми, к нелинейному диалогу. А это влечет за собой развитие языка, культуры, среды и личности.

Фундаментальный принцип организации обучения заключается в том, что образовательная система является открытой и постоянно взаимодействует с внешней средой. Как отмечает Е.В. Тихонова, незамкнутость или открытость системы позволяет осуществлять общение в соответствии «с требованиями современного динамичного рынка труда, что, в свою очередь, обеспечивает полную трехстороннюю коммуникацию в рамках выстраивания образовательного процесса, обеспечивающую актуальность и востребованность специалистов, задавая определенные рамки и параметры (принцип гомеостатичности)» [10. С. 116].

Таким образом, можно констатировать, что синергетическая методология играет важную роль в обучении иноязычной дискурсивной правовой системе студентов юридических специальностей, поскольку синергетический подход раскрывает студентам язык как целостную коммуникативную систему. Это позволяет им освоить языковые правила и принципы их применения в разнообразных контекстах, исходя из того, что ситуация является фундаментальной единицей дискурса и ключевым детерминирующим фактором речевого поведения. Иноязычное обучение выстраивается с учетом запросов современного рынка труда и потребностей общества и направлено на формирование профессиональной иноязычной дискурсивной компетенции.

Исследование и результаты

В процессе обучения студентов-юристов центральное место занимает профессиональное общение. Для его эффективного осуществления необходимо формирование иноязычной профессиональной компетенции. Именно она является важным компонентом, обеспечивающим конкурентоспособность и успех в выбранной профессии. Кроме того, нужно также иметь в виду, что производственная деятельность человека может быть многогранной и разносторонней. Общение в профессиональной сфере характеризуется многокомпонентностью, поскольку разнообразные области научного общения имеют специальный тезаурус, ситуации взаимодействия, коммуникативные и практические интенции и стратегии их достижения. Изучение профессионального тезауруса становится эффективным благодаря анализу дискурса, содержащего все важные характеристики языковой культуры изучаемого сообщества.

В научной литературе представлены разные определения относительно понятия «профессиональный иноязычный дискурс». Р.П. Мильруд понимает его как овладение необходимым комплексом лингвистических знаний, а также умение адекватно действовать в определенных

условиях профессионального общения [19]. Другие исследователи трактуют данное понятие как «коммуникативное событие, интегрированное в конкретную профессиональную среду и осуществляемое между специалистами, представляющими одно или несколько направлений деятельности, или специалистом и неспециалистом, нуждающимся в тех или иных услугах» [20. С. 148].

Е.С. Кубрякова определяет дискурс как событие интеракционного характера (между говорящим и слушающим), интерпретация которого выходит далеко за рамки буквального понимания самого высказывания. Автор поясняет, что у каждого типа дискурса выявляется свой лексический и синтаксический арсенал средств, связанный с определенной сферой деятельности. Помимо этого, в дискурсе активизируются знания как из языковой сферы, так и из специальной профессиональной области, а также из социальной практики. Исследователь приходит к выводу, что дискурс – «явление когнитивное, т.е. имеющее дело с передачей знаний, с оперированием знаниями особого рода и, главное, с созданием новых знаний» [21. С. 12]. Становится очевидным, что дискурс – это социально обусловленный и значимый феномен, который способен влиять на ту социальную среду, в которой он возникает.

Учитывая специфику понятия и свойства дискурса в контексте профессионального иноязычного обучения, подчеркнем, что дискурс – это более широкое понятие, чем текст на иностранном языке. Дискурс рассматривает текст не только как результат речевой деятельности, но и как творческий процесс его создания. Этот процесс во многом зависит от экстралингвистических факторов, таких как коммуникативный контекст и условия общения; в центре дискурса находятся базовые категории, которые используются в процессе создания и восприятия профессионального иноязычного дискурса; он характеризуется динамичностью, интерактивностью, нелинейностью речевой коммуникации, тематической связностью, ситуативной обусловленностью и социальной средой. Как видно, дискурс характеризуется многогранностью, которую можно с полной уверенностью отнести к юридическому дискурсу. Кратко определим сущность юридического дискурса как многоаспектного явления.

Юридический дискурс, по мнению И.В. Палашевской, реализуется в коммуникативных общностях институционального типа, выполняющих юридическую деятельность (парламент, суд, полиция, прокуратура, адвокатура, нотариат). Различные виды юридического дискурса (законодательный, следственно-дознательный, полицейский, пенитенциарный, нотариальный, дискурс адвокатуры и др.) различаются из-за особенностей целей и функций коммуникативной общности в институциональной системе. Эти различия проявляются в характерных для каждого вида текстах, институциональной символической, ритуалах и поведенческих стереотипах [22].

Коммуникацию институционального типа ведут подготовленные специалисты, которые поддерживают тематически определенное общение друг с другом – внутригрупповое общение профессионалов между собой, а также с отдельными людьми или группами – внешнегрупповое общение профессионалов с широкой аудиторией [23]. Отметим основные компоненты юридического дискурса: участники – представители государства (уполномоченные органы и отдельные должностные лица и граждане); хронотоп – время и место, характерное для осуществления юридической коммуникации; цели – регулирование функционирования социальной системы через применение правовых норм; ценности – ключевые концепты (закон, право, справедливость); стратегии – установление правовой нормы, применение ее на практике и истолкование; тематика – проблемы в соответствии с отраслями права; прецедентные тексты – тексты конституции, кодексы, международные декларации; дискурсивные формулы – речевые обороты, характерные для коммуникации в соответствующем социальном институте, например, в устном судебном дискурсе: *All rise. The Court of is now in session*, в письменном судебном дискурсе: *To those who may concern*.

Юридический дискурс отличается высокой степенью аргументации, поскольку юристу необходимо обосновывать состоятельность своей позиции, аргументировать свои решения, отстаивать собственную точку зрения в различных сферах профессиональной деятельности (в юридических научных сообществах, в судах и др.). Можно выделить такие виды аргументирования, как судебный дискурс, представленный, например, обвинительной, защитительной, самозащитительной речами; научный юридический дискурс, образцами которого являются научные статьи, тексты толкований закона, правовые документы и т.п.

Следующим отличительным признаком юридического дискурса является юридическая терминология как «система лексических единиц, отражающая связи между сложными, многоаспектными и специфическими понятиями, которыми оперирует юриспруденция» [24. С. 81]. Непременным требованием терминологии в юридической сфере является точность, ясность понятия, исключение двусмысленности.

Профессиональный дискурс в широком смысле рассматривается как «целенаправленная речевая деятельность специалиста, которая характеризуется общностью знаний коммуникантов и стереотипностью ситуации общения, протекающую в соответствии с принятыми в данной профессиональной среде правилами и стандартами, мотивом которой является выполнение задания для социально значимого результата» [25. С. 175]. Исходя из данного определения, сформулируем понятие профессионального иноязычного дискурса в сфере юриспруденции. Под юридическим иноязычным дискурсом мы понимаем устную и письменную

речемыслительную деятельность специалиста в правовой сфере, реализуемую в институциональном, аргументативном, социально-статусном форматах коммуникации, основанную на развитии иноязычной коммуникативной компетенции посредством формирования профессионального лексикона и дискурсивных умений, а именно: работать с информационно-правовым контентом на английском языке, оперировать информацией в процессе профессиональной иноязычной коммуникации, вести профессионально ориентированную дискуссию, анализировать и решать проблемы, приближенные к контексту профессиональной практической деятельности юриста.

Одна из ключевых задач в профессиональном иноязычном обучении студентов юридических специальностей заключается, по нашему мнению, в организации практико-ориентированного образовательного процесса, целью которого является интеграция заданий исследовательского, проблемного, творческого характера, моделирование речевых ситуаций, приближенных к типовым ситуациям будущей юридической деятельности и направленных на развитие критического и профессионального мышления. Мы считаем, что такая практико-ориентированность обучения специальности в совокупности с развитием иноязычной коммуникативной компетенции наилучшим образом реализуется посредством применения в учебном процессе кейс-стади метода.

В основе анализа и решения кейсов лежит взаимосвязь юридического и языкового содержания, что обеспечивает актуализацию у студентов комплекса знаний и умений в правовой, лингвистической и экстралингвистической сферах. Кроме того, кейс-метод помогает преобразовать учебно-когнитивную деятельность студентов в социально-практическую, насыщенную элементами задачности профессиональной деятельности. Этот метод способствует активному участию каждого студента в решении конкретной правовой проблемы и ускоряет процесс формирования у них ключевых компетенций.

В процессе работы с юридическими кейсами у студентов формируются навыки по выявлению проблемы, систематизации полученной информации с учетом определенных деталей, синтезу информации и предлагаемых аргументов, оцениванию различных вариантов по решению ситуации, выбору необходимых для коммуникации терминологических единиц. Однако цельное восприятие значения слов и текста в иноязычном юридическом дискурсе невозможно без осуществления дискурсивного анализа.

Прежде чем студенты начнут участвовать в дискурсе, создавая собственные высказывания и свои тексты, их следует ознакомить с социальными практиками, которые считаются приемлемыми и верными в соответствующем дискурсивном сообществе. Студентам-юристам необходимо понять, какую мысль хотят донести юристы-носители языка при

составлении юридических текстов, а также как эта мысль выражается при создании и интерпретации типичных англоязычных юридических документов. С помощью дискурсивного анализа решается лингводидактическая задача по формированию у студентов коммуникативных умений, формирующих способность к участию в речевом взаимодействии в сфере юриспруденции. В дискурсивно ориентированной деятельности студенты научатся понимать основные особенности построения аутентичного юридического текста, корректно его интерпретировать, развивая свои аналитические способности, одновременно постигая сущность родной и иноязычной правовой культуры.

Кейс-стади метод как организационно-методическая технология предусматривает обращение к дискурсивному анализу при работе с аутентичным текстовым материалом юридической направленности, обеспечивая поэтапный переход от дискурсивно-аналитических процедур к созданию дискурсивных высказываний. Активное участие студентов в дискурсивно-когнитивном процессе по анализу англоязычного юридического кейса, на наш взгляд, способствует развитию коммуникативной компетенции как в области владения иностранным языком, так и профессиональной компетенции в сфере юриспруденции. В подобной деятельности происходит, как считают исследователи, сознательная адаптация речемыслительных процессов к условиям конкретной речевой ситуации, которая достигается посредством компонентов когнитивной компетенции: системное мышление; умение находить, обрабатывать, интерпретировать и представлять информацию; критическое мышление; умение анализировать проблемы; способность и желание обучаться [26].

При работе с юридическим текстовым материалом кейса мы придерживаемся лингводидактической модели дискурсивного анализа на основе концепций В.И. Карасика и Л.П. Тарнаевой [23, 27]. Вслед за исследователями выделим основные этапы анализа юридического дискурса:

1. Анализ компонентов дискурса: а) участники (представители государства и граждане), форма коммуникации, дискурсивные формулы (характерные речевые образцы, устойчивые сочетания), профессиональная сфера; б) хронотоп (время и место правовой коммуникации), коммуникативная ситуация, жанр, тема; в) стратегии (установление правовой нормы, ее истолкование и применение на практике), прецедентные тексты (конституция, кодексы, конвенции); г) культурные смыслы, выраженные вербально и (или) невербально.

2. Целостный анализ дискурса, включая вербальные и невербальные составляющие коммуникации.

3. Продуцирование дискурсивных высказываний. На этом этапе студенты создают фрагменты письменного или устного дискурса по образцу в соответствии с теми компонентами, которые они анализировали.

4. Творческий этап. Студенты объединяются в группы в соответствии с формой коммуникации и практико-ориентированными заданиями юридического кейса, разрабатывают решения по проблемной ситуации и представляют соответствующий данной профессиональной сфере тип и вид дискурса.

Резюмируя вышесказанное, следует подчеркнуть, что при анализе англоязычных юридических текстов с проблемным содержанием кейса преподавателю необходимо помочь студентам воспринимать и устанавливать взаимосвязь текста с социальной реальностью, с социальными практиками и структурами. Иными словами, научить их понимать правовой контекст, выявлять «подстрочные» смыслы, определенные противоречия и аспекты, требующие дополнительного рассмотрения. Дискурсивный анализ предоставляет студентам возможность понять содержание и структуру юридического текста, корректно его интерпретировать, выбирать и применять наиболее подходящие языковые средства к типу высказывания и ситуации профессионального общения, строить аргументированные высказывания, при этом погружаясь в иноязычную юридическую среду, будущий юрист получает представление о профессиональной картине мира с элементами англоязычной правовой культуры.

В нашей работе при построении модели изучаемого процесса мы используем общий метод отображения системных связей между элементами, которые формируют методологическую и технологическую основу исследования. Данная модель представлена на рис. 1.

Модель включает в себя четыре блока: целевой, концептуальный, технологический и результативно-оценочный компоненты. Целевой блок раскрывает ожидаемый результат – формирование профессиональной иноязычной дискурсивной компетенции, представляющей собой способность и готовность реализовывать профессионально ориентированное языковое общение в профессиональной и иных сферах деятельности. В концептуальном блоке выделен синергетический подход в качестве приоритетного в совокупности с компетентно-деятельностным и коммуникативным подходами и их принципами, которые образуют единое методологическое основание, способствующее реализации ключевых задач обучения: комплексное понимание языка специального дискурса в иноязычном общении, создание целостных, связно-логических смысловых фрагментов юридического дискурса посредством использования языковых средств, ведущих к развитию профессионального иноязычного дискурса в сфере юриспруденции; развитие познавательной деятельности, позволяющей овладеть эффективными стратегиями по решению проблемных ситуаций, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

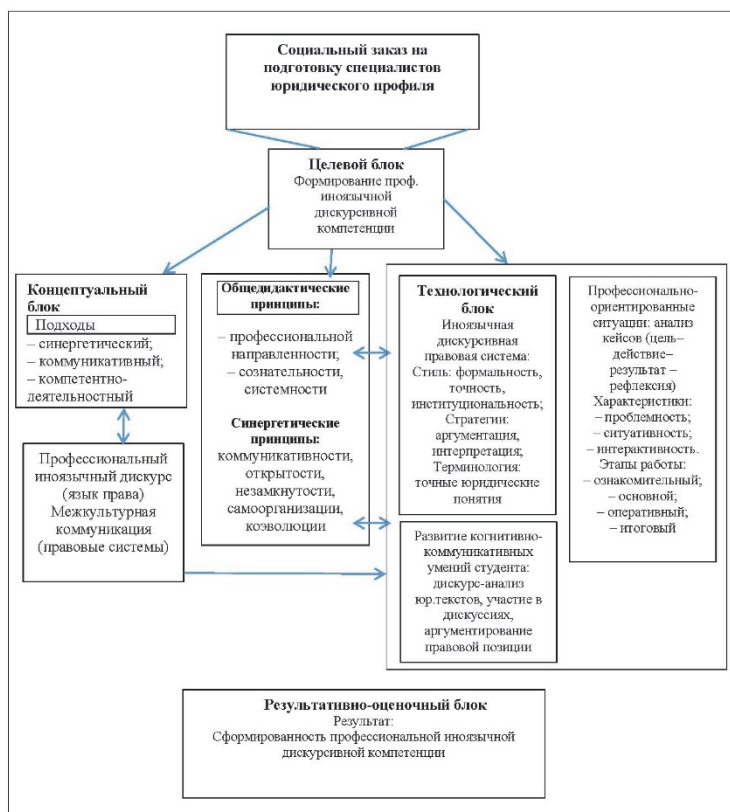


Рис. 1. Модель обучения восприятию иноязычной дискурсивной правовой системе студентами юридических специальностей в русле синергетического подхода

Мы выделяем ключевые синергетические принципы: коммуникативности, нелинейности, незамкнутости (открытости), самоорганизации, которые предполагают организацию учебного процесса на основе решения проблемных ситуаций – кейсов, ориентированного на самостоятельное формирование или порождение дискурса студентами, их активное, продуктивное совместное творчество. Посредством групповой дискуссии по анализу кейса у каждого участника складывается свое понимание и видение истины при создании дискурсивных высказываний. В результате дискурсы преобразуются в итоговый дискурс, в котором выражена обобщенная точка зрения всех студентов. Таким образом у обучаемых формируется понимание того, что дискурс является сверхсложной саморазвивающейся системой.

Технологический блок модели отражает специфику реализации процесса обучения, в котором центральное место отведено иноязычной

дискурсивной правовой системе и ее ключевым элементам: стиль (формальность, точность, институциональность); стратегии (аргументация, интерпретация правовых норм); терминология (точные юридические понятия) и профессионально ориентированным ситуациям на основе анализа кейсов. Кейс-стади метод рассматривается как эффективный педагогический инструмент развития у студентов профессиональных компетенций, таких как способность проектировать решения профессиональных задач на основе сформированного правового мышления и правовой культуры, способность успешно применять лингвистические знания и умения в иноязычной профессиональной коммуникации. Кейс-метод предполагает комбинирование различных методов: мозговой штурм, дискуссия, ролевые игры. Алгоритм работы над кейсом предусматривает следующие этапы: 1. Ознакомительный – выявление проблемы, выполнение тренировочных заданий на понимание юридического дискурса, первичное обсуждение. 2. Основной – исследование юридического кейса, организация обсуждения предложенных вопросов, предложение концепций. 3. Оперативный – поиск и анализ релевантных вариантов решений. 4. Итоговый – выдвижение одного/ряда решений, обсуждение презентаций, аргументация/обоснование своей позиции.

Результативно-оценочный блок представлен комплексом критериев оценивания результативности обучения восприятию иноязычной дискурсивной правовой системе. Система критериев разделена на четыре основных блока, отражающих компоненты формирования профессиональной иноязычной дискурсивной компетенции: 1. Дискурсивно-лингвистический компонент. 2. Профессионально-содержательный компонент. 3. Дискурсивно-прагматический компонент. 4. Стратегический компонент.

В результате образовательного процесса формируется профессиональная иноязычная дискурсивная компетенция, обеспечивающая будущим юристам возможность адекватно интерпретировать и порождать иноязычные правовые тексты, овладеть дискурсивными стратегиями целевой правовой системы, эффективно осуществлять профессиональное взаимодействие в межкультурном правовом пространстве.

Заключение

Применение лингвосинергетического подхода в процессе освоения правовой системы на иностранном языке помогает формировать у студентов-юристов важные компетенции. Такой подход позволяет развивать:

- навыки междисциплинарного общения;
- практические умения решать сложные и нестандартные задачи в юридической сфере;

- способность работать в команде;
- умение эффективно использовать языковые инструменты.

Подчеркнем, внедрение лингвосинергетического подхода в процесс обучения правовой системе на иностранном языке способствует формированию у студентов комплексных профессиональных навыков, необходимых для успешной работы в международной юридической среде.

Изучение юридического дискурса как многоаспектного явления помогает студентам проникнуть в его англоязычный правовой контекст, осознать специфику области юридического знания, понять особенности профессиональной деятельности. Приобретаемые знания и осмысление осваиваемой предметной сферы в процессе обучения английскому языку для будущего специалиста особо важны, поскольку предоставляют широкие возможности постичь логику юридического мышления, основательным образом разбираться в системном построении права, в механизмах его воздействия на сознание и поведение людей, развивать умение оперировать различными юридическими категориями, выстраивать гармоничную профессиональную коммуникацию в иноязычной среде, что в конечном итоге составляет основу юридического профессионализма.

Список источников

1. **8 трендов** на российском рынке труда в юридической области. URL: <https://www.garant.ru> (дата обращения: 20.09.2025).
2. **Востребованность** по персональным данным растет в регионах РФ: исследование Platforma от 15 февраля 2024. URL: <https://platforma-online.ru/media/detail/vostrebovannost-yuristov-po-personalnym-dannym-rastet-v-regionakh-rf/> (дата обращения: 20.09.2025).
3. **Думина Е.В.** Влияние ключевых концептов немецкоязычного юридического дискурса на формирование личности будущего специалиста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Вып. 9 (864). С. 54–60. doi: 10.52070/2542-2197_2022_9_864_54
4. **Гураль С.К., Смокотин В.М.** Синергетическое поле обучения иноязычному дискурсу. Томск : Издательство Томского государственного университета, 2023. 342 с.
5. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Томский государственный университет, 2009. 122 с.
6. **Безукладников К.Э.** Лингводидактические компетенции: методика формирования. 2-е изд., стер. Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2012. 203 с.
7. **Хакен Г.** Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. Москва ; Ижевск : Институт компьютерных исследований, 2003. 320 с.
8. **Пригожин И.Р.** Сетевое общество // Социологические исследования. 2008. № 1 (285). С. 24–27.
9. **Черникова И.В.** Философия и история науки : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Томск : Изд-во НТЛ, 2011. 388 с.
10. **Тихонова Е.В.** Методическая система обучения китайскому языку студентов-лингвистов в русле этнолингвистической концепции : дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2024. 365 с.

11. **Ариян М.А., Погодина А.А.** Развертывание сюжетных линий как действенная стратегия обучения старших школьников иноязычной монологической речи // *Язык и культура*. 2025. № 69. С. 105–118.
12. **Гураль С.К.** Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009. 589 с.
13. **Гураль С.К.** Синергетика и лингвосинергетика // *Вестник Томского государственного университета*. 2007. № 302. С. 7–9.
14. **Сафонова В.С.** Вузовский УМК по иностранному языку как инструмент диалога культур в глобализированном мире // *Вестник Московского университета*. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 38–50.
15. **Болотов В.А., Сериков В.В.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // *Педагогика*. 2003. № 10. С. 9–11.
16. **Поляков О.Г., Ильина О.К., Петрова А.А.** Компетентностная модель обучения иностранному языку профессии на этапе магистратуры (на примере курса английского языка для журналистов) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019. № 5. С. 403–408.
17. **Ламзин С.А.** Синергетика как новая научная парадигма для обучения иностранным языкам // *Гуманитарный научный журнал*. 2015. № 1. С. 32–34.
18. **Беленкова Ю.С.** Синергетический подход к системе обучения иностранным языкам // *Вестник Самарского государственного технического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. 2007. № 1 (7). С. 35–38.
19. **Millrood R.P.** Discourse for Teaching Purposes // *Методология исследования: дискурс в обучении иностранному языку : междунар. сб. науч. тр. Тамбов : Изд-во Тамбов. ун-та*, 2002. С. 23–30.
20. **Павлова Я.А.** Роль профессионально ориентированного дискурса в развитии речемыслительной деятельности обучающихся в неязыковых вузах // *Вестник Хабаровского государственного университета экономики и права*. 2019. № 3 (101). С. 146–151.
21. **Кубрякова Е.С.** О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // *Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты : сб. обзоров*. М. : Ин-т научной информации по общественным наукам РАН, 2000.
22. **Палашевская И.В.** Судебный дискурс: функции, структура, нарративность : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2012. 40 с.
23. **Карасик В.И.** Профессиональный дискурс в цифровую эпоху // *Дискурсивные практики в цифровую эпоху: традиции и инновации : сб. ст. по материалам Междунар. науч. конф. Нижний Новгород : Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского*, 2024. С. 110–120.
24. **Левитан К.М.** Юридический перевод : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению «Юриспруденция». 2-е изд., перераб. М. : Юстиция, 2017. 378 с.
25. **Шатурная Е.А.** Профессионально-ориентированный дискурс как объект овладения в неязыковом вузе // *Вестник Томского государственного университета*. 2009. № 321. С. 174–176.
26. **Гураль С.К., Нагель О.В., Темникова И.Г., Найман Е.А.** Обучение иноязычному дискурсу на основе когнитивно-ориентированных образовательных технологий // *Язык и культура*. 2012. № 4 (20). С. 62–71.
27. **Тарнаева Л.П.** Лингводидактическая модель дискурс-анализа // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2024. Т. 9, № 3. С. 222–229.

References

1. 8 trendov na rossijskom rynke truda v yuridicheskoy oblasti [8 Trends in the Russian Legal Labor Market]. URL: <https://www.garant.ru> (Accessed: 20.09.2025).
2. Vostrebovannost' po personal'nym dannym rastet v regionah RF: issledovanie Platforma ot 15 fevralya 2024 [Demand for Personal Data is Growing in Russian Regions: Platforma Study as of 15 February 2024]. URL: <https://platforma-online.ru/media/detail/vostrebovannost-yuristov-po-personalnym-dannym-rastet-v-regionakh-rf/> (Accessed: 20.09.2025).
3. Dumina E.V. (2022) Vliyanie klyuchevykh konceptov nemeckoyazychnogo yuridicheskogo diskursa na formirovanie lichnosti budushchego specialista [The Influence of Key Concepts of German-Language Legal Discourse on the Formation of the Personality of Future Specialists] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 9 (864). pp. 54–60. doi: 10.52070/2542-2197_2022_9_864_54
4. Gural' S.K., Smokotin V.M. (2023) Sinergeticheskoe pole obucheniya inoyazychnomu diskursu [Synergetic Field of Teaching Foreign Language Discourse]. Tomsk: Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij gosudarstvennyj universitet. 342 p.
5. Gural' S.K. (2009) Yazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a Self-Developing System]. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet. 122 p.
6. Bezukladnikov K.E. (2012) Lingvodidakticheskie kompetencii: metodika formirovaniya [Lingvodidactic Competencies: Methodology of Formation]. Perm': Permskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. 203 p.
7. Haken G. (2003) Tajny prirody. Sinergetika: uchenie o vzaimodejstvii [Synergetics: The Study of Interaction]. M.; Izhevsk : Institut komp'yuternykh issledovaniy. 320 p.
8. Prigozhin I.R. (2008) Setevoe obshchestvo [Network Society] // Sociologicheskie issledovaniya. 1 (285). pp. 24–27.
9. Chernikova I.V. (2011) Filosofiya i istoriya nauki : ucheb. posobie [Philosophy and History of Science]. Tomsk: Izd-vo HTJL. 388 p.
10. Tikhonova E.V. (2024) Metodicheskaya sistema obucheniya kitajskomu yazyku studentov-lingvistov v rusle etnolingvisticheskoy koncepcii [A Methodological System for Teaching Chinese to Linguistic Students Based on the Ethnolinguistic Concept]. Pedagogics doc. dis. Tomsk. 365 p.
11. Ariyan M.A., Pogodina A.A. (2025) Razvertyvanie syuzhetnykh linij kak dejstvennaya strategiya obucheniya starshih shkol'nikov inoyazychnoj monologicheskoy rechi [Development of Storylines as an Effective Strategy for Teaching Senior Schoolchildren Foreign-Language Monologue Speech] // Yazyk i kul'tura. 69. pp. 105–118.
12. Gural' S.K. (2009) Obuchenie inoyazychnomu diskursu kak sverhslozhnoj samorazvivayushchejsya sisteme (yazykovoj vuz) [Teaching Foreign-Language Discourse as a Super-Complex Self-Developing System (Language University)]. Pedagogics doc. dis. Tomsk. 589 p.
13. Gural' S.K. (2007) Sinergetika i lingvosinergetika [Synergetics and Linguosynergetics] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 302. pp. 7-9.
14. Safonova V.S. (2019) Vuzovskij UMK po inostrannomu yazyku kak instrument dialoga kul'tur v globalizirovannom mire [University Teaching and Methodological Kit in Foreign Languages as an Instrument for Dialogue of Cultures in a Globalized World] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 1. pp. 38–50.
15. Bolotov V.A., Serikov V.V. (2003) Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme [Competency-Based Model: From Idea to Educational Program] // Pedagogika. 10. pp. 9–11.
16. Polyakov O.G., Il'ina O.K., Petrova A.A. (2019) Kompetentnostnaya model' obucheniya inostrannomu yazyku professii na etape magistratury (na primere kursa anglijskogo yazyka

- dlya zhurnalistov) [Competency-Based Model of Teaching a Foreign Language for a Professional at the Master's Level (Based on an English Course for Journalists)] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 5. pp. 403–408.
17. Lamzin S.A. (2015) *Sinergetika kak novaya nauchnaya paradigma dlya obucheniya inostrannym yazykam* [Synergetics as a New Scientific Paradigm for Teaching Foreign Languages] // *Gumanitarnyj nauchnyj zhurnal*. 1. pp. 32–34.
 18. Belenkova Yu.S. (2007) *Sinergeticheskiy podhod k sisteme obucheniya inostrannym yazykam* [Synergetic Approach to the System of Teaching Foreign Languages] // *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 1 (7). pp. 35–38.
 19. Millrood R.P. (2002) *Discourse for Teaching Purposes* // *Metodologiya issledovaniya: diskurs v obuchenii inostrannomu yazyku : mezhdunar. sb. nauch. tr. Tambov : Izd-vo Tambov. un-ta*. pp. 23–30.
 20. Pavlova Ya.A. (2019) *Rol' professional'no orientirovannogo diskursa v razvitii rechemyslitel'noj deyatel'nosti obuchayushchih v neyazykovykh vuzakh* [The Role of Professionally Oriented Discourse in the Development of Speech-Thinking Activity of Students in Non-Linguistic Universities] // *Vestnik Habarovskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i prava*. 3 (101). pp. 146–151.
 21. Kubryakova E.S. (2000) *O ponyatiyah diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoy lingvistike* [On the Concepts of Discourse and Discourse Analysis in Modern Linguistics] // *Diskurs, rech', rechevaya deyatel'nost': funktsional'nye i strukturnye aspekty : sb. obzоров. M.: Institut nauchnoy informatsii po obshchestvennym naukam RAN*.
 22. Palashevskaya I.V. (2012) *Sudebnyy diskurs: funktsii, struktura, narrativnost'* [Judicial Discourse: Functions, Structure, Narrativity]. Abstract of Philology doc. dis. Volgograd. 40 p.
 23. Karasik V.I. (2024) *Professional'nyy diskurs v cifrovuyu epokhu* [Professional Discourse in the Digital Age] // *Diskursivnye praktiki v cifrovuyu epokhu: traditsii i innovatsii : sbornik statei po materialam Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii. Nizhniy Novgorod: Nacional'nyy issledovatel'skiy Nizhegorodskiy gosudarstvennyy universitet im. N.I. Lobachevskogo*. pp. 110–120.
 24. Levitan K.M. (2017) *Yuridicheskij perevod: ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchih po napravleniyu 'Yurisprudenciya'* [Legal Translation: A Textbook for University Students Majoring in Jurisprudence]. M.: Yustitsiya. 378 p.
 25. Shaturnaya E.A. (2009) *Professional'no-orientirovannyi diskurs kak objekt ovladeniya v neyazykovom vuze* [Professionally-Oriented Discourse as an Object of Mastery in a Non-Linguistic University] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 321. pp. 174–176.
 26. Gural' C.K., Nagel' O.V., Temnikova I.G., Najman E.A. (2012) *Obuchenie inoyazychnomu diskursu na osnove kognitivno-orientirovannykh obrazovatel'nykh tekhnologiy* [Teaching Foreign Language Discourse Based on Cognitive-Oriented Educational Technologies] // *Yazyk i kul'tura*. 4 (20). pp. 62–71.
 27. Tarnaeva L.P. (2024) *Lingvodidakticheskaya model' diskurs-analiza* [Lingvodidactic Model of Discourse Analysis] // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 9 (3). pp. 222–229.

Информация об авторах:

Гураль С.К. – доктор педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Милованова О.И. – аспирант, старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: helgamil@mail.ru

Малинин В.А. – доктор педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород, Россия). E-mail: zam.dir-inform@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Gural S.K., D.Sc. (Education), Professor of the Department of English Philology, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Milovanova O.I., Postgraduate Student, Senior Lecturer, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: helgamil@mail.ru

Malinin V.A., D.Sc. (Education), Professor, National Research Nizhny Novgorod State University named after NI Lobachevsky (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: zam.dir-inform@mail.ru

The authors declare that there is no conflict of interest.

Поступила в редакцию 27.09.2025; принята к публикации 28.11.2025

Received 27.09.2025; accepted for publication 28.11.2025

Научная статья
УДК 372.881.111.22
doi: 10.17223/19996195/72/9

Модель процесса формирования иноязычной региональной коммуникативной компетенции студентов направления подготовки «Зарубежное регионоведение»

Жань Лин¹, Елена Петровна Глумова², Борис Андреевич Жигалев³

*^{1, 2, 3} Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия*

¹ 303678943@qq.com

² el.glumova2010@yandex.ru, glumova@lunn.ru

³ zhigalev@lunn.ru

Аннотация. Цель настоящего исследования – представление и обоснование разработанной модели процесса формирования иноязычной региональной коммуникативной компетенции студентов, обучающихся по направлению подготовки «Зарубежное регионоведение». В условиях расширения международных региональных связей актуальность таких исследований возрастает, так как современные регионоведы должны обладать не только глубокими знаниями о регионе, но и высоким уровнем иноязычной компетенции для эффективной коммуникации на международном и межрегиональном уровнях.

Проводится анализ основных современных требований к подготовке студентов-регионоведов на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Эти требования охватывают как теоретические аспекты, так и практические навыки и умения, необходимые для успешной работы в сфере регионоведения. Также детально изучаются требования рынка труда, соответствующие направлению подготовки «Зарубежное регионоведение». Это позволяет понять, какими качествами, навыками и умениями должны обладать выпускники, чтобы быть конкурентоспособными на рынке труда.

Научная новизна исследования заключается в двух ключевых аспектах. Во-первых, определен актуальный компонентный состав иноязычной региональной коммуникативной компетенции (ИРКК), который адаптирован к специфике направления подготовки. Это означает, что были выявлены те аспекты иноязычной компетенции, которые наиболее важны для студентов-регионоведов в контексте их будущей профессиональной деятельности. Во-вторых, разработана адаптируемая система оценочных средств. Эта система позволяет точнее проверить уровень сформированности ИРКК у студентов, что поможет преподавателям корректировать процесс обучения и повысить его эффективность.

В результате проведенного исследования была успешно разработана модель по формированию ИРКК у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Зарубежное регионоведение». Эта модель объединяет теорию и практику, а также учитывает современные тенденции в образовании и требования рынка труда. Она может стать эффективным инструментом для университетов и преподавателей, которые готовят студентов для успешной карьеры в сфере регионоведения. Данная модель имеет значительную практическую ценность. Для студентов она становится ориентиром на пути к профессиональному росту. С ее помощью

студенты могут систематически развивать свои иноязычные региональные навыки и умения с опорой на выявленные недостатки и потребности. Например, с использованием адаптируемой системы оценочных средств студенты могут проводить самопроверку, отслеживать свой прогресс и принимать меры по развитию определенных компонентов компетенции. Для университетов модель может стать основой для переосмысления образовательной программы по направлению подготовки «Зарубежное регионоведение». Университеты могут использовать ее в целях адаптации учебного процесса в соответствии с современными требованиями, внедрить новые методы обучения и материалы, которые будут способствовать формированию иноязычной региональной коммуникативной компетенции. Кроме того, модель может способствовать партнерству между университетами и работодателями. Работодатели могут участвовать в разработке и внедрении модели, чтобы получить более квалифицированных специалистов, готовых к работе в сфере регионоведения сразу после окончания обучения. При внедрении модели в различные учебные заведения важно учитывать индивидуальные особенности студентов. Каждое учебное заведение имеет свою специфику, и модель должна быть адаптирована под различные уровни подготовки студентов, их уровень сформированности иноязычных навыков и умений, а также их потребности. Например, в вузах с сильным языковым фокусом модель может быть реализована с большим акцентом на региональную языковую подготовку, в то время как в университетах с широким спектром дисциплин модель может быть интегрирована с другими направлениями подготовки, чтобы создать более комплексный образовательный опыт.

В будущем исследования в этом направлении могут быть расширены. Можно будет проводить эксперименты по внедрению модели в различных учебных заведениях, сравнивать эффективность ее применения в разных контекстах. Также целесообразно будет изучать влияние модели на долгосрочную карьеру выпускников, чтобы убедиться в ее долговременной эффективности и полезности.

Ключевые слова: моделирование процесса, иноязычная региональная коммуникативная компетенция, будущий регионовед, направление подготовки «Зарубежное регионоведение»

Для цитирования: Жань Лин, Глумова Е.П., Жигалев Б.А. Модель процесса формирования иноязычной региональной коммуникативной компетенции студентов направления подготовки «Зарубежное регионоведение» // Язык и культура. 2025. № 72. С. 178–199. doi: 10.17223/19996195/72/9

Original article

doi: 10.17223/19996195/72/9

Model of the process of formation of foreign language regional competence of students of "Foreign regional studies" training direction

Ran Ling¹, Elena P. Glumova², Boris A. Zhigalev³

^{1, 2, 3} Nizhny Novgorod Dobrolyubov State Linguistic University, Nizhny Novgorod, Russia,
¹ 303678943@qq.com

² el.glumova2010@yandex.ru, glumova@lunn.ru

³ zhigalev@lunn.ru

Abstract. The purpose of this study is to present and substantiate the developed model of the process of forming foreign-language regional communicative competence of students studying in the field of training "Foreign Regional Studies". In the context

of expanding international regional relations, the relevance of such studies increases, since modern regional experts must have not only deep knowledge of the region, but also a high level of foreign-language competence for effective communication at the international and interregional levels.

The article analyzes the main modern requirements for the training of students-regional experts at the level of the Federal State Educational Standard of Higher Education. These requirements cover both theoretical aspects and practical skills and abilities necessary for successful work in the field of regional studies. The labor market requirements corresponding to the field of training "Foreign Regional Studies" are also studied in detail. This allows us to understand what qualities, skills and abilities graduates must have in order to be competitive in the labor market.

The scientific novelty of the study lies in two key aspects. Firstly, the current component composition of the foreign-language regional communicative competence (FRCC) has been determined, which is adapted to the specifics of the field of study. This means that those aspects of foreign-language competence that are most important for students majoring in regional studies in the context of their future professional activities have been identified. Secondly, an adaptable system of assessment tools has been developed. This system allows for a more accurate check of the degree of formation of FRCC in students, which in turn will help teachers adjust the learning process and improve its effectiveness.

As a result of the study, a model for the formation of FRCC in students studying in the field of study "Foreign Regional Studies" has been successfully developed. This model combines theory and practice, and takes into account modern trends in education and labor market requirements. It can become an effective tool for universities and teachers who prepare students for a successful career in regional studies. This model has significant practical value. For students, it becomes a guideline on the path to professional growth. With its help, students can systematically develop their foreign-language regional skills and abilities, based on the identified deficiencies and needs. For example, using an adaptable system of assessment tools, students can conduct self-assessment, track their progress and take measures to develop certain components of competence. For universities, the model can become a basis for rethinking the curriculum in the field of training "Foreign Regional Studies". Universities can use it to adapt the educational process in accordance with modern requirements, introduce new teaching methods and materials that will contribute to the formation of foreign-language regional competence. In addition, the model can facilitate partnerships between universities and employers. Employers can participate in the development and implementation of the model in order to obtain more qualified specialists ready to work in the field of regional studies immediately after graduation. When implementing the model in different educational institutions, it is important to take into account the individual characteristics of students. Each educational institution has its own specifics, and the model should be adapted to different levels of training of students, their level of development of foreign language skills and abilities, as well as their needs. For example, in universities with a strong language focus, the model could be implemented with a greater emphasis on regional language training, while in universities with a broad range of disciplines, the model could be integrated with other areas of study to create a more comprehensive educational experience. Future research in this direction could be expanded. It would be possible to conduct experiments on the implementation of the model in different educational institutions, comparing its effectiveness in different contexts. It would also be useful to study the impact of the model on the long-term careers of graduates to ensure its long-term effectiveness and usefulness.

Keywords: process modeling, foreign language regional communicative competence, future regional studies specialist, "Foreign regional studies" training direction

For citation: Ran Ling, Glumova E.P., Zhigalev B.A. Model of the process of formation of foreign language regional competence of students of "Foreign regional studies" training direction. *Language and Culture*, 2025, 72, pp. 178–199. doi: 10.17223/19996195/72/9

Введение

Применение теоретических подходов к моделированию образовательного процесса при подготовке будущих регионоведов представляется необходимым этапом в развитии концепции формирования иноязычных компетенций данной группы студентов, поскольку наблюдается недостаток педагогической практики формирования таких компетенций. Предлагаемая модель опирается на Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 41.03.01 «Зарубежное регионоведение» (ФГОС ВО), в котором подробно изложены требования к подготовке будущих регионоведов как в теоретическом, так и в практическом плане. В данном стандарте подчеркивается необходимость использования потенциала всех изучаемых дисциплин для подготовки будущих регионоведов на уровне высшего образования по выбранной специальности, способных решать профессиональные задачи в типичных региональных ситуациях. В связи с возрастающими требованиями к иноязычной коммуникативной компетенции специалистов в области регионоведения и ключевой ролью иноязычной компетенции в региональной коммуникации, данное исследование имеет большое практическое значение. Построив научную и обоснованную модель развития иноязычной региональной коммуникативной компетенции, можно ожидать, что она станет эффективным руководством для учебных заведений и преподавателей, повысит профессионализм студентов и их конкурентоспособность при трудоустройстве, внесет позитивный вклад в развитие научной области «Регионоведение». Последующие исследования могут способствовать дальнейшему изучению эффекта применения стратегий оптимизации модели в различных условиях обучения.

Одной из важных составляющих предложенной модели является использование современных технологий и средств обучения, таких как мультимедийные ресурсы, виртуальные экскурсии и онлайн-платформы для обмена опытом и знаниями с коллегами из других регионов и стран. Это позволяет создать динамичную и интерактивную образовательную среду, способствующую более глубокому усвоению материала и развитию коммуникативных умений. Для успешного внедрения модели необходимо проводить регулярный мониторинг и оценку ее эффективности. Это можно сделать с помощью анкетирования студентов и преподавателей, анализа результатов учебной деятельности и обратной связи от работодателей. Такие меры помогут выявить сильные и слабые стороны

модели и внести необходимые коррективы для ее дальнейшего совершенствования. Важным аспектом реализации данной модели является подготовка преподавателей, которые будут осуществлять обучение иностранному языку будущих регионоведов. Для этого необходимо организовать курсы повышения квалификации и тренинги, направленные на развитие их профессиональных и педагогических компетенций. Это позволит преподавателям более эффективно использовать предложенные методики и инструменты в своей работе. Развитие иноязычной региональной коммуникативной компетенции требует постоянного обновления и адаптации учебных программ и материалов в соответствии с изменяющимися требованиями рынка труда и образовательных стандартов. Это позволит будущим регионоведам быть в курсе последних тенденций и требований, что повысит их конкурентоспособность на рынке труда.

Применение теоретических подходов к моделированию образовательного процесса при подготовке будущих регионоведов является важным шагом на пути к формированию высококвалифицированных специалистов, способных эффективно решать профессиональные задачи в условиях регионализации и межкультурного взаимодействия. Разработанная модель, основанная на междисциплинарном подходе и использовании современных технологий, позволит создать образовательную среду, способствующую всестороннему развитию студентов и повышению их профессиональной компетентности. Такая модель может служить основой для дальнейших исследований и разработки новых методик обучения, направленных на формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов различных специальностей. Это, в свою очередь, будет способствовать повышению качества образования и подготовки специалистов, способных эффективно взаимодействовать с представителями различных культур и регионов, что особенно актуально в условиях международного сотрудничества.

Необходимо учитывать, что успешное внедрение модели требует активного сотрудничества между образовательными учреждениями, работодателями и профессиональными сообществами. Только таким образом можно обеспечить соответствие программы подготовки реальным потребностям рынка труда и ожиданиям работодателей. Это позволит сделать процесс обучения более целенаправленным и актуальным, а также повысить востребованность выпускников на рынке труда. Одной из ключевых задач является также организация стажировок и практик для студентов в реальных условиях работы. Это поможет им приобрести необходимый профессиональный опыт, навыки и уверенность в своих силах. Практическая деятельность также способствует лучшему пониманию теоретических аспектов обучения и их применению на практике. Для успешной реализации данной модели потребуется также уделять внимание индивидуальным образовательным траекториям студентов.

Это включает разработку персонализированных планов обучения, которые учитывают их интересы, способности и профессиональные цели. Такой подход позволяет максимально использовать потенциал каждого студента и обеспечить его успешное развитие в избранной области. Важно активно привлекать студентов к участию в научно-исследовательской деятельности и проектах, связанных с регионоведением и межкультурной коммуникацией. Это позволит им не только углубить свои знания и навыки, но и внести вклад в развитие данной области науки и практики. Разработка и внедрение модели формирования иноязычной региональной коммуникативной компетенции при подготовке будущих регионоведов является сложным, но необходимым процессом. Она требует внимательного подхода к каждому аспекту подготовки, включая разработку учебных программ, использование современных технологий, сотрудничество с работодателями и научные исследования. Только в таком случае можно добиться высоких результатов и подготовить компетентных специалистов, способных успешно решать профессиональные задачи в условиях межкультурного взаимодействия.

Методология исследования

Придавая особое значение аксиологическому подходу, представляется целесообразным отметить, что он интегрируется с такими подходами, как системный [1. С. 24], рассматривающий образование в целом и иноязычное образование в частности как целостную систему, в которой целевой, содержательный, теоретический и технологический аспекты реализации взаимосвязаны и неразрывно связаны; проблемно-деятельностный, предусматривающий погружение обучающихся в аксиологически ориентированные проблемные ситуации, в ходе решения которых они овладевают средствами иноязычного общения; коммуникативно-когнитивный [2. С. 96–108], направленный на развитие познавательных механизмов обучающихся в процессе обучения их иноязычному общению; межкультурный (Е.П. Глумова, О.Г. Оберемко), региональный подход в обучении, создающий единое образовательное пространство, расширяющий практическую базу образовательной среды, развивающий ценностные ориентации молодежи (Т.М. Носова, Ю.Д. Ермакова); междисциплинарный подход, способствующий поиску новых подходов к пониманию современных международных отношений и их улучшению (С.Ф. Свилас) и предусматривающий формирование аксиологического компонента иноязычного общения в процессе сопоставительного изучения фактов разных культур; интегративный [3. С. 447], направленный на интеграцию знаний из различных дисциплин в процессе формирования аксиосферы учащихся на занятиях по иностран-

ному языку; контекстный [4. С. 3], предполагающий обязательное погружение студентов в регионально ориентированный контекст иноязычной деятельности.

Обратимся к более подробному рассмотрению особенностей реализации данных подходов в аксиологически направленной методике, представленной в виде модели обучения иноязычному общению будущих регионоведов с целью формирования у них иноязычной региональной коммуникативной компетенции и ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. В работе И.Л. Бим под понятием «моделирование» понимается «устройство, создаваемое исследователем как функциональный аналог оригинала, позволяющее переносить знания с модели на оригинал» [5. С. 210]. Вслед за С.И. Архангельским мы обозначаем метод моделирования как «научный метод изучения всевозможных объектов, процессов и т.п. путем построения их моделей, сохраняющих основные, выделенные черты объекта исследования» [6. С. 281]. Модель обучения, по мнению С.М. Вишняковой, – это «схематическое представление учебного процесса, осуществляемого и организуемого преподавателем» [7. С. 535].

В последние годы моделирование как метод косвенного изучения объекта широко используется в различных областях науки и практики. Об этом свидетельствует большое количество работ, в которых рассматриваются проблемы моделирования, описываются возможности использования моделей в тех или иных науках (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, А.К. Бабанский, А.П. Беляева, В.П. Беспалько, Б.А. Глинский, И.Б. Новик, В.А. Штофф и др.). По мнению Ю.К. Бабанского, моделирование помогает систематизировать знания об изучаемом явлении или процессе, предсказывает пути их более целостного описания, намечает более полные связи между компонентами, открывает возможности для создания более целостных классификаций и т.д. С.И. Архангельский считает, что «моделирование – это научный метод изучения всевозможных объектов, процессов и т.д. путем построения их моделей, сохраняющих основные, выделенные черты объекта исследования» [6. С. 281].

Исследование и результаты

В статье акцентируется внимание на необходимости формирования иноязычной региональной коммуникативной компетенции – способности и готовности использовать иностранный язык в региональной деятельности. Разработанная модель базируется на концептуальных положениях межкультурного, регионального, междисциплинарного, аксиологического, проблемно-деятельностного подходов. Модель служит обобщенным отражением явления, результатом абстрактного обобщения практического опыта, соотнесения теоретических представлений об

объекте и эмпирических знаний о нем. В науке существует два типа моделей. Первый тип – это модель как образец, эталон, культурный стандарт, включающий в себя систему признаков, связей, присущих идеальной модели. Второй тип – модель как структура, действие, механизм, обеспечивающий функционирование и развитие созданного процесса. Модель как замена оригинала имеет практическое значение, состоящее в том, что она может служить для хранения и расширения знаний об оригинале, его построении, преобразовании и управлении. По словам А.Л. Никифорова, «модель – это абстрактная гипотеза, а не непосредственный результат эксперимента» [8. С. 276], поэтому следует иметь в виду, что построение модели как средства изучения определенного процесса упрощает реальный процесс, подчеркивает наиболее существенные черты и устраняет несущественные.

В соответствии с задачей нашего исследования – создание модели формирования иноязычной региональной коммуникативной компетенции будущих регионоведов – под моделью мы понимаем целостное описание образца, культурного стандарта применительно к образовательному процессу; систему, транслирующую и развивающую знания, навыки и умения иноязычной коммуникации на основе учета региональных особенностей партнеров по общению, т.е. формирующую теоретическую и практическую готовность будущих регионоведов к профессиональной деятельности в регионе в качестве медиатора культур. В.С. Ильин считает важным выделить следующие требования к модели: она должна отражать степень целостности процесса или явления; содержать описание условий его протекания; быть структурно целесообразной [9. С. 36]. Разработанная модель формирования иноязычной региональной коммуникативной компетенции студентов по направлению подготовки «Зарубежное регионоведение» состоит из пяти блоков: целевого, содержательного, концептуального, технологического и результативного (рис. 1).

Системная организация всех компонентов способствует приобретению студентами необходимых поликультурных знаний, умений и навыков, коммуникативных стратегий, развитию регионально значимых качеств личности будущих регионоведов. Целостность модели формирования иноязычной региональной коммуникативной компетенции будущих регионоведов обеспечивается взаимодействием и взаимопроникновением отдельных элементов, предполагающих взаимосвязь, связь с окружающей средой и результативность. Модель включает целевой, содержательный, концептуальный, технологический и результативный компоненты. В методической науке модель обучения представляет собой иерархическую схему с блоками или модулями, содержащими различные компоненты педагогической системы.

Целевой блок модели описывает желаемый результат, на достижение которого направлены все последующие действия. Целевой блок включает в себя социально-педагогические предпосылки целеполагания в обучении иностранному языку будущих регионоведов и сформулированные цели педагогического процесса с позиций межкультурной парадигмы образования. Социально-педагогическими предпосылками целеполагания явились: а) современные геополитические условия региональной деятельности будущих регионоведов; б) специфика региональной работы (коммуникативный характер, конфликтная и проблемная обусловленность, процессуальность и регулярность, коллективность); в) нормативные требования к высшему образованию студентов направления подготовки «Зарубежное регионоведение».

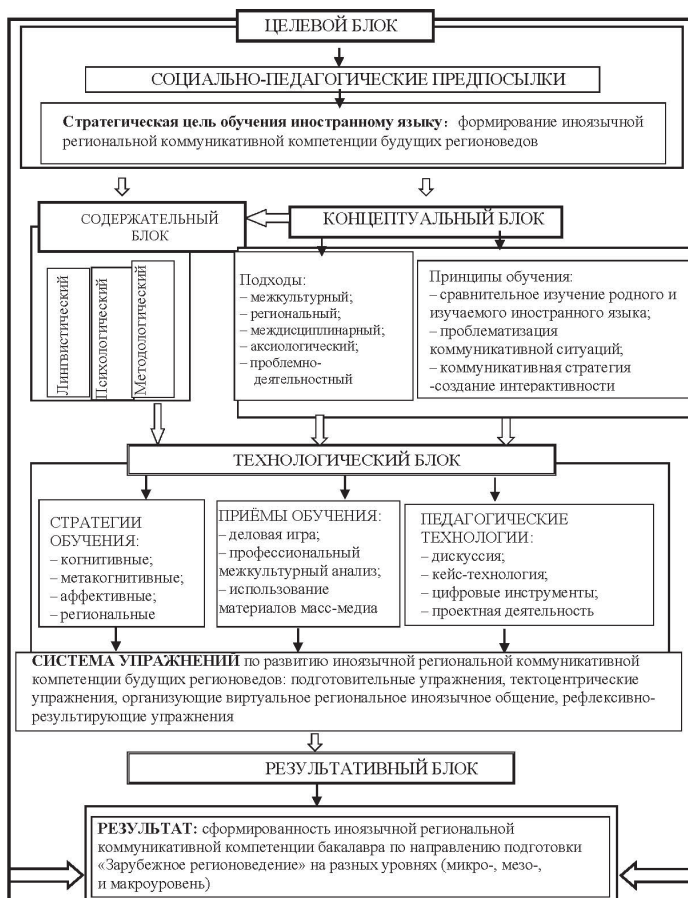


Рис. 1. Методическая модель формирования иноязычной региональной коммуникативной компетенции будущих регионоведов

Стратегическая цель методической модели – формирование иноязычной региональной коммуникативной компетенции будущих регионоведов. Практическая цель – развитие у будущих регионоведов иноязычных коммуникативных умений в области регионоведения. Цели обучения иностранному языку определили выбор концептуальной основы предлагаемой методической модели.

Содержательный блок модели реализуется в единстве трех компонентов: лингвистического, психологического и методологического в соответствии с содержанием обучения будущих регионоведов иноязычной коммуникации в области регионоведения, что обусловлено рассмотрением умений региональной коммуникации как основы формирования иноязычной региональной коммуникативной компетенции будущих регионоведов.

Формирование иноязычной региональной компетенции регионоведа обеспечивается определенным содержанием обучения, включающим предметный и процессуальный аспекты.

Предметный аспект: а) профессиональная сфера иноязычной деятельности регионоведа и профессионально ориентированные ситуации коммуникации; б) специальные знания в области экономики, бизнеса, политики зарубежного региона на разных уровнях (микро-, мезо-, макроуровень); в) лексический материал (региональная терминология в области экономики, бизнеса и политики на микро-, мезо- и макроуровнях); г) тексты профессиональной направленности регионального содержания в области экономики, бизнеса, политики.

Процессуальный аспект: а) иноязычные умения в говорении, аудировании, чтении и письме, реализуемые в профессионально ориентированных ситуациях коммуникации регионоведа; б) профессионально важные личностные качества регионоведа, применимые в процессе иноязычной коммуникации: самоидентичность, эмоциональная устойчивость, решительность, способность отстаивать собственную точку зрения, аналитическое мышление.

Лингвистический компонент: языковой (лексический, грамматический, фонетический), речевой и социокультурный материал. *Психологический компонент* содержит: а) мотивы межкультурной коммуникации в сфере регионоведения; б) навык лексико-грамматического оформления устного высказывания на региональные темы; в) межкультурные навыки и умения; г) иноязычные умения устного межкультурного общения в сфере регионоведения; д) коммуникативные стратегии регионоведа; е) профессионально значимые качества личности регионоведа. Главным элементом психологического компонента являются иноязычные умения межкультурного общения в сфере регионоведения. *Методологический компонент:* приемы работы с лексикой, фонетикой, грамматикой, со словарем и текстами для эффективного овладения иностранными языками.

Концептуальный блок модели содержит подходы к обучению иностранным языкам, актуальные в контексте данного исследования, принципы обучения будущих регионоведов иностранному языку как средству иноязычной коммуникации в области регионоведения. Концептуальный блок формирования иноязычной региональной коммуникативной компетенции объединяет ведущие идеи подходов.

Межкультурный подход обосновывает цели, которые реализуются в способности студентов к сопоставлению родной и иноязычной культур: а) студенты приобретают знания страноведческого, лингвострановедческого и социокультурного характера в процессе приобщения к культуре и традициям страны изучаемого языка; 2) расширяют межкультурные знания в русле выбранного профиля и повышают мотивацию к участию в диалоге культур. Целью формирования иноязычной региональной коммуникативной компетенции студентов направления подготовки «Зарубежное регионоведение» должно стать достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы родной культуры, не утрачивая при этом собственной культурной идентичности.

Региональный подход к обучению иностранным языкам современными исследователями определяется как «целостная система взаимосвязанных компонентов процесса совместного изучения иностранного языка и региональных культур родного и иноязычного языковых сообществ с целью обеспечения подготовки к процессу эффективной региональной коммуникации с представителями конкретных регионов функционирования иностранного языка» [10. С. 17].

Междисциплинарный подход включает: а) в связи с профильными дисциплинами: изучение терминологии по экономике, политике, культуре, торговле, образованию изучаемых регионов на иностранном языке; б) контекстуализация: рассмотрение языковых явлений через призму региональной специфики (например, диалекты, официальные документы).

Компетентностный подход, утвержденный в ФГОС ВО, становится основополагающим в подготовке студентов направления подготовки «Зарубежное регионоведение», способствуя развитию их творческого потенциала и мобильности, а также способности к экономическому, культурному и политическому саморазвитию.

Аксиологический подход стал особенно актуальным в связи с поступательной переориентацией иноязычного образования на личность и ценностно-смысловые ориентиры. Центральной категорией данного подхода является ценность, т.е. категория, которая связана как со студентом направления подготовки «Зарубежное регионоведение», так и с регионоведением, но которая при этом всегда и обязательно антропогенна, поскольку возникает в процессе взаимодействия студентов с ре-

гионом. В подобном ракурсе рассмотрения ценность иноязычной региональной коммуникативной компетенции будущих регионоведов – это социальный феномен, отличающийся двойственным характером. Эта двойственность проявляется, с одной стороны, в индивидуальной сущности ценности, а с другой – в социальной природе ценностей (представляет собой связующее звено между личностью студентов, ее внутренним миром и образованием).

Проблемно-деятельностный подход в обучении иностранному языку студентов направления подготовки «Зарубежное регионоведение» позволяет не просто приобретать знания, умения и навыки, но и решать поставленные задачи путём накопления творческого опыта в области регионоведения.

Применительно к предлагаемой методической модели сформулированы следующие **принципы обучения**: сравнительное изучение родного и изучаемого иностранного языка; проблематизация коммуникативных ситуаций в области регионоведения; опора на коммуникативные стратегии регионоведа из родного языка; создание интерактивности в учебной региональной коммуникации в области регионоведения. Конечно, ещё есть другие принципы, которые также важны, такие как интеграция языка и регионоведения, язык изучается через контекст региона (история, политика, культура); аутентичность – работа с реальными материалами (документы, СМИ, интервью); практико-ориентированность – акцент на навыках, необходимых в профессиональной деятельности (переговоры, аналитика, публичные выступления); рефлексия – самоанализ студентами своих достижений и ошибок.

Технологический блок модели содержит образовательные стратегии, приёмы обучения, педагогические технологии и систему упражнений. Стратегия обучения – это серия «интеллектуальных приемов и усилий, которые используются студентами для понимания, запоминания и использования знаний о системе языка и формирования речевых навыков и умений» [5. С. 210]. Стратегии обучения реализуются через совокупность методов обучения. В методической науке метод обучения – это «конкретные действия и операции преподавателя, целью которых является сообщение знаний, формирование умений и навыков, стимулирование учебной деятельности учащихся для решения конкретных задач учебного процесса» [11. С. 211].

а) *когнитивные стратегии*:

- сопоставление языковых и культурных фактов русской и иноязычной региональных субкультур регионоведов в процессе аудирования, говорения, чтения и письма;
- определения культурно маркированных лексических или грамматических единиц в образцах иноязычного общения в области регионоведения и аутентичных региональных текстах;

– анализ ситуаций иноязычного общения регионоведов на предмет культурно-этической корректности речевого и неречевого поведения коммуникантов и его влияния на результат взаимодействия;

б) *метакогнитивные стратегии*:

– планирование устных и письменных выступлений по региональной тематике;

– самооценка иноязычных коммуникативных умений на основе выводов: 1) о степени реализации коммуникативного намерения; 2) о лексико-грамматической, социокультурной и стилистической корректности высказывания;

в) *аффективные стратегии*:

– поддержание сдержанного и уверенного тона при выражении своей точки зрения по региональному вопросу в ходе учебной дискуссии;

– управление эмоциями в случае неудач, трудностей и стрессовых состояний в ходе выполнения творческих и проблемных заданий по региональной тематике;

г) *региональные стратегии*: комплекс практически обоснованных и нормативно закреплённых мероприятий, мер и инструментов, направленных на решение задач эффективного социально-экономического развития региональных территорий в долгосрочной перспективе. Например, развитие языковых навыков для региональных бизнес-коммуникаций, содействие культурно-языковой интеграции в регионе.

Для формирования иноязычной региональной коммуникативной компетенции будущих регионоведов можно использовать следующие **приёмы обучения**:

1. Деловая игра:

– ролевые игры и симуляции: моделирование ситуаций, характерных для региона (переговоры, культурные мероприятия, деловые встречи);

– дискуссии и дебаты: обсуждение актуальных проблем региона на иностранном языке (экология, политика, социальные вопросы).

2. Профессиональный межкультурный анализ:

– глоссарии и терминология: создание словарей по темам региона (например, специальные знания в области экономики, бизнеса, политики зарубежного региона на разных уровнях (микро-, мезо- и макроуровень));

– языковые интенсивы: тренинги по специализированной лексике через контекстные задания (написание отчётов, составление договоров).

3. Использование материалов массмедиа:

– работа с медиа: анализ новостей, подкастов, фильмов, блогов и соцсетей из региона;

– литература и документы: изучение официальных документов, исторических текстов, художественной литературы на языке региона, тексты профессиональной направленности регионального содержания в области экономики, бизнеса, политики.

Эти приёмы позволяют не только улучшить языковые и речевые навыки и умения, но и глубже погрузиться в культурный, исторический и социальный контекст региона, что критически важно для будущих регионоведов.

В условиях реализации требований ФГОС ВО, для формирования иноязычной региональной коммуникативной компетенции будущих регионоведов наиболее актуальными становятся педагогические технологии.

Педагогические технологии занимают важное место в технологическом блоке. При определении данного понятия мы придерживаемся научной трактовки Е.С. Полат, согласно которой педагогическая технология – это способ «взаимодействия преподавателей и студентов, а студентов между собой для достижения поставленных целей обучения и воспитания» [12. С. 330]. В процессе подготовки будущих регионоведов к региональной коммуникации в области регионоведения мы предлагаем использовать технологии, направленные на решение проблемных ситуаций в ходе активной совместной коммуникативной деятельности или самостоятельной работы студентов с региональной информацией из различных источников. Созданная методическая модель содержит такие педагогические технологии, как дискуссия, кейс-технология, цифровые инструменты, проектная деятельность.

Рассмотрим выделенные педагогические технологии будущих регионоведов в области зарубежного регионоведения. *Дискуссия* представлена в списке педагогических технологий на первом месте в связи с ее широкими возможностями в обучении будущих регионоведов регионально ориентированному иностранному языку. Дискуссия может проводиться в различных формах (индивидуальная или групповая беседа с преподавателем, диалог, полилог) на основе высказывания или вопроса на региональную тему, сформулированной проблемы регионального содержания, текстовой региональной информации. Она является одной из наиболее эффективных технологий группового взаимодействия, обладающей особыми возможностями в обучении, развитии и воспитании личности для будущих регионоведов. Прослушивание диалога или просмотр фрагмента беседы на региональную тему может быть направлено на анализ культурно обусловленных причин разногласий между участниками региональной коммуникации (несоблюдение культуры общения, непонимание региональных терминов, этически некорректное поведение и т.д.).

Кейс-технология – это обучение действием: усвоение знаний и формирование умений есть результат активной самостоятельной деятельности учащихся по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение региональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей. Кейс представляет собой описание конкретной реальной ситуации, подготовленное по определенному формату и предназначенное для обучения будущих регионоведов анализу разных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных вариантов ее решения в соответствии с установленными критериями. На наш взгляд, эффективным способом обучения будущих регионоведов региональной коммуникации является использование кейсов на основе аудиовизуальных материалов. Внедрение учебных кейсов в практику студентов направления подготовки «Зарубежное регионоведение» в настоящее время является весьма актуальной задачей. Это своего рода инструмент, посредством которого в учебную аудиторию привносится часть реальной жизни, практическая ситуация, которую предстоит обсудить и предоставить обоснованное решение. Для развития иноязычной региональной коммуникативной компетенции (ИРКК) у будущих регионоведов необходимо сочетать языковые навыки с глубоким пониманием культуры и специфики региона.

Ниже представлен структурированный обзор *цифровых инструментов*: а) виртуальные экскурсии. Использование VR/AR для «посещения» значимых мест региона (например, рынки, дипломатические переговоры) для практики языка и культурного погружения; б) онлайн-коллаборация. Участие в вебинарах, форумах или совместных проектах с региональщиками из региона; в) работа с аутентичными материалами (доступ к региональным фильмам и новостям с субтитрами. Подкасты и новости: контент на целевом языке развивает аудирование и знакомит с культурой); г) культурные и академические ресурсы (например, электронные библиотеки, онлайн-курсы). Стратегическое внедрение этих технологий позволяет создавать интерактивные программы, готовящие регионоведов к профессиональной работе в мультикультурной среде. Метод проектов в процессе обучения будущих регионоведов иностранному языку ценен своей исследовательской, творческой сущностью. Данная технология предполагает самостоятельную работу студентов направления подготовки «Зарубежное регионоведение» по решению поставленной региональной задачи и представление результатов проделанной работы.

В практике обучения иностранным языкам используются различные виды проектов: информационные, творческие, ролевые, практико-ориентированные, исследовательские и другие виды [13. С. 223]. В рам-

ках данного исследования мы предлагаем использовать два типа информационных проектов: 1) профессионально ориентированный проект; 2) региональный проект. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам студентов направления подготовки «Зарубежное регионоведение» может включать в себя использование профессиональных текстов, видеофрагментов, реалий и региональной лексики, связанной с конкретными регионами. В ходе выполнения профессионально ориентированного информационного проекта на иностранном языке студенты готовят устные сообщения по предложенной региональной теме. В процессе выполнения проектного задания студенты вовлекаются в сферу будущей региональной деятельности, работают с иноязычной региональной информацией из различных источников, приобретают дополнительные региональные знания, самостоятельно осуществляют исследовательскую деятельность. Выполняя коммуникативный проект, студенты направления подготовки «Зарубежное регионоведение» самостоятельно приобретают поликультурные региональные знания, совершенствуют региональные навыки и умения.

Проектная деятельность: организация исследовательской деятельности студентов по региональной тематике (например, групповые проекты: создание мультимедийной презентации о культурных особенностях региона; индивидуальные исследования: анализ социально-экономических проблем региона с использованием иностранных источников). Эти педагогические технологии позволяют будущим регионоведам не только овладеть языком, но и стать экспертами в межкультурной коммуникации, способными эффективно работать в разной региональной среде.

Для характеристики системы упражнений, направленных на развитие иноязычной компетенции студентов направления подготовки «Зарубежное регионоведение», необходимо определить ключевые термины «упражнение» и «система». В методике обучения иностранным языкам представлены различные взгляды на понимание упражнений и их системы в зависимости от целей обучения. С.Ф. Шатилов упражнением называет «специально организованное в учебных условиях однократное либо многократное выполнение отдельной или ряда операций, либо действий речевого (языкового) характера» [14. С. 37]. Под системой С.Ф. Шатилов понимает «совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которые учитывают закономерности формирования умений и навыков в различных видах речевой деятельности и их взаимодействии и обеспечивает максимально высокий уровень овладения иностранным языком в заданных условиях» [14. С. 42].

Конструирование *системы упражнений* для формирования иноязычной региональной коммуникативной компетенции будущих регионоведов осуществлялось на основе определенных принципов, требований и правил, которые учитывают потребности будущих регионоведов, цели и задачи образовательного процесса. В современной методике обучение иностранным языкам часто рассматривается как непрерывная цепочка последовательно выполняемых упражнений. При этом упражнения являются одновременно и средством усвоения языкового материала, и средством овладения различными видами речевой деятельности [15].

Предлагается комплекс упражнений для реализации авторской методики, включающий в себя следующие типы упражнений: *подготовительные упражнения; текстоцентрические упражнения; организующие виртуальное региональное иноязычное общение; рефлексивно-результатирующие упражнения*. Относящиеся к данному комплексу упражнения обладают следующими характеристиками: а) эвристические; б) иноязычные региональные коммуникативные; в) интерактивные; г) эмоционально-смысловые; д) комплексные.

Разработанная система упражнений по развитию иноязычной региональной коммуникативной компетенции студентов направления подготовки «Зарубежное регионоведение» представлена на рис. 2.

Подготовительные упражнения	Упражнения лексико-грамматических языковых и речевых навыков. Региональный материал русского лингвосоциума (микро-, мезо- и макроуровень). Региональный материал стран изучаемого языка (микро-, мезо- и макроуровень). Уровень слов, словосочетаний, терминология, тезаурусные, грамматические правила, сложное синтаксическое целое
Текстоцентрические упражнения (региональные, коммуникативные, эвристические, семантико-концептуальные)	Текстовые: восприятие, понимание, контроль. Речевые: говорение, аудирование, чтение, письмо
Упражнения, организующие виртуальное региональное иноязычное общение	Диалогическая речь: дебаты, интервью, драматизация. Монологическая речь: описание эпизода, обсуждение критических эпизодов
Рефлексивно-результатирующие упражнения	Подготовка презентаций, написание сочинения и отчета

Рис. 2. Система упражнений по развитию иноязычной региональной коммуникативной компетенции будущих регионоведов

На основе полученных теоретических выводов была разработана система упражнений, основанная на интеграции инновационных и тра-

диционных методов обучения. В обучении иностранного языка студентов направления подготовки «Зарубежное регионоведение» НГЛУ им. Н.А. Добролюбова применялись такие стратегии, приёмы, педагогические технологии обучения, как метод проектов, круглый стол, проблемный метод, ролевые игры, активные методы обучения и т.д. Была экспериментально проверена эффективность применения разработанной системы упражнений с целью формирования иноязычной региональной коммуникативной компетенции будущих регионоведов. Стратегии обучения, приемы и технологии, обозначенные в методической модели, реализуются в системе упражнений по развитию иноязычной региональной коммуникативной компетенции будущих регионоведов. Уровень владения языком коррелирует со степенью сформированности региональных навыков и умений будущих регионоведов.

Результативный блок. Уровни владения языком определяются на основе разработанной системы дескрипторов умений и навыков для каждого вида региональной деятельности в рамках отдельного уровня [16. С. 56–57]. Дескрипторы указанных уровней сформированности требуемой иноязычной региональной коммуникативной компетенции представлены двумя группами: 1) дескрипторы коммуникативных умений регионального общения для будущих регионоведов лингвистического вуза в соответствии с иностранной шкалой; 2) дескрипторы регионального коммуникативного компонента иноязычного общения в области регионоведения.

Рассмотрим китайский язык в качестве примера. В 2020 г. Китай объявил о реформе экзамена HSK (汉语水平考试, Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì) и сообщил о намерении перейти на его новую версию в 2022 г., получившую название «Версия 3.0». Модель структуры коммуникативной компетенции в основном получила трехкомпонентное измерение. Компонентами коммуникативной компетенции, описанными в стандарте, являются речевые умения (语言技能), темы и коммуникативные задачи (话题任务内容) и языковые количественные критерии (语言量化指标). Эти компоненты подробно описаны на каждом из уровней новой системы. Компонент «речевые умения» включал в себя пять подкомпонентов умений, определяемых в соответствии с видами речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование и письмо), а также умение переводить. Таким образом, предложенная структура интерпретировалась китайскими специалистами по формуле «3 + 5», что означает «три структурных компонента, пять видов речевых умений». Кроме того, общее описание коммуникативной компетенции на каждом из трех уровней (начальном, среднем и высшем) также включало такие компоненты, как коммуникативные стратегии (交际策略), знания о культуре Китая (中国文化知识), международный кругозор (国际视野) и региональная

коммуникативная компетенция (区域交际能力). Они были включены в общее описание трех уровней, что также позволяет рассматривать их как структурные элементы модели коммуникативной компетенции китайского языка. Эти блоки взаимосвязаны и образуют единую систему.

Заключение

В заключение отметим, что системность представленной методической модели формирования иноязычной региональной коммуникативной компетенции у студентов направления подготовки «Зарубежное регионоведение» проявляется во взаимосвязи целевого и результативного блоков через технологический блок. Технологический блок, прежде всего, демонстрирует пути достижения целей обучения иностранному языку будущих регионоведов. В процессе реализации технологического блока мы приходим к результатам обучения, оценка которых осуществляется в соответствии с целевым блоком модели. Формирование иноязычной региональной коммуникативной компетенции у студентов направления подготовки «Зарубежное регионоведение» представляет собой сложный и многоуровневый процесс, включающий множество аспектов. Модель данного процесса предполагает интеграцию изучения языка, культурологических знаний и региональных навыков, что позволяет будущим регионоведам эффективно работать в международной среде. Одной из ключевых задач данной модели является развитие у студентов иноязычной региональной коммуникативной компетенции, необходимой для успешного взаимодействия в региональных контекстах. Это достигается за счет интенсивной языковой подготовки, включающей развитие всех видов речевой деятельности и овладение региональными терминами.

Важную роль играет также изучение культуры, истории и социальных норм стран изучаемого языка, что способствует формированию глубокого понимания культурных различий и предотвращает иноязычное региональное коммуникативное недопонимание. Практическая направленность обучения, включающая стажировки, участие в международных проектах и семинарах, позволяет студентам применять полученные знания на практике и развивать иноязычные региональные коммуникативные компетенции. Общение с носителями языка и участие в иноязычной региональной коммуникации способствуют закреплению языковых навыков и адаптации к реальной региональной деятельности. Важным аспектом также является интеграция изучения языка с другими дисциплинами, такими как история, международные отношения, экономика, политика, торговля и образование, что способствует формированию комплексного понимания регионов и позволяет применять знания в различных региональных контекстах.

Таким образом, предлагаемая модель обеспечивает комплексную подготовку будущих регионоведов, способных эффективно работать в условиях глобализации и иноязычного регионального коммуникативного взаимодействия. Это особенно важно в современном мире, где знание иностранных языков и культур становится ключевым фактором регионального успеха и конкурентоспособности. Формирование иноязычной региональной коммуникативной компетенции позволяет будущим регионоведам уверенно ориентироваться в международной среде и вносить значительный вклад в развитие международного сотрудничества.

Список источников

1. **Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Акимова Н.В.** Методика обучения иностранным языкам : учеб. пособие. Ростов н/Д : Феликс, 2017. 350 с.
2. **Риверс У.** Лингвистические и психологические факторы восприятия речи и их применение в обучении // Методика преподавания иностранного языка за рубежом. Т. 2. М. : Просвещение, 1976. С. 96–108.
3. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология : учеб. для вузов : учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям. 3-е изд. пересмотр. Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2010.
4. **Вербицкий А.А.** Контекстное обучение: теория и технология // Педагогические технологии контекстного обучения / под ред. А.А. Вербицкого. М. : Знание, 1994.
5. **Бим И.Л.** Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: (Опыт системно-структурного описания). М. : Рус. яз., 1977.
6. **Архангельский С.И.** Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М. : Высш. шк., 1980. 368 с.
7. **Вишнякова С.М.** Профессиональное образование: Словарь: Ключевые понятия, актуальная лексика. М. : Новь, 1999.
8. **Никифоров А.Л.** Философия науки: История и методология. М. : Дом интеллектуал. кн., 1998.
9. **Ильин В.С.** Формирование личности школьника: целостный процесс : учеб. пособие для вузов. М. : Педагогика, 1984.
10. **Глумова Е.П.** Модель формирования региональной компетенции будущего учителя иностранных языков // Новые подходы в лингвистике и педагогическом образовании. Н. Новгород : НГЛУ, 2020.
11. **Щепилова А.В.** Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.». М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 245 с. (Учебное пособие для вузов)
12. **Миролюбова А.А.** Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск : Титул, 2012.
13. **Валиева Ф.И.** Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования : материалы Междунар. школы-конференции, 27–30 марта 2017 г. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2017. 424 с.
14. **Шатилов С.Ф.** Некоторые принципы создания системы упражнений для обучения иностранному языку // Система упражнений при обучении иностранному языку в школе и вузе. Л. : ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1978.

15. **Ариян М.А., Шамов А.Н.** Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты : учеб. пособие / отв. ред. А.Н. Шамов. М. : ФЛИНТА: Наука, 2017. 224 с.
16. **Щукин А.Н.** Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. 4-е изд. М. : Филоматис: Изд-во «Омега-Л», 2004.

References

1. Gal'skova N.D., Vasilevich A.P., Akimova N.V. (2017) Metodika obucheniya inostrannym yazykam : ucheb. posobie [Methods of teaching foreign languages: a textbook]. Rostov n/D: Feliks. 350 p.
2. Rivers W. (1976) Lingvisticheskie i psihologicheskie faktory vospriyatiya rechi i ikh primeneniye v obuchenii [Linguistic and psychological factors of speech perception and their application in teaching] // Metodika prepodavaniya inostrannogo yazyka za rubezhom. 2. M.: Prosveschenie. p. 96–108.
3. Zimnyaya I.A. (2010) Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnik dlya vuzov: uchebnik dlya studentov vysshih uchebnykh zavedeniy, obuchayushchihnya po pedagogicheskim i psihologicheskim napravleniyam i special'nostyam. 3-e izd. peresmotr. [Pedagogical psychology: textbook for universities: textbook for students of higher educational institutions studying in pedagogical and psychological directions and specialties]. M. : Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo in-ta ; Voronezh : MODEK.
4. Verbitsky A.A. (1994) Kontekstnoye obucheniye: teoriya i tekhnologiya [Contextual learning: theory and technology] // Pedagogicheskie tekhnologii kontekstnogo obucheniya. M. : Znanie.
5. Bim I.L. (1977) Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika: (Opyt sistemno-strukturnogo opisaniya). [Methods of teaching foreign languages as a science and problems of a school textbook: (Experience of a systemic-structural description)]. M. : Rus. yaz.
6. Arkhangelsky S.I. (1980) Uchebnyy process v vysshej shkole, ego zakonomernye osnovy i metody [The educational process in higher education, its regular foundations and methods]. M. : Vyssh. shkola. 368 p.
7. Vishnyakova S.M. (1999) Professional'noye obrazovanie: Slovar': Klyuchevye ponyatiya, aktual'naya leksika. [Professional education: Dictionary: Key concepts, current vocabulary]. M. : Nov'.
8. Nikiforov A.L. (1998) Filosofiya nauki: Istoriya i metodologiya. [Philosophy of science: History and methodology. Moscow: House of intellectual books]. M. : Dom intellektual. kn.
9. Ilyin V.S. (1984) Formirovaniye lichnosti shkol'nika: celostnyy process : ucheb. posobie dlya vuzov. [Formation of the personality of a schoolchild: an integral process: a textbook for universities]. M. : Pedagogika.
10. Glumova E.P. (2020) Model' formirovaniya regional'noy kompetentsii budushchego uchitelya inostrannykh yazykov [Model of formation of regional competence of future foreign language teachers] // Novye podhody v lingvistike i pedagogicheskom obrazovanii. N. Novgorod: NGLU.
11. Schepilova A.V. (2005) Teoriya i metodika obucheniya francuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu: ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchihnya po special'nosti 033200 'Inostr. yaz.' [Theory and Methods of Teaching French as a Second Foreign Language: A Textbook for University Students Majoring in 033200 "Foreign Languages"]. M. : Gumanitar. izd. centr VLADOS. 245 p.
12. Mirolyubova A.A. (2012) Metodika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i sovremennost' [Methods of teaching foreign languages: traditions and modernity]. Obninsk: Titul.

13. Valieva F.I. (2017) Innovacionnye idei i podhody k integrirovannomu obucheniyu inostrannym yazykam i professional'nym disciplinam v sisteme vysshego obrazovaniya [Innovative ideas and approaches to integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in the system of higher education] : materialy mezhdunar. shkoly-konferencii, 27–30 marta 2017 g. SPb. : Izd-vo Politekhn. un-ta. 424 p.
14. Shatilov S.F. (1978) Nekotorye principy sozdaniya sistemy uprazhnenij dlya obucheniya inostrannomu yazyku [Some principles of creating a system of exercises for teaching a foreign language] // Sistema uprazhnenij pri obuchenii inostrannomu yazyku v shkole i vuze. L. : LGPI im. A.I. Gercena.
15. Ariyan M.A. Shamov A.N. (2017) Osnovy ob shchej metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: teoreticheskie i prakticheskie aspekty : ucheb. posobie [Fundamentals of general methods of teaching foreign languages: theoretical and practical aspects: textbook]. M. : FLINTA: Nauka. 224 p.
16. Shchukin A.N. (2004) Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika: Uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov. 4-e izd. [Teaching Foreign Languages: Theory and Practice: A Textbook for Teachers and Students] M.: Filomatis: Izd-vo Omega-L.

Информация об авторах:

Жань Лин – аспирант, старший преподаватель кафедры иностранных языков Высшей школы международных отношений и мировой политики, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова (Ниžний Новгород, Россия). E-mail: 303678943@qq.com

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Ran Ling, lecturer, graduate student of the Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: 303678943@qq.com

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

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

The authors declare that there is no conflict of interest.

Поступила в редакцию 27.06.2025; принята к публикации 28.11.2025

Received 27.06.2025; accepted for publication 28.11.2025

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/72/10

Факторы развития профессионально-личностной позиции педагога дополнительного технологического образования

Эмилия Павловна Комарова¹, Оксана Анатольевна Боброва²

¹ *Воронежский государственный технический университет,
Воронеж, Россия, vivtkmk@mail.ru*

² *Воронежский государственный педагогический университет,
Воронеж, Россия, oabobrova2012@yandex.ru*

Аннотация. Изменения в социально-политической сфере XXI в. детерминируют развитие интеллектуальных ресурсов, которые определяют облик человеческой цивилизации. Триггером интеллектуальных ресурсов выступает профессионально-личностная позиция педагога как основа его самоопределения. Образование, являясь стратегическим ориентиром любого общества, обеспечивает становление будущего гражданина в целостности его человеческих проявлений, в новом измерении социально-контекстного подхода, что в современных условиях является вопросом национальной безопасности.

Современный педагог, овладевая теоретическими, инновационными знаниями и практическими умениями, должен быть востребован на профессиональном рынке труда, т.е. быть конкурентоспособным. Поэтому профессионализация обучения предполагает не только овладение педагогом ключевыми профессиональными компетенциями, но и создание условий для развития его личностного, интеллектуального, социального, нравственного, общекультурного потенциала. Профессиональное образование и воспитание в образовательной среде вуза прежде всего направлены на развитие качеств личности педагога в контексте профессиональной деятельности. Специфической особенностью развития профессионально-личностной позиции педагога является обучающая функция, согласно которой он одновременно осуществляет процесс воспитания обучающихся, при этом актуализируется его субъектная личностная позиция. В современных условиях происходит замена традиционных академических педагогических технологий, ориентированных на трансляцию знаний, на инновационные технологии, направленные на повышение качества развивающейся личности. При описании личностной позиции педагога следует выделить внутреннюю и внешнюю позиции: внешняя позиция проявляется в субъект-субъектных отношениях на учебных занятиях при активизации познавательной деятельности субъектов образовательного процесса. Трансляция знаний со стороны педагога и их восприятие обучающимися направлены на реализацию обучающей функции, в то время как внутренняя позиция педагога характеризуется нейтральным отношением к личностной составляющей учебного процесса, поскольку она не проникает во внутренний мир обучающегося ни с позиции его социального становления, ни с позиции его профессионального развития.

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путём проверить совокупность факторов становления и развития профессионально-личностной позиции педагога в условиях дополнительного технологического образования.

Были определены следующие задачи исследования: уточнить сущность и раскрыть особенности развития профессионально-личностной позиции педагога; охарактеризовать факторы, как способствующие, так и ограничивающие развитие профессионально-личностной позиции педагога; обозначить методологические подходы и принципы, обеспечивающие результативность развития профессионально-личностной позиции педагога дополнительного технологического образования; обосновать компоненты развития профессионально-личностной позиции педагога и эмпирически проверить их.

Методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, систематизация материала, моделирование структурных характеристик становления и развития профессионально-личностной позиции педагога); эмпирические (анкетирование, беседа, тестирование), диагностические (методы математической статистики).

Уточнено понятие «профессионально-личностная позиция педагога», которое мы рассматриваем как профессионально-деятельностное новообразование, обеспечивающее целостность и созидательность его человеческих эманаций и проявляющееся в способности педагога принимать решения в нестандартных ситуациях для воплощения новых идей в учебный процесс, осознание своей роли, места и профессиональных возможностей в определённой социокультурной ситуации, развитие внутреннего потенциала к дальнейшему профессиональному и личностному росту.

Ключевые слова: профессионально-личностная позиция, факторы, педагоги, становление, развитие, методологические подходы, дополнительное технологическое образование

Для цитирования: Комарова Э.П., Боброва О.А. Факторы развития профессионально-личностной позиции педагога в условиях дополнительного технологического образования // Язык и культура. 2025. № 72. С. 200–218. doi: 10.17223/19996195/72/10

Original article

doi: 10.17223/19996195/72/10

Factors of formation of a professional and personal position of a teacher in the context of additional technological education

Emilia P. Komarova¹, Oksana A. Bobrova²

¹ Voronezh State Technical University, Voronezh, Russia, vivtkmk@mail.ru

² Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, oabobrova2012@yandex.ru

Abstract. Changes in the socio-political sphere of the 21st century determine the development of intellectual resources that determine the appearance of human civilization, which are triggered by the professional and personal position of the teacher as the basis of his self-determination. Education, being a strategic guideline of any society, ensures the formation of a future citizen in the integrity of his human manifestations, in a new dimension of a socio-contextual approach, which in modern conditions is a matter of national security.

The modern teacher, mastering theoretical, innovative knowledge and practical skills, should be in demand in the professional labor market, that is, be competitive. Therefore, the professionalization of education involves not only the teacher's mastery

of key professional competencies, but also the creation of conditions for the development of his personal, intellectual, social, moral, and cultural potential. Professional education and upbringing in the educational environment of a university is primarily aimed at developing the qualities of a teacher's personality in the context of professional activity in the process of personal training. A specific feature of the formation of a professional and personal position of a future teacher is the teaching function, according to which he simultaneously carries out the process of educating students, and at the same time his subjective personal position is actualized. In modern conditions, traditional academic pedagogical technologies, focused on the translation of knowledge, are being replaced by innovative technologies aimed at improving the quality of a developing personality. When describing the personal position of a teacher, it is necessary to distinguish between internal and external positions: the external position is manifested in subject-subject relations in the classroom during the activation of cognitive activity of subjects of the educational process. The teacher's translation of knowledge and their perception by students are aimed at the implementation of the teaching function, while the teacher's internal position is characterized by a neutral attitude towards the personal component of the educational process, since it does not penetrate into the student's inner world either from the perspective of his social formation or from the perspective of his professional development.

The goal of the study is to theoretically substantiate and experimentally verify the totality of factors in the formation and development of a professional and personal position of a teacher in the context of additional technological education.

The following research objectives were identified: to clarify the essence and reveal the features of the development of the professional and personal position of a teacher; to characterize the factors that contribute to and limit the development of the professional and personal position of a teacher; to identify methodological approaches and principles that ensure the effectiveness of the development of the professional and personal position of a teacher of additional technological education; to substantiate the components of the professional and personal position of a teacher and to test them empirically.

Research methods: theoretical (analysis of psychological and pedagogical literature, systematization of material, modeling of structural characteristics of the formation and development of a professional and personal position of a teacher; empirical (questionnaires, interviews, testing), diagnostic (methods of mathematical statistics).

The concept of "professional and personal position of a teacher" has been clarified, which we consider as a professional and activity-based new formation that ensures the integrity and creativity of his human emanations and manifests itself in the teacher's ability to make decisions in non-standard situations to implement new ideas in the educational process, awareness of his role, place and professional capabilities in a certain socio-contextual situation, the development of internal prerequisites for further professional and personal growth.

Keywords: professional and personal position, factors, teachers, formation, development, methodological approaches, additional technological education

For citation: Komarova E.P., Bobrova O.A. Factors of formation of a professional and personal position of a teacher in the context of additional technological education. *Language and Culture*, 2025, 72, pp. 200–218. doi: 10.17223/19996195/72/10

Введение

Современное общество претерпевает значительное преобразование всех сфер жизни, что обусловлено, прежде всего, цифровизацией,

информатизацией и глобализацией социума. Данные трансформации связаны с существенным изменением не только в области повседневного уклада, организации условий труда, коммуникаций, общественных и межличностных взаимоотношений, но и детерминированием интеллектуальных ресурсов в область профессионального педагогического образования, триггером которого выступает профессионально-личностная позиция педагога как основа его самоопределения. Существенно возрастает значимость использования новых знаний для разработки инновационных продуктов как ведущего фактора дополнительного технологического образования. В этой связи особый акцент делается на реализации Указа Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации».

Проблема формирования профессионально-личностной позиции нашла отражение в Приказе Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог”», в Письме Минпросвещения России Профсоюза работников народного образования и науки РФ от 20.08.2019 № ИП-941/06/484 «О примерном положении о нормах профессиональной этики педагогических работников» и т.д., а также ряде региональных нормативно-правовых документов и локальных актов образовательных организаций [1–3].

В современных условиях особую важность при рассмотрении вопроса профессионально-личностной позиции педагога XXI в. имеет «готовность к инновационной деятельности с целью формирования умения быстро осваивать и внедрять образовательные новшества», поскольку «педагог выступает в качестве «синергетического ядра педагогической инновации» [4. С. 1]. От профессионально-личностной позиции педагога зависит вектор направленности его профессиональной деятельности.

Безусловно, вышеуказанные флуктуации оказали влияние на процесс организации и реализации образования как результат необратимого внедрения искусственного интеллекта и нейросетей во все сферы жизни, что обусловило также динамичное изменение, прежде всего, таких элементов организации процесса обучения, как:

- проверка, контроль знаний, создание социального портрета (постепенное движение к использованию массива данных BigData для получения всесторонней информации об субъекте обучения в больших объёмах в короткие сроки);

- организация обратной связи (использование чатов, онлайн-режимов, дистанционного обучения) без офлайн-взаимодействия; использование ботов и обучающих программ, заменяющих действия реального учителя там, где это возможно (переадресация на обучающий блок в за-

висимости от результата выполнения, подбор примеров и вариантов решения задач, определение степени вовлечённости обучающегося в образовательный процесс посредством конкретной индикации (отслеживание движения курсора, кликов, времени просмотра и т.п.);

- организация виртуальных лабораторий, экскурсий, в том числе с использованием технологии дополненной реальности;

- возросшая степень межрегиональной коммуникации как обучающихся, так и обучающихся: расширение возможности дистанционного взаимодействия и участия в научно-практических конференциях, проектах, конкурсах и т.п., организация выездных мероприятий в силу расширения транспортной доступности и туристической сферы услуг;

- цифровизация документооборота и отчётов, начиная от электронных журналов (цифровая платформа Дневник.ру) до виртуальных проектов, в том числе с использованием 3D-принтеров.

В то же время мы наблюдаем негативное и иной раз деструктивное использование этих же возможностей:

- существенное сокращение реального общения детей между собой, что негативно сказывается на их социализации;

- генерация дипфейков и манипуляция с персональными данными;

- воздействие альтернативных воспитывающих реальностей (блогосфера, игровые чаты, массмедиа, соцсети и т.п.);

- поверхностное отношение к выполнению поставленных задач, стремление получить показатель вместо стремления организовать процесс для достижения результата (использование тестовых заданий для «натаскивания»), множественные фотоотчёты, базы «готовых домашних заданий», использование голосовых помощников, таких как AI-ассистент Алиса (цифровая экосистема «Яндекс») и нейросетевых платформ для обработки естественного языка (NLP), таких как DeepSeek, для решения задач и т.п.).

Вышеизложенное обуславливает противоречия между прогрессивной оптимизацией учебного процесса и возрастающей тенденцией к подмене реального обучения демонстрацией результатов, полученных с помощью цифровых ресурсов; между возможностью цифровизации документооборота и дистанционного обучения и лавиноподобным ростом онлайн-опросов, курсов, конкурсов, научно-практических конференций и платформ, требующих внесения большого количества данных перед началом работы, что в итоге вместо высвобождения времени приводит к его сокращению; между возросшими возможностями дистанционного образования и использования образовательных программ и появлению недобросовестных «курсодателей», «инфоцыган» и т.п.; между возможностью онлайн-общения и появлению «кибербуллинга», что обусловлено, в том числе, возможностью анонимности в сети и, как следствие, безнаказанности.

Таким образом, обучение и воспитание обучающихся в современных динамично изменяющихся общественно-политических и социально-экономических условиях требуют от современного педагога, прежде всего, чёткой и уверенной профессионально-личностной позиции, позволяющей ему делать верный выбор использования педагогических стратегий.

В связи с этим, учитывая новые реалии, в которых осуществляется процесс подготовки педагога и формирование его профессионально-личностной позиции, меняется внутренняя природа субъектов образовательного процесса: педагогов, детей и семьи. Поэтому встаёт проблема: сможет ли педагог, с одной стороны, постоянно способствовать их ценностному самоопределению, с другой стороны, формировать профессиональные знания, составляющие их профессиональную позицию, учитывая методические разработки, индивидуальные инициативы, выстраивающие такую систему, которая обеспечивала бы развитие педагога организатора процесса обучения и воспитания обучающихся. Педагогическая позиция уникальна и единственна в своём роде; в качестве её основных составляющих выступают педагогически-личностная позиция и педагогически-профессиональная, которые выявляются в условиях достижения профессиональных педагогических целей [5].

По мнению Г.А. Репринцевой, профессиональная педагогическая позиция – это «определенная социальная установка, включающая в себя аффективный, когнитивный, поведенческий компоненты. Профессиональная позиция педагога выстраивается во взаимосвязи с более ранними в онтогенетическом плане установками в отношении воспитания детей в семье (родительскими установками) и актуальными жизненными целями и ценностями» [4. С. 4–5].

Позиция, являясь внеситуативной и целостной, рассматривается как интегративная характеристика педагога, которая подвержена влиянию динамичных преобразований смысловых конструкторов, определяющих позицию в ситуации необходимости выбора. Т.В. Лучкина, предлагая модель профессионально-личностной позиции педагога, подчёркивает необходимость рефлексивного осмысления, оценивания собственной позиции как ключевое условие достижения педагогом высокого профессионального уровня [6].

Специфика формирования личностной позиции педагога связана с необходимостью его воздействия на условия развития обучающегося как личности, в то время как сам педагог выступает как субъект учебной деятельности. Именно развитие личностной позиции происходит и имеет синергетический эффект в профессиональном образовании педагога: осознание своего места и профессиональных возможностей в образовательной ситуации, направленной на личностный рост в контексте профессиональной деятельности.

Основополагающим условием формирования профессионально-личностной позиции, согласно требованиям ФГОС ВО, является профессиональная деятельность, детерминированная способностью создавать мотивировку, критически мыслить с целью овладения профессиональными знаниями, их новыми характеристиками в контексте профессионального общения с представителями различных специальностей.

Федеральный проект «Успех каждого ребёнка», нацеленный на использование потенциала системы дополнительного образования детей, ориентирует педагога на раскрытие способностей, склонностей детей, их сопровождение и поддержку. Именно дополнительное технологическое образование является важной составляющей региональных моделей дополнительного образования, основанной на включении ресурсов проектной деятельности субъектов дополнительного технологического образования с учётом Концепции развития дополнительного образования до 2030 г.

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путём проверить совокупность факторов становления и развития профессионально-личностной позиции педагога в условиях дополнительного технологического образования.

Задачи исследования: уточнить сущность и раскрыть особенности развития профессионально-личностной позиции педагога; охарактеризовать факторы, как способствующие, так и ограничивающие развитие профессионально-личностной позиции педагога; обозначить методологические подходы и принципы, обеспечивающие результативность развития профессионально-личностной позиции педагога дополнительного технологического образования; обосновать компоненты развития профессионально-личностной позиции педагога и эмпирически проверить их.

Методология исследования

Предпосылками развития профессионально-личностной позиции педагога являются, с одной стороны, комплекс духовно-нравственных основ, ценностей и смыслов личности, транслируемых в деятельности; с другой стороны, система профессионального развития и становления педагогического мастерства в процессе приобретения опыта. При этом следует отметить, что профессионально-личностная позиция подвержена изменению с течением времени под влиянием не только приобретённого практического опыта и повышения квалификации, но и профессиональной среды, в которой находится педагог. Синтез данных воздействий определяет не только цели и задачи деятельности, но и формирует те ценности и смыслы, на которые педагог опирается при выстраивании своих профессиональных стратегий.

Настоящее исследование основывается на предположениях о том, что становление профессионально-личностной позиции педагога, являясь профессионально-деятельностным образованием, будет наиболее эффективным в случае, когда создана социоконтекстная ситуация, продуцирующая предпосылки для личностного развития и профессионального роста педагога и определяющая как вектор его профессионального роста, так и направление его всестороннего личностного развития, что «позволяет осуществить цепочку преобразований, переходов: от теоретико-концептуального знания к знанию проектному, затем – к технологическому, инструментальному, орудийному, и только потом – к осмысленному практическому действию, к новой практике образования» [7. С. 141].

Таким образом, профессионально-личностная позиция педагога позволяет создавать принципиально новые образовательные практики, реализуемые в дальнейшем, в том числе, в изобретательской деятельности. В частности, такая ситуация может быть создана в условиях дополнительного технологического образования, поскольку обучение изобретательству требует от педагога способности к созданию такой образовательной среды, которая обеспечивает «высокую степень самостоятельности в поиске технических проблем и вариантов их решений, реализацию способностей к творческому мышлению и творческой работе, приводит к осознанному преодолению трудностей, а при поиске изобретательских решений – к разрешению выявленных технических противоречий» [8. С. 519].

Теоретико-методологические основания исследования проблемы развития профессионально-личностной позиции в условиях дополнительного технологического образования составили:

- системно-деятельностный подход (И.В. Блауберг, А.П. Леонтьев), позволяющий рассматривать профессионально-личностную позицию педагога как целостную систему, основывающуюся на комплексе компетенций (субъектная, метапредметная, креативная, профессионально-деятельностная, рефлексивная), формирующихся на основе личностных качеств в процессе осуществления профессиональной деятельности;

- синергетический подход (С.К. Гураль, И.Р. Пригожин), представляющий профессионально-личностную позицию педагога как самоорганизующуюся систему взаимообусловленных, взаимосвязанных, взаимодополняющих, взаимопродуцирующих компетенций;

- социально-контекстный (А.А. Вербицкий, Э.П. Комарова), раскрывающий становление профессионально-личностной позиции как переход от квазипрофессиональной к собственно профессиональной деятельности в результате смыслообразования как функции контекста при освоении социально значимого опыта;

- личностно-развивающий (В.В. Сериков, Э.П. Комарова), предполагающий непрерывное и всестороннее развитие личности педагога и

становления его профессионально-личностной позиции в процессе социокультурного выбора через погружение в контекст деятельности и реализацию субъект-субъектных отношений с обучающимися;

- интегративно-личностный подход (Б.Г. Ананьев, В.С. Безрукова), рассматривающий профессионально-личностную позицию педагога как динамически развивающуюся систему, обеспечивающую целостность и единство комплекса компетенций;

- компетентностный подход (А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер), представляющий становление профессионально-личностной позиции как результат анализа, проблемного решения и рефлексивного осмысления собственного эмпирического опыта, приобретённого в процессе самостоятельной деятельности.

К числу основных принципов развития профессионально-личностной позиции педагога относятся такие, как:

- принцип структурной целостности, ориентированный на целостность профессионально-личностной позиции педагога как основы самоопределения и включающий совокупность компетенций;

- принцип нелинейности, ориентированный на неопределённость и неоднородность приобретения компетенций и личностных новообразований в процессе развития профессионально-личностной позиции педагога;

- принцип открытости, включающий свободное обсуждение и рефлексивное осмысление собственной профессиональной деятельности в процессе развития профессионально-личностной позиции;

- принцип эмерджентности, предполагающий приобретение качественно новых, часто непредсказуемых знаний, умений и смыслов деятельности в процессе развития профессионально-личностной позиции педагога;

- принцип адекватности, предполагающий соответствие педагогических воздействий, форм и методов работы целям, ценностям и смыслам ситуации, в которой организуется процесс образования;

- принцип социоконтекстности, обеспечивающий связь смыслов деятельности с актуальными социально значимыми ситуациями, возникающими в реальной жизни, что позволяет успешно экстраполировать полученные в процессе профессиональной подготовки знания и умения на действительную педагогическую практику;

- принцип профессионально-личностной направленности, предполагающий целостное и всестороннее развитие личности через погружение в контекст собственной профессиональной деятельности;

- принцип интегративности, позволяющий рассматривать профессионально-личностную позицию педагога как динамически развивающуюся систему, основывающуюся на комплексе взаимообусловленных, взаимодополняющих и взаимопродуцирующих компетенций.

Таким образом, профессионально-личностная позиция педагога представляет собой профессионально-деятельностное новообразование, обеспечивающее целостность и созидательность его человеческих эманаций и проявляющееся в способности педагога принимать решения в нестандартных ситуациях для воплощения новых идей в учебный процесс, осознание своей роли, места и профессиональных возможностей в определённой социоконтекстной ситуации, развитие внутреннего потенциала к дальнейшему профессиональному и личностному росту.

Опираясь на исследования ряда учёных (Т.В. Лучкина, Г.А. Репринцева, В.И. Слободчиков и др.), были выявлены факторы развития профессионально-личностной позиции педагога:

1. Социально-педагогические факторы включают в себя условия, созданные общественными институтами и образовательными учреждениями для профессионального педагогического роста. К таким факторам относятся различные формы и уровень поддержки со стороны администрации, наличие возможностей для повышения квалификации, а также благоприятный психолого-педагогический климат и традиции внутри педагогического коллектива. Наличие социально-контекстной профессиональной среды, обеспечение возможности для обмена опытом и решения совместных проблем с коллегами положительным образом влияют на формирование устойчивой профессионально-личностной позиции и, как следствие, позволяют создать благоприятные условия для профессионального общения и сотрудничества между педагогами.

2. Личностные факторы играют фундаментальную роль в становлении профессионально-личностной позиции педагога. К ним относятся мотивация к выбору профессии, ценностные ориентации, самооценка и готовность к саморазвитию и инновационной деятельности. При описании личностной позиции педагога следует выделить внутреннюю и внешнюю позиции: внешняя позиция проявляется в субъект-субъектных отношениях на учебных занятиях при активизации познавательной деятельности субъектов образовательного процесса. Внутренняя позиция педагога характеризуется нейтральным отношением к личностной составляющей учебного процесса, поскольку она не проникает во внутренний мир обучающегося ни с позиции его социального становления, ни с позиции его профессионального развития. Исследования показывают, что «внутренняя мотивация и осознание значимости, ценности своей профессиональной деятельности являются ключевыми элементами не только профессионального выбора, но и дальнейшего успешного профессионального становления личности» [9. С. 165–166]. В свою очередь, опыт педагогической деятельности, основанной на внутренней мотивации, способствует личностной зрело-

сти и профессиональной компетентности, что обеспечивает целостность, системность, непрерывность и взаимообусловленность процесса развития профессионально-личностной позиции педагога.

3. Профессионально-деятельностные факторы основываются на реальном опыте работы педагога, его участии в образовательных проектах, использовании передовых технологий и методик, освоении инновационных форм деятельности. Таким образом, постоянное совершенствование профессиональных навыков и стремление к внедрению новых подходов в собственной деятельности обеспечивают формирование активной профессионально-личностной позиции педагога дополнительного технологического образования, а освоение инновационных технологий и продуктов становится одним из основных драйверов его профессионального роста и личностного развития.

4. Ценностно-смысловые факторы определяют отношение педагога к своей профессии, его мировоззрение и этические принципы. Базируясь на духовно-нравственном потенциале личности, эти факторы создают основы профессионально-личностной позиции, так как именно они задают вектор развития в профессиональной деятельности. Ценностные ориентации и смыслы деятельности педагога определяют его профессиональную идентичность и выбор стратегий поведения в профессиональной деятельности, что коррелирует идеям социально-контекстного подхода (А.А. Вербицкий, Э.П. Комарова).

Таким образом, развитие профессионально-личностной позиции педагога – это многогранный процесс, подверженный существенному воздействию внешних факторов. К ключевым факторам успешного развития профессионально-личностной позиции относятся социально-педагогические, личностные, профессионально-деятельностные и ценностно-смысловые факторы, которые, взаимодействуя между собой, создают траекторию профессионального развития педагога и становления его профессионально-личностной позиции [10–26].

Однако следует заметить, что существует также ряд факторов, которые оказывают депривирующее воздействие на процесс развития профессионально-личностной позиции педагога. К ним можно отнести такие, как административное давление (избыточная бюрократизация образовательного процесса крадёт время, которое могло быть потрачено на педагогическое творчество и рефлексию, освоение новых технологий и практик), профессиональная неудовлетворённость (невысокий социальный статус профессии в сочетании с низкой заработной платой при высокой фактической нагрузке, существенно выходящей за рамки рабочей недели), эмоциональное выгорание (усталость, отсутствие мотивации к деятельности и коммуникации, снижение мотивации и т.д.), дефицит рефлексивных практик и ригидность личностной позиции (стереотипизация профессиональной деятельности, когда без осознанной рефлексии

педагог воспроизводит готовые шаблоны вместо того, чтоб развивать индивидуальный стиль), консерватизм и сопротивление инновациям (нежелание осваивать новые информационные технологии, инструменты, формы и методы работы).

Результаты исследования

Для решения сформулированных в исследовании задач нами были обозначены компоненты (мотивационно-ценностный, когнитивно-инновационный, операционально-деятельностный, рефлексивно-волевой) для определения уровня развития профессионально-личностной позиции педагога, а также проведена педагогическая диагностика уровня развития профессионально-личностной позиции педагогов дополнительного технологического образования, анкетирование с целью выявления оснований, по которым осуществляется формирование профессионально-личностной позиции педагога.

Результаты исследования уровней развития профессионально-личностной позиции педагогов дополнительного технологического образования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты исследования уровней развития профессионально-личностной позиции педагогов дополнительного технологического образования, %

Компонент развития профессионально-личностной позиции педагога дополнительного технологического образования	Уровень развития профессионально-личностной позиции		
	Низкий	Средний	Высокий
Мотивационно-ценностный	49,8	35,5	14,7
Когнитивно-инновационный	43,5	42,7	13,8
Операционально-деятельностный	54,4	32,9	12,7
Рефлексивно-волевой	49,7	40,8	9,5

В результате исследования было выявлено, что у преобладающего большинства педагогов дополнительного технологического образования выявлен низкий уровень развития по всем компонентам профессионально-личностной позиции, что, возможно, обусловлено значительным воздействием депривующих факторов.

В ходе анкетирования педагогам дополнительного технологического образования (34 педагога из Липецкой и Воронежской областей в возрасте 26–59 лет) было предложено обозначить несколько позиций, которые нравятся либо не нравятся в их профессии им лично. Из множества вариантов было отобрано по пять позиций по каждому направлению, которые набрали наибольшее количество предпочтений (табл. 2).

Таблица 2

Результаты ответов (выбор нескольких вариантов) педагогов дополнительного технологического образования на вопрос «Что нравится и что не нравится вам в вашей профессии?»

Варианты ответов	Общее количество выборов, %
<i>В моей профессии мне нравится</i>	
Возможность заниматься творчеством, инновациями	23,7
Интересная работа с детьми	32,1
Удобный рабочий график	35,8
Атмосфера творческого общения	17,9
Хороший, дружный коллектив	9,6
<i>В моей профессии мне не нравится</i>	
Низкая заработная плата	67,5
Большое количество отчётов, опросов, конкурсов и т.п.	45,7
Эмоциональное выгорание	38,1
Необходимость общаться с невоспитанными детьми и их родителями	24,6
Обилие курсов повышения квалификации и аттестационных процедур	32,1

Таблица 3

Результаты ответов (выбор нескольких вариантов) педагогов дополнительного технологического образования «На основе чего, в первую очередь, строится ваша профессионально-личностная позиция и индивидуальный стиль деятельности?»

Варианты ответов	Общее количество выборов, %
Требования Профстандарта «Педагог» и нормативно-правовой базы	34,6
Пример педагогов, которые меня учили в школе	21,7
Знания и умения, полученные в вузе	24,9
Опыт практиков, о которых узнал из книг, сети Интернет, на курсах повышения квалификации и т.п.	26,7
Собственная принципиальная позиция и практический опыт	33,5
Традиции педагогического коллектива, в котором работал/работаю	31,1
Внутренняя мотивация	29,2
Никогда об этом не задумывался	9,8

Таким образом, на основе результатов проведённого исследования можно сделать следующие выводы: почти половина опрошенных педагогов имеют низкий уровень развития профессионально-личностной позиции педагогов дополнительного технологического образования, что корреспондирует результатам анкетирования, где наибольшее количество предпочтений по направлению «В моей профессии мне нравится...» набрала позиция «Удобный рабочий график» (35,85%), а по направле-

нию «В моей профессии мне не нравится...» – позиция «Низкая заработная плата» (67,5%), что свидетельствует о высокой степени акцентуации на материально-бытовом компоненте профессиональной деятельности. В то же время достаточно высокие результаты показали позиции «Возможность заниматься творчеством, инновациями» (23,7%), «Интересная работа с детьми» (32,1%) по направлению «В моей работе мне нравится...». Это коррелирует с тем, что наибольший процент высокого уровня развития профессионально-личностной позиции педагога дополнительного технологического образования имеют мотивационно-ценностный и когнитивно-инновационный компоненты.

В то же время анализ результатов анкетирования «На основе чего, в первую очередь, строится ваша педагогическая позиция и индивидуальный стиль деятельности?» позволяет сделать вывод о значительной степени влияния на формирование профессионально-личностной позиции педагога дополнительного технологического образования социального окружения, прежде всего коллектива, в котором работает педагог (31,1%), при этом собственная принципиальная позиция, практический опыт (33,5%) и внутренняя мотивация (29,2%), обусловленные личностными особенностями, также имеют существенное влияние на формирование профессионально-личностной позиции и индивидуального стиля педагогической деятельности. Следует заметить, что 9,8% педагогов никогда не задумывались и не смогли указать на основу собственной профессионально-личностной позиции, что косвенно подтверждает наличие вышеуказанных в исследовании депривующих факторов.

Заключение

Проведённое нами исследование факторов развития профессионально-личностной позиции педагога в условиях дополнительного технологического образования позволяет сделать следующие выводы:

- профессионально-личностная позиция педагога представляет собой профессионально-деятельностное новообразование, обеспечивающее целостность и созидательность его человеческих эманаций и проявляющееся в способности педагога принимать решения в нестандартных ситуациях для воплощения новых идей в учебный процесс, осознание своей роли, места и профессиональных возможностей в определённой социоконтекстной ситуации, развитие внутреннего потенциала к дальнейшему профессиональному и личностному росту;

- методологическим основанием становления и развития профессионально-личностной позиции педагога вступили следующие подходы: системно-деятельностный, синергетический, социально-контекстный, личностно-развивающий, интегративно-личностный, компетентностный и принципы: структурной целостности, нелинейности, открытости,

эмерджентности, адекватности, социоконтекстности, профессионально-личностной направленности, интегративности;

– к ключевым факторам успешного развития профессионально-личностной позиции относятся социально-педагогические, личностные, профессионально-деятельностные и ценностно-смысловые факторы, которые, взаимодействуя между собой, создают траекторию профессионального развития педагога и становления его профессионально-личностной позиции;

– депривирующими факторами являются административное давление, профессиональная неудовлетворённость, эмоциональное выгорание, дефицит рефлексивных практик и ригидность личностной позиции, консерватизм и сопротивление инновациям;

– уровень развития профессионально-личностной позиции педагога определяется мотивационно-ценностным, когнитивно-инновационным, операционально-деятельностным и рефлексивно-волевым компонентами.

Анализ полученных в результате исследования данных показал, что у существенного числа педагогов имеется низкий уровень развития профессионально-личностной позиции по всем компонентам (от 43,5 до 54,4%). Выявлено существенное влияние на формирование профессионально-личностной позиции педагога дополнительного технологического образования социального окружения, в частности трудового коллектива, однако преобладающими основаниями являются собственная принципиальная позиция и практический опыт, внутренняя мотивация, что подтверждает существенное влияние личностных особенностей педагога на становление профессионально-личностной позиции и формирование траектории профессионального развития и индивидуального стиля деятельности.

Список источников

1. **Письмо** Минпросвещения России, Профсоюза работников народного образования и науки РФ от 20.08.2019 N ИП-941/06/484 «О примерном положении о нормах профессиональной этики педагогических работников». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_332299/f21995c88606da18c6eb8d631e2ff10c32ca7372/ (дата обращения: 09.07.2025).
2. **Приказ** Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 09.07.2025).
3. **Федеральный закон** от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.05.2025) «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.07.2025).

4. **Репринцева Г.А.** Профессиональные позиции педагогов в контексте образовательных инноваций // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/97PSMN219.pdf> (дата обращения: 03.07.2025).
5. **Трансформация** профессионального образования в контексте вызовов XXI века / В.В. Сериков, А.С. Фетисов, Э.П. Комарова, К.М. Гайдар. Воронеж : Научная книга, 2023. 212 с.
6. **Лучкина Т.В.** Теоретические аспекты развития профессионально-личностной позиции молодого учителя // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2009. № 1 (58). С. 21–29.
7. **Слободчиков В.И.** Антропология образования – как предчувствие смысла // Наука и школа. 2015. № 6. С. 138–142. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antropologiya-obrazovaniya-kak-predchuvstvie-smysla> (дата обращения: 09.07.2025).
8. **Тигров В.П., Негрובה Л.Ю., Боброва О.А.** Особенности организации изобретательской деятельности школьников: из опыта работы ЦМИТ «Новатор» // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 3 (68). С. 516–522.
9. **Петраш Е.А., Сидорова Т.В.** Личностно-профессиональная позиция студентов направления подготовки «Педагогическое образование» // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 498. С. 160–169.
10. **Boix Mansilla V., Jackson A.** Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world. New York : Asia Society, 2011. 124 p. URL: <https://edu.gov.ru/press/1670/razrabotano-primernoe-polozhenie-o-normah-professionalnoy-etiki-pedagogicheskikh-rabotnikov/> (дата обращения: 01.07.2025).
11. **Mobility** for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA): EHEA Ministerial conference Bucharest, Romania // European Higher Education Area and Bologna Process. 2012. URL: https://ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/39/2/2012_EHEA_Mobility_Strategy_606392.pdf (дата обращения: 05.07.2025).
12. **Van Roekel D.** Global Competence Is a 21st Century Imperative // NEA Education Policy and Practice Development. 2010. P. 1–4.
13. **Абакумова И.В., Годунов М.В., Белова Е.В.** Развитие представлений о смыслообразующих стратегиях личности в современном обществе // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-predstavleniy-o-smysloobrazuyuschih-strategiyah-lichnosti-v-sovremennom-obschestve> (дата обращения: 04.07.2025).
14. **Боброва О.А., Комарова Э.П.** Цифровая трансформация профессионального самоопределения школьников в контексте раннего профильного обучения // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2024. № 2. С. 113–124.
15. **Брушлинский А.В.** О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. М. : ИП РАН; ПЕР СЭ, 2002. С. 9–33.
16. **Вербицкий А.А.** Теория и технологии контекстного образования : учеб. пособие. М. : МПГУ, 2017. 268 с.
17. **Гураль С.К., Смокотин В.М.** Синергетическое поле обучения иноязычному курсу. Томск : Издательство Томского университета, 2023. 342 с.
18. **Зеер Э.Ф.** Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3. С. 27–40.
19. **Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А.Ю.** Словарь по педагогике. М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005. 448 с.
20. **Комарова Э.П., Фетисов А.С., Боброва О.А.** Профессиональное самоопределение школьников в контексте раннего профильного обучения // Язык и культура. 2024. № 67. С. 190–202.

21. **Краевский В.В., Бережнова Е.В.** Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2008. 393 с.
22. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие. М., 1975.
23. **Личностно-развивающий** подход в общем и профессиональном образовании / В.В. Сериков, А.Ж. Овчинникова, Э.П. Комарова, К.М. Гайдар. Воронеж : Научная книга, 2025. 220 с.
24. **Образование** в цифрах: 2024 : краткий стат. сб. / Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг, О.А. Зорина и др. М. : НИУ ВШЭ, 2023. URL: <https://issek.hse.ru/news/969714262.html> (дата обращения: 01.07.2025).
25. **Пригожин И.Р.** Кость еще не брошена // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. М. : ПрогрессТрадиция, 2003. 584 с.
26. **Сериков В.В.** Контекстный подход как технология поддержки смыслообразования в педагогическом процессе // Векторы развития контекстного образования / редкол.: Э.П. Комарова (отв. ред.). Воронеж : Научная книга, 2021. С. 20–27.

References

1. Pis'mo Minprosveshhenija Rossii, Profsojuza rabotnikov narodnogo obrazovanija i nauki RF ot 20.08.2019 N IP-941/06/484 "O primernom polozhenii o normah professional'noj etiki pedagogicheskikh rabotnikov" [Letter of the Ministry of Education of Russia, the Trade Union of Education and Science Workers of the Russian Federation dated 20.08.2019 N IP-941/06/484 "On the model regulations on the standards of professional ethics of teaching staff."]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_332299/f21995c88606da18c6eb8d631e2ff10c32ca7372/ (Accessed: 09.07.2025).
2. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 N 544n (red. ot 05.08.2016) "Ob utverzhdenii professional'nogo standart'a "Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vospitatel', uchitel')" (Zaregistrirvano v Minjuste Rossii 06.12.2013 N 30550) [Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated October 18, 2013, No. 544n (as amended on August 5, 2016) "On Approval of the Professional Standard "Teacher (Teaching Activity in Preschool, Primary, Basic, Secondary General Education) (Educator, Teacher)" (Registered with the Ministry of Justice of Russia on December 6, 2013, No. 30550)]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (Accessed: 09.07.2025).
3. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 23.05.2025) "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" [Federal Law of 29.12.2012 N 273-FZ (as amended on 23.05.2025) "On Education in the Russian Federation"]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed: 02.07.2025).
4. Reprinceva G.A. (2019) Professional'nye pozicii pedagogov v kontekste obrazovatel'nyh innovacij [Professional Positions of Teachers in the Context of Educational Innovations] // Mir nauki. Pedagogika i psihologija, 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/97PSMN219.pdf> (Accessed: 03.07.2025).
5. Serikov V.V. et al. (2023) Transformacija professional'nogo obrazovanija v kontekste vyzovov XXI veka [Transformation of professional education in the context of the challenges of the 21st century]. Voronezh: Izdatel'sko-poligraficheskij centr "Nauchnaja kniga", 2023. 212 p.
6. Luchkina T.V. (2009) Teoreticheskie aspekty stanovlenija professional'no-lichnostnoj pozicii mladogo uchitelja [Theoretical aspects of the development of the professional and personal position of a young teacher] // Obrazovanie i nauka. Izvestija UrO RAO. 1 (58). pp. 21–29.
7. Slobodchikov V.I. (2015) Antropologija obrazovanija – kak predchuvstvie smysla [Anthropology of education – as a premonition of meaning] // Nauka i shkola. 6. pp. 138–

- 142 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antropologiya-obrazovaniya-kak-predchuvstvie-smysla> (Accessed: 09.07.2025).
8. Tigrov V. P. (2024) Osobennosti organizacii izobretatel'skoj dejatel'nosti shkol'nikov: iz opyta raboty CMIT 'Novator' [Features of the organization of inventive activity of schoolchildren: from the experience of the CMIT "Novator"] // *Biznes. Obrazovanie. Pravo.* 3(68). pp. 516–522.
 9. Petrash E.A., Sidorova T.V. (2024) Lichnostno-professional'naja pozicija studentov napravlenija podgotovki 'Pedagogicheskoe obrazovanie' [Personal and professional position of students majoring in "Pedagogical Education"] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 498. pp. 160–169.
 10. Boix Mansilla V., Jackson A. (2011) Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world. New York: Asia Society. 124 p. URL: <https://edu.gov.ru/press/1670/razrabotano-primernoe-polozhenie-o-normah-professionalnoy-etiki-pedagogicheskikh-rabotnikov/> (Accessed: 01.07.2025).
 11. Mobility for Better Learning (2012) Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA): EHEA Ministerial conference Bucharest, Romania // European Higher Education Area and Bologna Process. URL: https://eha.info/media.eha.info/file/2012_Bucharest/39/2/2012_EHEA_Mobility_Strategy_606392.pdf (Accessed: 05.07.2025).
 12. Van Roekel D. (2010) Global Competence Is a 21st Century Imperative // *NEA Education Policy and Practice Development.* pp. 1–4.
 13. Abakumova I.V., Godunov M.V., Belova E.V. (2017) Razvitie predstavlenij o smysloobrazujushchih strategijah lichnosti v sovremennom obshchestve [Development of ideas about the meaning-forming strategies of the individual in modern society] // *Gumanitarnye, social'no-jekonomicheskie i obshhestvennye nauki.* 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-predstavlenij-o-smysloobrazuyuschih-strategijah-lichnosti-v-sovremennom-obshchestve> (Accessed: 04.07.2025).
 14. Bobrova O.A., Komarova E.P. (2024) Cifrovaja transformacija professional'nogo samoopredelenija shkol'nikov v kontekste rannego profil'nogo obuchenija [Digital transformation of professional self-determination of schoolchildren in the context of early specialized education] // *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznaniya i pedagogiki.* 2. pp. 113–124.
 15. Brushlinskij A.V. (2002) O kriterijah subjekta [On the Criteria of the Subject] // *V kn.: Psihologija individual'nogo i gruppovogo subjekta / Pod red. A.V. Brushlinskogo, M.I. Volovikovoj. M.: IP RAN; PER SE.* pp. 9–33.
 16. Verbickij A.A. (2017) *Teorija i tehnologii kontekstnogo obrazovanija : ucheb. posobie [Theory and Technologies of Contextual Education: a textbook]. M.: MPGU.* 268 p.
 17. Gural' S.K., Smokotin V.M. (2023) *Sinergeticheskoe pole obuchenija inojazychnomu diskursu [Synergetic Field of Teaching Foreign Language Discourse]. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta.* 342 p.
 18. Zeer E.F. (2005) Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniju [Competence-Based Approach to Education] // *Obrazovanie i nauka.* 3. pp. 27–40.
 19. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A.Ju. (2005) *Slovar' po pedagogike [Dictionary of Pedagogics]. M.: IKC MarT; Rostov n/D: Izd. centr MarT.* 448 p.
 20. Komarova E.P., Fetisov A.S., Bobrova O.A. (2024) Professional'noe samoopredelenie shkol'nikov v kontekste rannego profil'nogo obuchenija [Professional Self-Determination of Schoolchildren in the Context of Early Profile Education] // *Jazyk i kul'tura.* 67. pp. 190–202.
 21. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. (2008) *Metodologija pedagogiki: novyj etap : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij [Methodology of Pedagogics: New Stage: Textbook for Students of Higher Education Institutions]. M. : Akademija.* 393 p.
 22. Leont'ev A.N. (1975) *Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' : uchebnoe posobie [Activity. Consciousness. Personality: a textbook]. M.*

23. Serikov V.V., Ovchinnikova A.Zh., Komarova E.P., Gajdar K.M. (2025) Lichnostno-razvivajushhij podhod v obshhem i professional'nom obrazovanii [Personality-developmental approach in general and vocational education]. Voronezh: Izdatel'sko-poligraficheskij centr Nauchnaja kniga. 220 p.
24. Varlamova T.A., Gohberg L.M., Zorina O.A. et al. (2023) Obrazovanie v cifrah: 2024 : kratkij statisticheskij sbornik [Education in Numbers: 2024: a brief statistical digest]. Nac. issled. un-t Vysshaja shkola ekonomiki. M.: NIU VShE. URL: <https://issek.hse.ru/news/969714262.html> (Accessed 01.07.2025).
25. Prigozhin I.R. (2003) Kost' eshhe ne broshena [The Bone Has Not Yet Been Cast] // Sinergeticheskaja paradigma. Chelovek i obshchestvo v usloviyah nestabil'nosti. M.: ProgressTradicija. 584 p.
26. Serikov V.V. (2021) Kontekstnyj podhod kak tehnologija podderzhki smysloobrazovanija v pedagogicheskom processe [Contextual approach as a technology for supporting meaning formation in the pedagogical process] // Vektory razvitija kontekstnogo obrazovanija / redkol.: E.P. Komarova (otv. red.). Voronezh: Izdatel'sko-poligraficheskij centr Nauchnaja kniga. pp. 20–27.

Информация об авторах:

Комарова Э.П. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода, Воронежский государственный технический университет (Воронеж, Россия). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Боброва О.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет (Воронеж, Россия). E-mail: oabobrova2012@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Komarova E.P., D.Sc. (Education), Professor, Professor of the Department of Foreign Languages and Translation Technology, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Bobrova O.A., Ph.D. (Education), Associate Professor the Department of Social Pedagogy of Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia). E-mail: oabobrova2012@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 17.07.2025; принята к публикации 28.11.2025

Received 17.07.2025; accepted for publication 28.11.2025

Научная статья
УДК 372.881.161.1
doi: 10.17223/19996195/72/11

Реализация ресурса кросскультурной образовательной модели в разработке этноориентированного учебного пособия по русскому языку как иностранному (на материале учебно-методического комплекса для обучающихся из Республики Кения)

**Анна Владимировна Курьянович¹, Вадим Юрьевич Зюбанов²,
Валерия Михайловна Лемская³**

^{1, 2, 3} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ kurjanovich.anna@tspu.ru

² zyubanovvy@tspu.ru

³ lemskaya@tspu.ru

Аннотация. Рассматривается реализация кросскультурной образовательной модели в процессе создания этноориентированного учебного пособия по русскому языку как иностранному для обучающихся из Республики Кения. Цель исследования – выявление механизмов интеграции паттернов культуры в учебный контент и их роли в формировании кросскультурной компетенции обучающихся. В качестве теоретической базы использованы положения кросскультурной лингводидактики, концепция вторичной языковой личности, а также теория паттернов к описанию культурных кодов.

Разработка современных образовательных моделей обусловлена множеством факторов, в числе которых выделяются междисциплинарность, плюрализм в применении образовательных моделей с учетом особенностей целевой аудитории обучающихся, опора на когнитивно-дискурсивный характер современной научной парадигмы. Исследование культурных моделей образования является специальным объектом изучения в рамках культурологии образования и педагогической культурологии. Реализация культурной модели обучения призвана способствовать формированию межкультурной толерантности и гуманистических ценностей. Особая роль принадлежит культурным моделям образования, выдвигающим в качестве ценности кросскультурную коммуникацию как способ сближения культур на основе сравнения (понимания общих и различительных черт). Создание кросскультурной модели образования, осмысляемой в качестве методологического инструмента для обучения иностранным языкам, базирующегося на кросскультурном подходе и этноориентированном принципе преподавания, является актуальной проблемой лингводидактики.

С учетом вышеперечисленных факторов проводится анализ учебно-методического комплекса, созданного специалистами ТГПУ для обучающихся – граждан Кении, изучающих русский язык на элементарном уровне (в состав комплекса входят учебное пособие и рабочая тетрадь с аудио-, видеоматериалами и иллюстрациями, сгенерированными при помощи нейросетей; методические рекомендации для педагогов). Представлены данные лингвистического ассоциатив-

ного эксперимента, проведенного среди целевой аудитории – кенийских слушателей, изучающих русский язык, в результате которого были выявлены паттерны кросскультурной коммуникации Россия – Кения в сознании потенциальных обучающихся русскому языку из числа кенийских граждан. Установлены маркеры ядерных, наиболее характерных для массового сознания кенийцев культурных смыслов, представляющих образ России. Сопоставление ассоциативных полей, репрезентирующих образы «Россия» и «Кения», позволило выявить устойчивые смысловые доминанты, определяющие структуру культурного восприятия адресатов. Эти данные легли в основу проектирования тематических и лексических блоков учебного пособия, обеспечивая культурную релевантность материалов.

Описаны результаты компьютерного контент-анализа этноориентированного учебного пособия с использованием платформы Voyant Tools. Анализ показал присутствие в пособии как универсальных, так и этнообусловленных паттернов кросскультурной коммуникации, интегрированных в структуру уроков через лексику, тематику, двуязычные пословицы и билингвальные элементы. Установлено, что учебное пособие отражает спроектированную модель кросскультурной коммуникации, которая опирается не только на перечисление лексических единиц, но и на формирование семантических связей между ними, что в итоге повышает уровень личной вовлеченности и мотивации и способствует культурной адаптации обучающихся в процессе знакомства с иностранной лингвокультурой. Таким образом, обучающиеся не только осваивают лексику, но и соотносят ее с собственным опытом и культурным фоном (в особенности при продуктивном совмещении универсальных и этноспецифических компонентов).

В исследование включен анализ эмпирических данных, полученных в результате анкетирования обучающихся Центра открытого образования (г. Найроби, Республика Кения). Полученные отклики свидетельствуют о высокой степени положительной рецепции учебных материалов и подтверждают наличие у обучающихся лингводидактического ресурса, который может быть эффективно реализован в условиях полиэтничной образовательной среды. Среди потенциальных образовательных эффектов – рост мотивации студентов, усиление их вовлеченности в межкультурный диалог, развитие навыков интерпретации фактов чужой лингвокультуры.

Ключевые слова: лингводидактика, образовательная модель, культурная лингводидактическая модель, русский язык как иностранный, кросскультурная коммуникация, паттерны культуры, этноориентированное учебное пособие, Республика Кения

Благодарности: Работа выполнена в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации «Разработка стратегии кросскультурной адаптации и интеграции российских образовательных ресурсов для мультилингвального обучения в Кении» (проект QZOY-2025-003).

Для цитирования: Курьянович А.В., Зюбанов В.Ю., Лемская В.М. Реализация ресурса кросскультурной образовательной модели в разработке этноориентированного учебного пособия по русскому языку как иностранному (на материале учебно-методического комплекса для обучающихся из Республики Кения) // Язык и культура. 2025. № 72. С. 219–250. doi: 10.17223/19996195/72/11

Original article

doi: 10.17223/19996195/72/11

**Utilizing the resources of the intercultural education model
in the development of an ethnically oriented textbook for Russian
as a foreign language (based on the pedagogical
and methodological complex for students
from the Republic of Kenya)**

Anna V. Kuryanovich¹, Vadim Yu. Zyubanov², Valerya M. Lemskaya³

^{1, 2, 3} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

¹ kurjanovich.anna@tspu.ru

² zyubanovy@tspu.ru

³ lemskaya@tspu.ru

Abstract. The article discusses the implementation of an intercultural education model in the development of an ethnically oriented textbook of Russian as a foreign language for students from the Republic of Kenya. This study aims to identify the mechanisms by which cultural patterns are integrated into the teaching content and their role in the development of students' cross-cultural competence. The provisions of cross-cultural linguodidactics, the concept of secondary linguistic personality, and the theory of patterns describing cultural codes served as the theoretical basis in this study.

Elaboration of modern educational models is driven by numerous factors, including interdisciplinarity, pluralism in the application of educational models that take specific needs of the target audience into account and rely on the cognitive-discursive nature of the modern scientific paradigm. Studies on cultural models in education is a special focus within the cultural studies of education and pedagogical cultural studies. Implementation of the cultural model of education is intended to foster intercultural tolerance and humanistic values. Cultural models of education play a special role emphasizing cross-cultural communication as a means of bringing cultures closer together through comparison (i.e. understanding common and distinctive features). Developing a cross-cultural model of education, conceptualized as a methodological tool for teaching foreign languages, based on a cross-cultural approach and an ethno-oriented teaching principle, is relevant in linguodidactics.

Considering the above-mentioned factors, an analysis of the learning kit created by TSPU specialists for Kenyan students studying Russian at an elementary level was conducted. The kit includes a textbook and a workbook with audio, video, and illustrations generated by neural networks, as well as methodological recommendations for teachers. Data received as a result of a linguistic associative experiment conducted among the target audience – Kenyan students studying Russian – revealed patterns of cross-cultural communication between Russia and Kenya in the minds of potential Russian language learners among the Kenyan natives. Markers of core cultural meanings representing the image of Russia most characteristic for the Kenyan public consciousness were identified.

Comparison of the association fields representing the images of 'Russia' and 'Kenya', has enabled to identify stable semantic dominants that determine the structure of the addressees' cultural perceptions. These data formed the basis for designing the thematic and lexical blocks of the textbook to ensure the cultural relevance of the materials.

The article also presents the results of a computer-assisted content analysis of an ethno-oriented textbook, utilizing the Voyant Tools platform. The study revealed the presence of both universal and ethnospecific patterns of intercultural communication integrated into the lesson structure through vocabulary, themes, bilingual proverbs, and bilingual elements. It was identified that the textbook reflects a designed model of cross-cultural communication that relies not only on the enumeration of lexical units but also on the development of semantic connections between them. This ultimately increases personal engagement and motivation and facilitates cultural adaptation for students during their introduction to a foreign linguistic culture. Thus, students not only master vocabulary but also relate it to their own experience and cultural background (especially when universal and ethnically specific components are effectively combined).

The study includes an analysis of empirical data obtained through a survey of students at the Center for Open Education (Nairobi, Republic of Kenya). The responses received indicate a high level of positive reception of the teaching material and confirm the existence of a linguodidactic resource that can be used effectively in a multi-ethnic educational environment. Potential pedagogical effects include increased student motivation, greater participation in intercultural dialogue, and the development of skills in interpreting facts from a foreign language culture.

Keywords: linguodidactics, educational model, cultural linguodidactic model, Russian as a foreign language, intercultural communication, cultural patterns, ethno-oriented textbook, Republic of Kenya

Acknowledgements: The article was prepared within the implementation of the state order by the Russian Federation Ministry of Education “Development of a strategy for intercultural adaptation and integration of Russian educational resources for multilingual education in Kenya” (Project QZOY-2025-003).

For citation: Kuryanovich A.V., Zyubakov V.Yu., Lemskaya V.M. Utilizing the resources of the intercultural education model in the development of an ethnically oriented textbook for Russian as a foreign language (Based on the pedagogical and methodological complex for students from the Republic of Kenya). *Language and Culture*, 2025, 72, pp. 219–250. doi: 10.17223/19996195/72/11

Введение

Вопросы моделирования в полиязыковой образовательной сфере сегодня составляют проблемное поле для изучения не только в педагогической науке. Задачи построения кросскультурных образовательных моделей с учетом реализации их дидактического ресурса в аудитории определенной категории обучающихся, выявления специфики функционирования этих моделей в рамках конкретных коммуникативных ситуаций, исследования полученных образовательных эффектов становятся приоритетными для изучения в различных областях междисциплинарного гуманитарного знания.

Наблюдающееся сегодня расширение контактов между Россией и Африкой делает востребованным изучение кросскультурной коммуникации представителей данных лингвокультурных сообществ в образовательной сфере, в частности преподавании русского языка. Сказанное

определяет интерес российских ученых к изучению африканской ментальности и лингвокультурной идентичности, имеющих проявления, в том числе, в образовательной деятельности. В рамках проектирования культурной образовательной модели целесообразно учитывать психоментальные национальные особенности представителей стран Африки, своеобразие языкового ландшафта континента, а также потенциальные возможности реализации модели в реальных коммуникативных практиках с учетом особенностей существующих в африканских государствах образовательных систем [1. С. 77–81; 2–4].

Обучающихся-африканцев на основании владения языком-посредником условно разделяют на франко-, англо- и португалоговорящих. Например, в числе черт франкоговорящих африканцев ученые называют качественный уровень общеобразовательной подготовки, сформированные навыки самоорганизации, коммуникации, познавательной активности. Англоговорящие африканцы, по свидетельству исследователей, отличаются психоэмоциональной несдержанностью, что может влиять на степень их вовлеченности в процесс получения знаний. При обучении африканцев следует учитывать родной язык и опираться на язык-посредник (в первую очередь, английский), организовывать работу по образцу и осуществлять контроль (желательно в тестовой форме), особое внимание уделять формированию письменно-речевых навыков, поддерживать жесткую дисциплину слушателей по отношению к учебной деятельности, одновременно демонстрируя такт и толерантность.

В частности, решение вопросов преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в аудитории обучающихся из Республики Кения определяется спецификой их языковой и культурной идентичности.

Кения – страна, которая, как и другие, получившие независимость африканские государства, в своем развитии ориентирована на формирование чувства национальной идентичности в сознании своих граждан. Кения поддерживает тесные экономические и культурные связи с бывшей метрополией. В основе проводимой государством современной языковой политики лежит внедрение в общественную коммуникацию родного языка – суахили, придание ему статуса государственного и национального, наряду со вторым официальным языком – английским. Обучение в начальной школе ведется, как правило, на родном языке, английский преподается в это время как предмет, в средней, старшей и высшей школе суахили изучается как учебный предмет, а в качестве средства обучения используется английский язык. Суахили в Кении имеет статус языка межэтнической коммуникации на африканском континенте.

Ментальность африканцев определяют географические и климатические факторы, длительное колониальное влияние. Велика роль свое-

образно интерпретируемой этнокультурной идентичности, истоки которой сформированы условиями длительного колониального влияния. Отсюда – отчуждение от родоплеменной аутентичной культуры под воздействием культуры европейской метрополии, обостренное этническое «я», возрастная и гендерная иерархия, синкретизм культур, спровоцированный наложением национальной и колониальной культур. Культура африканских народов развивается сегодня в контексте современных глобализационных процессов, которые создают объективные условия для восприятия мультикультурализма как экзистенциальной нормы, воспитывают толерантное отношение к представителям разным лингвокультур, способствуют совершенствованию межкультурной компетенции. В связи с этим кенийцы выражают готовность расширять свое коммуникативно-когнитивное поле за счет приобщения к чужим языкам и культурам. Рассмотрение русского языка, русской культуры (литературы, классической музыки, балета) должно способствовать вхождению кенийцев в современное мультикультурное пространство.

В основе проводимой государством современной языковой политики лежит внедрение в общественную коммуникацию родного языка – суахили, придание ему статуса государственного и национального, наряду со вторым официальным языком – английским. Особую актуальность приобретает анализ осложняющих и благоприятствующих факторов, влияющих на организацию в Кении этноориентированного обучения русскому языку и на русском языке [5].

Инструмент взаимодействия в виде межкультурной модели обучения РКИ и характеристика возможностей ее реализации в образовательном пространстве Республики Кения описан авторами в [6]. В статье исследуются черты своеобразия, способные проявиться в случае интеграции созданной модели в образовательное пространство Кении. Проанализированы факторы содержательного наполнения этой модели: привлечение русского языка как средства межкультурного диалога и инструмента осуществления образовательной деятельности, лингвокультурологические проявления ментальности взаимодействующих народов. В частности, в исследовании анализируются паттерны культуры как «устойчивые, аксиологически значимые для конкретного культурного сообщества формы проявления национального сознания и национальной идентичности» [6. С. 28], рассматриваемые в качестве компонентов данной модели. С опорой на данные опроса кенийцев, изучающих русский язык в Центре открытого образования в г. Найроби, открытого и функционирующего при поддержке специалистов Томского государственного педагогического университета (ТГПУ), систематизировано представление о специфических чертах кенийской ментальности. Этнический портрет представителя кенийской лингвокультуры отличается признаками поликультурности и многоязычия, способности к уважению и

толерантному отношению к «чужим». Большинство граждан Кении положительно относятся к России, ценят русский язык как средство межнационального общения и русскую культуру как сокровищницу духовного знания, выражают желание изучать русский язык в профессиональных целях и для личностного развития.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем анализируется первый опыт создания этноориентированного учебно-методического комплекса, предназначенного для обучения граждан Кении русскому языку на элементарном уровне, разработанного на основе спроектированной ранее кросскультурной модели.

Методология исследования

Методологическую базу исследования составляет комплекс общенаучных и специальных методов и приемов: научное обобщение и систематизация фактов, аналитический обзор, социологический опрос, контент-анализ текстового материала, лингвистический ассоциативный эксперимент. Ключевым методом выступает проектирование этноориентированной образовательной модели.

Моделирование как общенаучный метод направлено на исследование «различных систем путем построения моделей этих систем, сохраняющих некоторые основные особенности предмета исследования, и изучение функционирования моделей с переносом получаемых данных на предмет исследования» [7. С. 18]. С опорой на толкование родового понятия «модель» в качестве средства «отображения фактов, вещей и отношений определенной области знания в виде более простой, более наглядной материальной структуры» [8. С. 262] значение видового термина «образовательная модель» определяется как системная концепция или структура, которая описывает способы организации и проведения процесса обучения. Она включает в себя принципы, методы, подходы и технологии, направленные на достижение поставленных целей обучения, а также учитывает особенности обучающихся и условия образовательной среды. Функциональный ресурс образовательной модели как концептуальной схемы, представляющей специфику реализации обучения, проявляется в использовании ее возможностей для разработки учебных программ и выбора педагогических технологий и инструментов [9].

История вопроса создания образовательных моделей обширна [10–12]. Разработка современных образовательных моделей обусловлена множеством факторов, в числе которых выделяются, во-первых, междисциплинарность (возможность интеграции при разработке образовательной модели разных методологических оснований и научных подходов); во-вторых, плюрализм в применении образовательных моделей с учетом особенностей целевой аудитории обучающихся; в-третьих,

опора на когнитивно-дискурсивный характер современной научной парадигмы, предполагающий ориентацию на развитие не только интеллекта обучающегося, но и совершенствование деятельности его сознания в условиях социокультурного исторического контекста. Подробнее о этом см.: [13–15]. Образовательные стратегии сегодня формируются исходя из требований, которые определяются условиями осуществления жизнедеятельности в поликультурном пространстве, вследствие чего особый интерес для исследователей представляет изучение культурных моделей образования.

За последние 30 лет исследование *культурных моделей образования* превратилось в специальный объект изучения в рамках таких направлений, как «культурология образования» и «педагогическая культурология» (см. работы А.Б. Афанасьевой, В.Г. Безрогова, В.Л. Бенина, О.С. Бороздиной, Т.В. Глазковой, Г.Б. Корнетова, Н.Б. Крылова, А.Я. Флиера и др.). При всей теоретико-методологической разности подходов суть этих направлений сводится к пониманию образования как культурного феномена, «подсистемы культуры», эволюционирующей в культурогенезе (И.Е. Видт), а обучающегося – как субъекта культурно-исторического процесса. В условиях современного «открытого, трансферного, поливариантного образовательного пространства» реализация культурной модели обучения призвана способствовать формированию межкультурной толерантности и гуманистических ценностей, «исходящих из постулата: человек – творец культуры и субъект собственной жизнедеятельности» [16. С. 7]. Отдельное внимание уделяется сравнительному анализу принципиально разных культурных моделей, проблем и перспектив переноса успешных решений и практик из одной модели в другую, факторов, которые необходимо при этом учитывать [17].

Особая роль в современных реалиях принадлежит культурным моделям образования, выдвигающим в качестве ценности *кросскультурную коммуникацию* как способ сближения культур на основе сравнения: понимания общих для них свойств, а также различительных, национально- и этноориентированных черт. В отличие от технологий «диалога культур» и межкультурного взаимодействия, кросскультурный подход предполагает «интегрирование различных культур, отражающее соединение языков и культур народов, однако акцентирующее при этом и отличие культур» [18. С. 48]. В этом случае участники коммуникации «не только используют традиции и обычаи своего народа, но также пытаются познакомиться с традициями и обычаями другой стороны коммуникации» [18]. Основы кросскультурных исследований заложены в трудах антропологов, социологов и психологов (F. Boas, W. Wundt, L. Morgan, E. Tylor, J. Habermas, H. Gadamer, P. Kotler, L. Wittgenstein и др.). Идеи кросскультурализма нашли отражение в известных научных концепциях: модели культурных измерений G. Hofstede [19], теории высококонтекстных и низкоконтекстных культур E. Hall [20].

Учеными справедливо отмечается значимость изучения иностранного языка как маркера и «проводника» в чужую культуру. В связи с чем актуальной проблемой лингводидактики сегодня является создание кросскультурной модели образования, осмысляемой в качестве методологического инструмента для обучения иностранным языкам. Теоретическим обоснованием такой модели выступают кросскультурный подход и этноориентированный принцип преподавания. *Кросскультурный подход* позволяет обучающимся овладевать языком в ситуации погружения в культурный контекст его функционирования с учетом универсальных (общенациональных и общеэтнических) и дифференциальных (национально и этнически обусловленных) характеристик. *Этноориентированный принцип* (см. работы Т.М. Балыхиной, О.А. Беженарь, В.Н. Вагнер, Э.В. Наумова, Н.В. Поморцевой, И.А. Пугачева, А.В. Роговой, Н.М. Румянцевой, Л.И. Харченковой и др.) предполагает учет этнопсихологических, этнокультурных, этнообразовательных и этнолингвистических особенностей адресатов [21].

В качестве материала рассматривается учебно-методический комплекс (УМК), созданный специалистами ТГПУ и предназначенный для обучающихся – граждан Кении, изучающих русский язык на элементарном уровне. Учебно-методический комплекс имеет не грамматическую, а коммуникативную (с большим количеством диалогов и ситуаций из жизни представителей России и Кении) и культурологическую (культурные объекты России и Кении в качестве дидактического и методического материала) направленность. Коммуникативные задания выстраиваются на сравнении ситуаций «в России» и «в родной стране». Учитывая высокий патриотизм африканцев, предполагается, что такие тексты будут пользоваться большим интересом. Этноориентированное учебное пособие поможет частично компенсировать отсутствие языковой среды за счет специально подобранных текстов, упражнений, выполняемых и в классе (под руководством преподавателя), и дома (самостоятельно), а также за счет дополнения издания специальными иллюстративными материалами.

В состав УМК входит учебное пособие, рабочая тетрадь и методические рекомендации для педагогов. *Учебное пособие* [22] включает 15 тематических разделов, в каждом из которых содержится теоретический материал, а также практические задания разного уровня сложности. Учебный материал сопровождается аудио- и видеоматериалами, цветными иллюстрациями, сгенерированными при помощи нейросетей. Рекомендуются к использованию как на аудиторных занятиях, так и в организации самостоятельной работы обучающихся. Учебный материал, содержащийся в *рабочей тетради* [23], направлен на формирование у обучающихся представлений о русском языке и его нормах, знакомство с видами речевой деятельности в условиях речевых ситуаций в процессе

обучения русскому языку как иностранному. Рассматриваются темы, связанные с этнокультурными особенностями России и Кении. Рабочая тетрадь предназначена для организации учебной аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы кенийских обучающихся разных возрастных групп и специальностей в системе обучения. *Методические рекомендации для педагогов* [24] способствуют решению задач обеспечения соответствия полиязычного образовательного процесса современным требованиям и стандартам. Содержат, в том числе, указания по проведению уроков с привлечением этноориентированного материала, а также сами этноориентированные ресурсы (описание персонажей кенийского фольклора, перечень кенийских пословиц и поговорок, обобщение информации о культурных различиях Кении и России и пр.) в помощь педагогу.

Исследование и результаты

В опубликованной ранее работе авторов декларируется тезис о том, что составляющими кросскультурной образовательной модели выступают *паттерны культуры*. Это факты русской и кенийской культур, характеризующиеся устойчивостью, типизированностью, аксиологической значимостью, способностью маркировать национальную идентичность. Паттерны культуры позволяют выстроить межкультурные «переключки», а в случае их использования в образовательной деятельности – способствовать получению образовательных результатов [6. С. 34]. В соответствии с авторской концепцией, паттерны культуры дифференцируются на *универсальные*, значимые для представителей большинства культурных сообществ (ценность жизни, здоровья, семьи, образования, благополучия и др.), и национально обусловленные, или *дифференциальные*. К числу последних, например, можно отнести сильно развитое в кенийцах чувство патриотизма, уважением к народным традициям, хорошее знание фольклора.

Представление результатов в настоящем исследовании осуществляется в соответствии с логикой проектирования этноориентированных учебных материалов по РКИ с опорой на ранее созданную кросскультурную образовательную модель. Последовательность действий реализуется поэтапно: (1) изучение паттернов кросскультурной коммуникации Россия – Кения на основе показаний языкового сознания адресатов этноориентированного учебного пособия (по данным лингвистического ассоциативного эксперимента); (2) рассмотрение паттернов кросскультурной коммуникации Россия – Кения по результатам контент-анализа этноориентированного учебного пособия; (3) выявление потенциальных образовательных эффектов использования этноориентированных учебных материалов (посредством опроса кенийских обучающихся).

**1. Изучение паттернов кросскультурной коммуникации
Россия – Кения на основе показаний языкового сознания адресатов
этноориентированного учебного пособия
(по данным лингвистического ассоциативного эксперимента)**

В рамках подготовительного этапа создания этноориентированных учебных материалов была поставлена задача выявления паттернов кросскультурной коммуникации Россия – Кения, существующих в сознании современных кенийских граждан – потенциальных обучающихся русскому языку. Для реализации задачи в сентябре 2024 г. в группе кенийских студентов, обучающихся очно русскому языку на начальном уровне в Центре открытого образования в г. Найроби, был проведен лингвистический ассоциативный эксперимент. Группа информантов составила 28 человек в возрасте от 18 до 35 лет.

Каждому участнику в печатном виде на русском языке был предложен опросный лист, содержащий два типа задания. Первое задание включало перечень из восьми русских слов-стимулов, которые, по мнению организаторов эксперимента, выступают маркерами русской лингвокультуры в сознании граждан Кении: *Россия, русский язык, Сибирь, Байкал, Красная площадь, В.В. Путин, зима, Московский университет*. Задание сформулировано следующим образом: «На каждое слово слева написать 3–5 слов справа (любая ассоциация), не используя интернет-поиск».

Второе задание предполагало возможность более развернутого и произвольного ответа в свободном формате и формулировалось при помощи двух вопросительных высказываний: (1) *Какое слово или фраза первыми приходят Вам на ум, когда Вы думаете о России?* (2) *Какие любые слова приходят Вам на ум, когда Вы слышите или думаете о России?* Данные вопросы выполняют уточняющую, конкретизирующую функцию и способствуют диагностике деятельности языкового сознания информантов, направляя вектор их когнитивной деятельности в определенное русло, сконцентрировав вокруг ключевого смысла, обозначенного лексемой *Россия*. Описанный подход соответствует технологии осуществления направленного пилотного ассоциативного эксперимента.

Цель эксперимента: на основании слов-реакций (ассоциатов) определить круг культурных паттернов, репрезентирующих представление кенийцев о стране изучаемого языка, и использовать полученные данные при проектировании этноориентированного учебного пособия по РКИ.

Было получено и обработано 28 заполненных бланков с написанными «от руки» ответами. Общее количество слов-реакций составило 511 словных и сверхсловных единиц, с учетом того, что один информант мог зафиксировать несколько ассоциатов на одну стимульную лексему,

четыре единицы не удалось расшифровать по причине неразборчивого написания.

Информация о количественных результатах эксперимента содержится в табл. 1.

Таблица 1
Количественные результаты ассоциативного эксперимента

Стимульная единица	Количество информантов, не предоставивших ответ	Общее количество полученных реакций	Количество однократных реакций	Количество повторяющихся реакций
<i>Россия</i>	0	75	41	34
<i>русский язык</i>	4	51	25	26
<i>Сибирь</i>	2	48	24	24
<i>Байкал</i>	16	18	14	4
<i>Красная площадь</i>	7	41	27	14
<i>В.В. Путин</i>	1	64	23	41
<i>зима</i>	1	54	28	26
<i>Московский университет</i>	5	54	32	22
Какое слово или фраза первыми приходят Вам на ум, когда Вы думаете о России?	1	47	33	14
Какие любые слова приходят Вам на ум, когда Вы слышите или думаете о России?	2	59	43	16
Всего		511	290	221

Как показывают данные табл. 1, менее других кенийцам знакома реалья, обозначенная словом *Байкал*, наиболее узнаваемы и поддаются интерпретации реалии, обозначенные лексемами *Россия*, *зима*. В числе знакомых слов отмечено также имя собственное *В.В. Путин*. Однократные ассоциаты (*империя*, *КГБ*, *скорпись*) демонстрируют диапазон тезауруса и вокабуляра информантов, связанный с конкретным словоупотреблением (преобладающее большинство слов-реакций приводится информантами на английском языке; перевод на русский язык осуществлен авторами; содержание перевода формулируется максимально близко к пониманию значения кенийским информантом.). Повторяющиеся (*Кремль*, *кириллица*, *холод*) являются маркерами ядерных, наиболее частотных, а значит, наиболее характерных, устойчивых для массового сознания кенийцев культурных смыслов, представляющих образ страны изучаемого языка.

Так, ассоциаты к стимульной лексеме *Россия* позволяют интерпретировать фрагмент кенийской картины мира, связанный с восприятием кенийцами России следующим образом. Ядро этого понимания составляет образ России как восточной страны, самой большой в мире, мощной, со столицей – городом Москвой, президентом которой является Владимир Путин. Ядерными в данном случае выступают единицы смысла, обозначенные лексемами: *страна, (Владимир) Путин, самая большая (в мире), Москва (столица), водка, мощная, Кремль, ортодокс (=вера), (Юрий) Гагарин, культура, восток*. «Визитными карточками» для «распознавания» образа России для кенийцев являются *Кремль, Юрий Гагарин, приверженность вере и богатое культурное наследие*. Вокруг ядра располагаются периферийные смыслы, которые эксплицируются однократными реакциями. И ядерные, и периферийные реакции можно дифференцировать по отдельным семантическим группам. Например, ядерные реакции на слово-стимул *Россия*, такие как *большая (земля), воздушное пространство, восточная страна с ресурсами, колосс в Азии, обширная страна, которую мы изучаем, состоящая из регионов территория, федерация*, объединены в семантическую группу «Географическое положение и размер территории». В перечне интересных, ярких реакций можно отметить также ассоциативные переключки единиц *Россия* и *балет, балерины, щи (=капустный суп)*. Знаковыми русскими именами для кенийцев являются существительные собственные *Достоевский, Казань, КГБ, Крым, Лада, Советский Союз, Ломоносов, Менделеев, Москва, Евразия, Санкт-Петербург, Чечня, Украина, Юрий Гагарин, День Победы*. Очевидно влияние исторических событий и национальных реалий, знание о которых доходит сквозь информационные преграды и «белые шумы» до граждан Кении, например: *Сибирь – для военных преступников*. Частотными выступают реакции, обозначающие реалии флоры и фауны России: *биологическое разнообразие, волки, медведи, минералы, пшеница, агрокультуры, топливо, полярные медведи, бурые, тигры, горные коровы*.

Еще пример. Ядро представления современных кенийцев о *русском языке* составляет его восприятие как языка, при обозначении единиц которого используются элементы кириллической азбуки, о чем свидетельствуют случаи кириллического написания отдельных русских слов (в отличие от преобладающего большинства других реакций, представленных латиницей), например: *урра, да, нет, рыба, друг, привет*. Русский язык определяется реципиентами в качестве *очень интересного, красиво звучащего, но в то же время трудного для изучения*. На периферии массового сознания представителей кенийской лингвокультуры значится восприятие русского языка как *популярного в мире, богатого ресурсами, поддающегося изучению, приносящего удовольствие, но пугающего своей сложностью*. Подробнее анализ представления о русском

языке в дискурсивной картине мира современных кенийцев (на материале социологического опроса 2023 г.) представлен в [25].

Информация о качественной характеристике полученных слов-реакций в системно-обобщенном виде представлена в табл. 2 (однократные ассоциаты приводятся по алфавиту, повторяющиеся – по степени снижения частотности).

Таблица 2

Качественная характеристика ассоциатов

Сти-мульт-ная еди-ница	Перечень ассоциатов (словных и сверхсловных)				
	Семанти-ческая группа	Однократные		Повторяющиеся	
Рос-сия	«иные ка-чествен-ные ха-рактери-стики»	богатая; дружелюбная; им-перия; инновационная; краси-вая; мирная; победная; ро-дина; сильная; снежная; со-ветская; старые/консерва-тивные традиции; суперсила	13	самая большая (в мире);	4
				мощная;	2
	«геогра-фическое положе-ние и раз-мер тер-ритории»	большая (земля); воздушное пространство; восточная страна с ресурсами; колосс в Азии; обширная страна, ко-торую мы изучаем; состоя-щая из регионов территория; федерация	9	восток;	2
	«нацио-нально маркиро-ванные имена собствен-ные»	Достоевский; Казань; КГБ; Крым; Лада; Советский Союз; ФСБ	7	(Владимир) Путин;	4
				Москва (столица);	3
				Кремль;	2
				(Юрий) Гагарин;	2
	«аспекты социаль-ной жизни»	великие инженеры / ученые; история; любят свою куль-туру; наука; политика; прези-дент	7	ортодокс (=вера);	2
	«нацио-нально маркиро-ванные реалии»	балет; капустный суп (=щи); царь; центр открытого обра-зования; шпионы	5	водка;	3
	другое			страна;	8
культура;				2	
Итого	41			34	
Всего	75				
Рус-ский язык	«каче-ственные	богатый; быстро звучащий; знаковый; лучший; матема-	12	(очень) интересный (для познания / для изу-чения / в изучении)	8

Сти- мульт- ная еди- ница	Перечень ассоциатов (словных и сверхсловных)				
	Семанти- ческая группа	Однократные		Повторяющиеся	
	характери- стики»	<i>тический; популярный; прино- сящий удовольствие; проду- манный; пугающий; сильный; старый (=с долгой исто- рией); уникальный</i>		<i>сложный;</i>	5
				<i>трудный;</i>	2
				<i>красивый</i>	2
	«объект изучения»	<i>азбука; каллиграфия; легкий в изучении; много букв; подда- ющийся изучению; скоротись</i>	6	<i>кириллица</i>	9
	«средство коммуни- кации»	<i>на нем разговаривают в раз- ных странах; общение; один из славянских языков, на ко- тором говорят в России, Украине, Белоруссии; способ общения в России; это язык, на котором разговаривают в России</i>	5		
	написано посред- ством ки- риллицы, без ком- ментария	<i>ж-zh, з-g, у-и Нет. Да.</i>	2		
Итого				25	26
Всего	51				
Си- бирь	«нацио- нально маркиро- ванные реалии»	<i>горы; для военных преступни- ков; индустрия; история рус- ских; катание на коньках; куртки; рыбалка на льду</i>	7		
	«геогра- фическое положе- ние»	<i>азиатская часть России; также самая холодная часть России; восток; город в Рос- сии; страна (в Азии); удален- ная</i>	6	<i>пространная (=обшир- ная);</i>	3
	«флора и фауна»	<i>биологическое разнообразие; волки; медведи; минералы; полярные медведи; пшеница и агрокультуры</i>	6	<i>тигры;</i>	3
	«холод»	<i>война (=непригодность для проживания, так как хо- лодно); дикая; жесткая по- года; лед; экстремальные температуры</i>	5	<i>холод;</i>	9
				<i>снег;</i>	5
				<i>холодная (погода);</i>	3
	другое			<i>это арабская страна</i>	2
Итого				24	24
Всего	48				

Сти- мульт- ная еди- ница	Перечень ассоциатов (словных и сверхсловных)				
	Семанти- ческая группа	Однократные		Повторяющиеся	
Бай- кал	«каче- ственные характе- ристики»	биологическое разнообразие; глубокое; глубочайшее; исто- рия русских; как суп; краси- вое; ледяное; пространное (=обширное)	8	свежая, чистая вода	2
	«самое... (проявле- ние при- знака в наивыс- шей сте- пени)»	самое большое (озеро в мире); самое чистое и свежее озеро в мире	3	самое глубокое;	2
	констата- ция отсут- ствия зна- ния	не уверен насчет этого; ни- чего не могу сказать; я ничего не знаю	3		
Итого	14			4	
Всего	18				
Крас- ная пло- щадь	«нацио- нально маркиро- ванные реалии»	балерина; большевик; КГБ; Красная армия; привлека- тельность для туристов; ре- волюция; Советский Союз; солдаты; танцевать балет; флот; церковь	11	Москва	2
	«каче- ственные характе- ристики»	большое сооружение; вели- кая; величественная; значи- мая; известная; история России; красная; культурный центр; место, которое стоит посетить	9	красивая;	3
				историческая;	2
	«место для...»	в столице; День победы; празднуют патриотичные дни; пышные представления; специально для парадов	5	(военный) парад;	3
	написано посред- ством ки- риллицы, без ком- ментария	ура	1		
	констатация отсутствия знания	не знаю	1		
другое			достопримечательность	2	
			(популярный) памятник	2	
Итого	27			14	
Всего	41				

Сти-мульт-ная еди-ница	Перечень ассоциатов (словных и сверхсловных)				
	Семанти-ческая группа	Однократные		Повторяющиеся	
В.В. Пу-тин	«каче-ственные характеристики»	бесстрашный; большое влия-ние; любимый русскими; ми-ровой; моральный; независи-мый; одинокий человек; пер-вый в стране; правильный; решающий; стойкий; теку-щий (=в настоящее время); умный; храбрый; человек народа (=представитель)	15	лидер (страны)	6
				сильный	5
				политик	3
				интеллигент	2
				(самый) мощный	2
				сила	2
	«нацио-нально и историче-ски мар-кирован-ные реа-лии»	агент; Санкт-Петербург; Украина; ФСБ; холодная война; шпион; ядерный	7	(российский) прези-дент (России)	14
				КГБ;	7
	метафори-ческие наимено-вания	медведь	1		
Итого	20			41	
Всего	64				
зима	«нацио-нально и историче-ски мар-кирован-ные реа-лии»	Арктика; береза; иглу; ката-ние на коньках / на лыжах; ле-дяные скульптуры; Олимпий-ские игры в Сочи; полнопри-водные машины; рожде-ственные деревья; русские шапки; Сибирь; снегоход; эс-кимос	13	медведь;	2
	«низкие темпе-ратуры»	-40°C; замерзшие озера; когда холодно; мороз; низкие тем-пературы; рекомендуется но-сить теплую зимнюю одежду; холодные зимы; хо-лодный климат	9	(очень сильный) холод (в России);	11
				снег;	5
				(очень) холодная (по-года);	2
				лед;	
	«длитель-ность»	долго длящаяся; зимний сезон длится с декабря по февраль	3	продолжительная;	2
написано посред-ством ки-риллицы, без ком-ментария	риба; рыба	2			

Сти- мульт- ная еди- ница	Перечень ассоциатов (словных и сверхсловных)				
	Семанти- ческая группа	Однократные		Повторяющиеся	
		личное от- ношение			
	личное от- ношение	жду с нетерпением, чтобы побывать в России зимой	1		
	другое			темнота	2
Итого			28		26
Всего	54				
Мос- ков- ский уни- верси- тет	«каче- ственные характе- ристики»	гордость России; историче- ский; лидер в науках; номер один; один из самых больших; очень узнаваемый; передовой; самый большой; советский	9	лучший;	2
	«место для ...»	в городе; в столице; подго- товка химиков; предложение изучать язык; центр обра- ботки информации /образова- ния; школа международных отношений	7		
	«иные ха- рактери- стики»	астронавт; изображение на почтовой марке; литера- тура; научно-исследователь- ские технологии; победители нобелевских премий; усовер- шенствованные технологии	7	наука	2
				инновации	2
	«учеба, образова- ние»	качественное образование; студенты; учебные занятия; хранилище знаний	4	университет / инсти- тут (в России / в мире)	8
				(хорошая) подготовка инженеров	4
				образование	2
	номина- ция по- средством имени собствен- ного	имени Ломоносова; Менделеев; Москва	3		
	написа- но посред- ством ки- риллицы, без ком- ментария	Город; ГОРОД	2		
Итого			32		22
Всего	54				
Какое слово или фраза	«нацио- нально и историче- ски мар-	балет; Евразия; Красная пло- щадь; Кремль; ресурсы (пше- ница, топливо); русский мед- ведь (коричневый); Санкт-Пе- тербург; Советский Союз;	12	Владимир Путин;	3
				(русская) водка;	2

Сти- моль- ная еди- ница	Перечень ассоциатов (словных и сверхсловных)				
	Семанти- ческая группа	Однократные		Повторяющиеся	
пер- выми при- ходят Вам на ум, когда Вы дума- ете о Рос- сии?	кирован- ные реа- лии»	СССР; холодная война; Чечня; Юрий Гагарин			
	«общая характе- ристика страны»	мягкая сила; первая страна в мире; самая богатая страна в мире; самая большая страна по количеству воен- ных; самые честные люди в мире; сверхдержава; сила де- лает общество цивилизован- ным; сильная; традиционная страна, чей облик искажен западной пропагандой	9	суперсила;	4
				(очень / самая) боль- шая страна (в мире);	3
	«аспекти- рование характе- ристики»	добрые люди; долгая исто- рия; имеется самый лучший университет для подготовки инженеров; медицина; много- национальная; образование; противостояние России в борьбе кибертехнологий; традиционные ценности	8	родина	2
	метаком- ментарий	Андрей Стенин, фотограф. Я выиграл награду фото- графа, названную в его честь, в 2018 году; ПРИВЕТ	2		
	«климат»	царство / нашествие холода	1		
Итого Всего	написано посред- ством ки- риллицы, без ком- ментария	ДРУГ	1		
			33		14
			47		
Какие лю- бые слова при- ходят Вам на ум, когда Вы слы- шите или	«общая характе- ристика страны»	имеются самые лучшие вер- толеты; очень богатая исто- рия; очень красивая; продви- нутая в сфере образования; сильная; страна, где изучают и практикуют науку; суверен- ная; топливо; хорошее прави- тельство; экономическая и военная доблесть	10	великая страна	2
	обозначе- ние через имя соб- ственное	Владимир; КГБ; Кремль; Лада; Ленин; Менделеев; Сочи; Украина; Федор До- стоевский	9	Путин	7
				Москва	3
				(Лев) Толстой	2

Сти- моль- ная еди- ница	Перечень ассоциатов (словных и сверхсловных)			
	Семанти- ческая группа	Однократные		Повторяющиеся
дума- ете о Рос- сии?	«нацио- нально и историче- ски мар- кирован- ные реал- ии»	<i>балет; водка; День победы; подводные лодки; революция; советская эпоха; сухой закон</i>	7	<i>большевик</i> 2
	«русский человек, русская нация»	<i>великие люди; интеллигенция; нация, которая выросла эконо- мически; самые загадочные люди; справедливость; упор- ные / упрямые / настойчивые люди; хранилище моральных норм</i>	7	
	«фауна»	<i>волки; горные коровы; медведи</i>	3	
	«климат»	<i>зима; снег; холод</i>	3	
	обозначе- ние через нацио- нально маркиро- ванное слово	<i>бабушка; дедушка</i>	2	
	«протя- женность»	<i>в ее разных городах одномо- ментно можно ощутить по- году, характерную для всех четырех сезонов; имеет много часовых поясов; круп- нейшая; очень большая страна</i>	2	
Итого			43	16
Всего			59	
Общее количество реакций: 511				

Итак, согласно полученным результатам ассоциативного эксперимента, образ современной России в сознании кенийцев находится сегодня на этапе формирования, испытывая сильное воздействие со стороны сложившегося во второй половине прошлого века образа СССР. Этот образ – традиционный и устойчивый в восприятии не одного поколения африканцев. Представление о России, существующее в сознании современных кенийцев, – это своеобразная проекция образа СССР, дополненная некоторыми новыми деталями (*кибертехнологии, Чечня, Олимпийские игры в Сочи*).

Выявленные ключевые смыслы, репрезентированные полученными в ходе эксперимента лексемами-ассоциатами, формируют культурные паттерны, предполагаемые к использованию при проектировании этноориентированных учебных материалов. В целях стимулирования интереса к учебному материалу и поддержания мотивации к изучению русского языка целесообразным видится построение содержания учебного пособия по РКИ для кенийских граждан с опорой на имеющиеся в их сознании культурные паттерны, связанные с восприятием страны изучаемого языка.

Например, лексемы *столица России, Москва, Красная площадь, Кремль*, судя по количеству ответов, их содержащих (25 случаев словоупотребления), известны информантам и являются символами страны изучаемого языка. Данные единицы репрезентируют культурный паттерн «Россия – государство» в сознании кенийцев, соответственно обладают дидактическим ресурсом. Приведем пример их использования в учебном пособии: «*Задание 10. Послушайте, прочитайте текст. Найдите прилагательные в тексте, которые описывают Дашу и запомните их. <...> Даша живет в большом и красивом городе – **Москве**. Это **столица России**, и здесь много интересных мест. **Москва** известна своими музеями, театрами и красивой архитектурой. **Красная площадь** и **Кремль** – символы города. Даша часто их фотографирует*» [22. С. 70]; «*Задание 3. Послушайте, прочитайте текст о том, какие достопримечательности есть в **России** и **Кении**. <...> В **столице России – Москве** – много достопримечательностей, Например, **Красная площадь**, на которой расположен **Кремль**. **Кремль** – исторический и культурный центр **России**, где можно увидеть шедевры архитектуры, музеи и церкви*» [22. С. 89]. Добавим, что реализуемый в учебном пособии кросскультурный подход предполагает апеллирование к соответствующим паттернам родной для кенийцев культуры, что обуславливает использование лексем, обозначающих их страну проживания и столицу этой страны, например: «*Задание 11. Прочитайте текст. В тексте есть пропущенные слова. Послушайте текст. Напишите пропущенные слова. <...> Стивен живет в **Найроби**, **столице Кении**. <...> Он любит фотографировать природу, людей и архитектуру **Найроби**. Стивен любит **Найроби**. **Найроби** – это красивый 5) ... с богатой культурой*» [22. С. 71]. Культурные паттерны «страна», «столица государства» являются универсальными для представителя любой лингвокультуры.

Паттерн «Россия – холодная страна» репрезентирован в контенте лексических ассоциатов целой парадигмой словных и сверхсловных единиц: (всего словоупотреблений). Содержательное наполнение данного паттерна выступает основой для проектирования этноориентированного учебного материала в рамках кросскультурного описания: «*Задание 8. Послушайте, прочитайте текст. Какие слова и фразы используют для*

описания климата и погоды? Составьте список слов и фраз о погоде из текста. Запишите их в тетради. <...> В Кении и России – разный климат. В Кении тепло и солнечно круглый год. Вода в океане в Кении всегда теплая. В Кении есть сезон дождей. На побережье океана, например, в Момбасе, влажный и жаркий климат, сезон дождей обычно в апреле–июне. В центре климат более умеренный, например, в Найроби. Сезон дождей здесь в апреле–июне и ноябрь–декабрь. На севере и востоке Кении более сухой и жаркий климат. Россия – это большая страна, климат в разных регионах разный. На севере России зимой очень холодно, температура может быть ниже -30 градусов. Летом в России тепло, особенно на юге, где температура может быть $+35$ градусов. В некоторых регионах зимой много снега. Кения известна саваннами и красивой природой, а Россия – лесами и реками» [22. С. 84].

Анализируемый паттерн, помимо вербальных средств, в рассматриваемом тексте воплощается также при помощи невербальных средств, что в целом способствует усилению эффективности кросскультурной коммуникации в лингводидактической сфере (рис. 1).



Задание 8. Послушайте, прочитайте текст. Какие слова и фразы используют для описания климата и погоды? Составьте список слов и фраз о погоде из текста. Запишите их в тетради.

Exercise 8. Listen and then read the text. What words and phrases describe the climate and the weather? Make a list of words and phrases about the weather from the text. Write them down in your exercise book.



В Кении и России – разный климат. В Кении тепло и солнечно круглый год. Вода в океане в Кении всегда тёплая. В Кении есть сезон дождей. На побережье океана, например, в Момбасе, влажный и жаркий климат, сезон дождей обычно в апреле–июне. В центре климат более умеренный, например, в Найроби. Сезон дождей здесь в апреле–июне и ноябрь–декабрь. На севере и востоке Кении более сухой и жаркий климат.

Россия – это большая страна, климат в разных регионах разный. На севере России зимой очень холодно, температура может быть ниже -30 градусов. Летом в России тепло, особенно на юге, где температура может быть $+35$ градусов. В некоторых регионах зимой много снега. Кения известна саваннами и красивой природой, а Россия – лесами и реками.



Задание 9. Сравните и опишите погоду в России и Кении. Используйте слова из списка выше.

Exercise 9. Compare and describe the weather in Russia and Kenya. Use the words from the list above.

Рис. 1. Пример реализации в этноориентированном учебном пособии кросскультурного подхода

Таким образом, осуществленный в рамках подготовительной работы над учебным пособием лингвистический ассоциативный эксперимент выявил лексические единицы, наиболее частотные из которых обозначают приоритетные в восприятии страны изучаемого языка культурные смыслы в языковом сознании кенийцев. Выделенные на основании лексических маркеров культурные паттерны обладают лингводидактическим ресурсом, реализация которого при проектировании учебного пособия по РКИ для кенийских граждан и дальнейшем использовании издания в учебном процессе позволит создать благоприятную для получения высоких результатов образовательную ситуацию.

В целях выявления дидактического ресурса кросскультурных паттернов в реализации лингводидактической коммуникации посредством создания этноориентированного учебного пособия по РКИ для граждан Республики Кения был проведен контент-анализ данного учебного текста.

2. Рассмотрение паттернов кросскультурной коммуникации Россия–Кения по результатам контент-анализа этноориентированного учебного пособия

В рамках настоящего исследования была предпринята попытка эмпирически верифицировать положения кросскультурного и этноориентированного подходов на материале учебного пособия «Русский язык как иностранный для кенийских обучающихся: элементарный уровень» посредством контент-анализа. Эксперимент проводился с применением компьютерной программы Voyant Tools [26]. Анализ осуществлялся в три этапа: (1) проведение компьютерного контент-анализа и выявление наиболее частотных слов – маркеров паттернов кросскультурной коммуникации; (2) выделение в перечне выявленных универсальных и этноориентированных культурных паттернов; (3) сопоставление полученных паттернов с моделью кросскультурной коммуникации, ранее описанной в рамках теоретической части исследования. Материалом исследования послужил текст рассматриваемого пособия, в PDF-формате загруженный в компьютерную программу обработки данных. Текст был предварительно «очищен» от методических и грамматических формулировок посредством создания расширенного списка стоп-слов, что позволило исключить из анализа функционально нейтральную лексику, сосредоточив внимание на содержательных культурно маркированных элементах. Результаты анализа представлены в виде облака частотных слов (<https://voyant-tools.org/?corpus=9e19346f8f7b0160fe55b8280c0d0135&stopList=keywords-890a693654b8be96735adca6d99f3de5&whiteList=&visible=100&view=Cirrus>) и таблицы, содержащей информацию о частотности использования слов (<https://voyant-tools.org/?corpus=9e19346>

шинства культур и служат основой формирования первичной идентичности обучающихся. Именно такие паттерны создают коммуникативную опору и зону межкультурного пересечения, снижая дистанцию между представителями различных сообществ;

2) этно- и национально-обусловленные паттерны: *Кения, Кенуа, Россия, Russia, русский, рождество, музыка, праздник, привет, зовут, картинки, weather, family, names*. Эти лексемы отражают социокультурную специфику участников коммуникации, позволяя выстраивать диалог на основе сравнительной интерпретации. Англоязычные единицы, включенные в структуру уроков, подчеркивают билингвальный и мультикодовый характер среды обучения.

Особое внимание заслуживает структура уроков, в которых на начальном этапе систематически используются пословицы на русском языке и суахили. Эти элементы выступают как инструменты культурной и ценностной навигации: способствуют семантическому выравниванию через сравнительный анализ; активизируют обсуждение, побуждая студентов к рефлексии и выражению личного отношения; формируют диалогичность в педагогическом взаимодействии, выходя за рамки линейного языкового обучения. Таким образом, пословицы становятся точкой входа в межкультурную дискуссию, задающей тон последующему усвоению материала. Они не только культурно маркированы, но и педагогически мотивированы.

Полученные данные соотносятся с ранее описанной моделью, в которой паттерны рассматриваются как смысловые и аксиологические доминанты, репрезентирующие культуру через повседневные языковые практики. В частности:

1) паттерны «семья» – «образование» – «труд» соответствуют базовому ценностному ядру обеих культур и обеспечивают поле для интеркультурного сближения;

2) этноориентированные единицы (*Кенуа, праздник, картинки, музыка*) выполняют роль маркеров идентичности и одновременно инструментов построения диалога;

3) присутствие билингвальных элементов свидетельствует о стратегии создания переходного культурного пространства (англ. *transitional space*), способствующего снижению барьеров в освоении языка и культуры.

Важно подчеркнуть, что модель, реализуемая в учебном пособии, опирается не только на перечисление лексических единиц, но и на формирование семантических связей между ними. Таким образом, учащиеся не просто осваивают лексику, но и учатся соотносить ее с собственным опытом и культурным фоном, что повышает уровень личной вовлеченности и мотивации. В ряде тематических блоков наблюдается продуктивное совмещение универсальных и этноспецифических компонентов:

например, тема семьи объединяет лексемы *мама* и *family*, *родители* и *parents*, что усиливает эффект культурного резонанса.

Таким образом, гипотеза о том, что спроектированная модель кросскультурной коммуникации реализована в содержании этноориентированного учебного пособия, подтверждается: выявленные паттерны не только присутствуют, но и функционально интегрированы в структуру учебного материала. Пособие не просто транслирует языковые знания, но и создает условия для формирования кросскультурной компетенции, основываясь на принципах соотнесения, узнавания и принятия иной культурной картины мира. В этой связи можно утверждать, что пособие реализует принципы кросскультурной педагогики, нацеленной на воспитание языковой личности, способной к межкультурному взаимодействию в условиях глобализированного мира.

3. Выявление потенциальных образовательных эффектов использования этноориентированных учебных материалов (посредством опроса кенийских обучающихся)

Этноориентированная направленность учебного текста адресатами распознается и оценивается положительно. На это указывают результаты опроса, проведенного в декабре 2024 г. среди слушателей Центра открытого образования в г. Найроби. В исследовании приняли участие 56 респондентов – представителей молодежной обучающейся аудитории, владеющих английским, суахили и локальными этническими языками. Целью анкетирования стало выявление степени соответствия содержательной структуры учебного пособия ожиданиям и культурным ориентирам целевой аудитории.

Анкета включала как шкальные, так и открытые вопросы, направленные на оценку восприятия учебных материалов. По итогам анализа, 71% респондентов оценили учебное пособие как «отличное», еще 18% – как «хорошее», что в совокупности составило 89% позитивной рецепции. Высоко были оценены также видеоуроки, размещенные на платформе проекта: 76% участников отнесли визуальный и вербальный контент видеоматериалов к категории «отличный», отметив его ясность, культурную насыщенность и доступность подачи.

Следует особо выделить реакцию на серию межконтинентальных онлайн-сессий, проводившихся в формате живой коммуникации. Так, 68% опрошенных дали наивысшую оценку визуальному сопровождению и подчеркнули его роль как медиативного ресурса, способствующего осмыслению культурно нагруженной информации. Живое взаимодействие с преподавателями и студентами из России рассматривалось респондентами как значимый фактор включенности и доверия, а сам формат онлайн-связи способствовал формированию устойчивой положительной мотивации к дальнейшему обучению.

В открытых комментариях были зафиксированы конкретные ожидания аудитории: значительная часть респондентов выразила пожелание о более активном включении визуальных и текстовых параллелей между российской и кенийской культурами. Особенно подчеркивалась востребованность примеров, соотносящих бытовую, образовательную и профессиональную реальность обеих стран. Это подтверждает, что обучающиеся воспринимают учебный текст не как абстрактный лингвистический инструмент, а как пространство осмысленного культурного взаимодействия.

Таким образом, данные опроса демонстрируют устойчивую положительную динамику в оценке этноориентированных компонентов учебного пособия и связанных с ним образовательных ресурсов. Полученные результаты позволяют выделить ряд потенциальных образовательных эффектов в виде повышения вовлеченности и мотивации обучающихся за счет культурной релевантности материала; укрепления кросскультурной идентичности через соотнесение понятийного поля изучаемого языка с родной лингвокультурой обучающихся; развития навыков интерпретации и сопоставления как компонентов кросскультурной компетенции; формирования устойчивой установки на межкультурный диалог и принятие иной картины мира.

Следует отметить, что позитивная рецепция учебного материала со стороны адресатов указывает не только на его содержательную и методическую адекватность, но и на успешную реализацию проектных целей, направленных на формирование языковой личности нового типа – гибкой, рефлексивной и способной к продуктивному межкультурному взаимодействию.

Заключение

Образовательная модель определяется как системная концепция или структура, которая описывает способы организации и проведения процесса обучения, что включает в себя принципы, методы, подходы и технологии для достижения поставленных целей обучения с учетом особенностей обучающихся и условий образовательной среды. Ресурс такой модели проявляется в использовании ее возможностей для разработки учебных программ и выбора педагогических технологий и инструментов.

При наличии сравнительного большого количества исследований культурных моделей образования за последние 30 лет особая роль отводится культурным моделям образования, выдвигающим в качестве ценности *кросскультурную коммуникацию* как способ сближения культур на основе сравнения. Расширение российско-африканских контактов (включая контакты с Республикой Кения) обуславливает изучение кросскультурной коммуникации представителей данных лингвокультурных сообществ в образовательной сфере, в том числе в преподавании русского языка как иностранного. Этноориентированное учебное пособие

по РКИ для кенийских обучающихся должно иметь коммуникативную и культурологическую направленность, а задания должны строиться на сравнении ситуаций «в России» и «в родной стране».

В качестве материала исследования рассмотрен УМК (учебное пособие и рабочая тетрадь с аудио- и видеоматериалами, а также иллюстрациями, сгенерированными при помощи нейросетей; методические рекомендации для педагогов), созданный специалистами ТГПУ и предназначенный для обучающихся – граждан Кении, изучающих русский язык на элементарном уровне. При создании УМК на основе лингвистического ассоциативного эксперимента были выявлены паттерны кросскультурной коммуникации Россия – Кения в сознании потенциальных обучающихся русскому языку из числа кенийских граждан. Были установлены маркеры ядерных, наиболее характерных для массового сознания кенийцев культурных смыслов, представляющих образ России. На основе ассоциатов к стимульным лексемам (в том числе по кратности реакций) определена структура (ядерные и периферийные смыслы) фрагментов картины мира, связанных с восприятием этого образа; представлена информация о качественной характеристике полученных слов-реакций в системно-обобщенном виде. Содержание учебного пособия по РКИ для кенийских граждан должно быть построено с опорой на имеющиеся в сознании кенийцев культурные паттерны, связанные с восприятием страны изучаемого языка, которые обладают мощным лингводидактическим ресурсом, что позволит создать благоприятную для получения высоких результатов образовательную ситуацию.

В ходе исследования был проведен компьютерный контент-анализа с целью выявления наиболее частотных слов – маркеров паттернов кросскультурной коммуникации; в полученном перечне были выявлены универсальные и этноориентированные культурных паттернов, которые были далее сопоставлены с ранее описанной моделью кросскультурной коммуникации. Паттерны, установленные на основе частотных лексем, относятся к двум типам: универсальные паттерны культуры и этно- и национальнообусловленные паттерны. Модель, реализуемая в учебном пособии, опирается не только на перечисление лексических единиц, но и на формирование семантических связей между ними, что не только позволяет обучающимся осваивать лексику и соотносить ее с собственным опытом и культурным фоном (в особенности при продуктивном совмещении универсальных и этноспецифических компонентов), но и повышает уровень личной вовлеченности и мотивации. Выявленные паттерны кросскультурной коммуникации не только присутствуют, но и функционально интегрированы в структуру учебного материала, что, согласно проведенному анкетированию по внедрению пособия в образовательный процесс, соответствует ожиданиям и культурным ориентирам целевой аудитории.

Список источников

1. **Пугачев И.А.** Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного. М. : РУДН, 2011. 284 с.
2. **Стрельчук Е.Н.** Речевой портрет африканского студента (носителя языка-посредника) // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 1. С. 21–27.
3. **Сокол М.А., Лукьянова К.А.** Особенности преподавания русского языка в африканской аудитории // Морозовские чтения : сб. ст. Иваново : Изд-во Ивановского гос. ун-та, 2022. С. 151–156.
4. **Сутырина Ю.А.** Стереотипы в преподавании РКИ студентам из африканских стран // Приднепровский научный вестник. 2025. Т. 2, № 5. С. 99–102.
5. **Курьянович А.В.** Обучение на русском языке в кенийской общеобразовательной школе: основные вопросы методического сопровождения // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2023. Вып. 5 (51). С. 58–69.
6. **Лемская В.М., Курьянович А.В., Зюбанов В.Ю., Агеева А.В.** Анализ ресурса межкультурной модели как инструмента проектирования образовательной деятельности на русском языке в Республике Кения // Интеграция образования. 2025. Вып. 29 (1). С. 28–48. doi: 10.15507/1991 9468.029.202501.028048.
7. **Братко А.А.** Моделирование психики. М. : Наука, 1969. 174 с.
8. **Клаус Г.** Кибернетика и философия. М. : Изд-во иностранной литературы, 1963. 531 с.
9. **Ясвин В.А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.
10. **Комарова Ю.А.** Методическое моделирование образовательного процесса в вузе: методология вопроса // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2014. № 2. С. 173–179.
11. **Алисова Е.А., Подымова Л.С.** История развития образовательных моделей и технологий : учебник. Москва–Берлин : Директ-Медиа, 2021. 352 с.
12. **Филатов А.В.** Моделирование образовательных процессов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 02/2. С. 142–146. doi: 10.37882/2223-2982.2023.2-2.40.
13. **Цыганов А.В.** Инновационные подходы в моделировании учебного процесса // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2010. № 136. С. 136–143.
14. **Солянкина Л.Е.** Проектирование и реализация модели развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. Т. 55, № 1. С. 42–46.
15. **Маряшина И.В., Наумова Э.В.** Современные теоретические подходы к проблеме моделирования образовательных процессов в рамках реализации новых образовательных стандартов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 2 (38). С. 39–45.
16. **Видт И.Е.** Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 44 с.
17. **Ли Цзинь.** Культурные основы обучения. Восток и Запад. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. 461 с.
18. **Сильченкова Л.С.** Кросскультурный подход к преподаванию дисциплин гуманитарного цикла в начальной школе // Теория и практика преподавания языков и культур: философские и методологические аспекты : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. М. : РГГУ, 2017. С. 47–54.
19. **Hofstede G.** Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture. 2011. Vol. 2 (1). P. 8. doi: 10.9707/23070919.1014.

20. *Hall E.T.* Beyond Culture. New York : Anchor Press, 1976. 320 p.
21. *Румянцева Н.М., Рубцова Д.Н.* Этноориентированное обучение – важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2019. № 1. С. 196–207.
22. *Богданова А.Г., Забродина И.К., Мырина Д.Ф.* Русский язык как иностранный для кенийских обучающихся: элементарный уровень : учеб. пособие / под ред. В.Ю. Зюбанова, А.В. Агеевой, А.В. Курьянович. Томск : Изд-во Томского государственного университета, 2024a. 102 с.
23. *Богданова А.Г., Забродина И.К., Мырина Д.Ф.* Русский язык как иностранный для кенийских обучающихся: элементарный уровень : рабочая тетрадь / под ред. В.Ю. Зюбанова, А.В. Агеевой, А.В. Курьянович. Томск : Изд-во Томского государственного университета, 2024b. 82 с.
24. *Курьянович А.В., Зюбанов В.Ю., Агеева А.В.* Русский язык как иностранный для кенийских обучающихся: элементарный уровень : метод. рекомендации [Электронный ресурс]. Томск : Издательство ТГПУ, 2024. 47 с. Электрон. текстовые дан. (1 файл: 1,27 МБ). Загл. с титул. экрана. URL: <https://sveden.tspu.ru/api/svfile/3692> (дата обращения: 01.08.2025). Режим доступа: свободный. Яз.: рус.
25. *Курьянович А.В.* Представление о русском языке в дискурсивной картине мира современных кенийцев (на материале экспериментальных данных) // Русская речевая культура и текст : материалы XIII Междунар. науч. конф. Томск : Изд-во ТГПУ, 2024. С. 158–170.
26. *Voyant tools.* Загл. с титул. экрана. URL : <https://voyant-tools.org/docs/#!/guide> (дата обращения: 01.08.2025).

References

1. Pugachjov I.A. (2011) Etnoorientirovannaja metodika v polikulturnom prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo: monografija [Ethno-oriented Methodology in Multicultural Teaching of Russian as a Foreign Language: monograph]. M.: RUDN. 284 p.
2. Strel'chuk E.N. (2015) Rechevoj portret afrikanskogo studenta (nositelja jazyka-posrednika) [Speech Portrait of an African Student (Native Speaker of an Intermediary Language)] // Vestnik RUDN. Serija: Russkij i inostrannye jazyki i metodika ih prepodavanija. 1. pp. 21–27.
3. Sokol M.A., Lukjanova K.A. (2022) Osobennosti prepodavanija russkogo jazyka v afrikanskoj auditorii [Features of Teaching Russian to an African Audience] // Morozovskie chtenija: sbornik statej. Ivanovo: Izd-vo Ivanovskogo gos. un-ta. pp. 151–156.
4. Sutyryna Ju.A. (2025) Stereotypy v prepodavanii RKI studentam iz afrikanskih stran [Stereotypes in Teaching Russian as a Foreign Language to Students from African Countries] // Pridneprovskij nauchnyj vestnik. 2 (5). pp. 99–102.
5. Kurjanovich A.V. (2023) Obuchenie na russkom jazyke v kenijskoj obshheobrazovatel'noj shkole: osnovnye voprosy metodicheskogo soprovozhdenija [Teaching in Russian in a Kenyan Comprehensive School: Key Issues of Methodological Support] // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 5 (51). pp. 58–69.
6. Lemskaya V.M., Kurjanovich A.V., Zyubanov V.Ju., Ageeva A.V. (2025) Analiz resursa mezhekulturnoj modeli kak instrumenta proektirovanija obrazovatel'noj dejatel'nosti na russkom jazyke v Respublike Kenija [Analyzing the Resource of the Cross-cultural Model as a Tool for Designing Educational Activities in Russian in the Republic of Kenya] // Integracija obrazovanija. 29 (1). pp. 28–48. doi: 10.15507/1991.9468.029.202501.028048.
7. Bratko A.A. (1969) Modelirovanie psihiki [Modeling of Psyche]. M.: Nauka. 174 p.
8. Klaus G. (1963) Kibernetika i filosofija [Cybernetics and Philosophy]. M.: Izd-vo inostrannoj literatury. 531 p.
9. Jasvin V.A. (2001) Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju [Educational Environment: From Modeling to Design]. M.: Smysl. 365 p.

10. Komarova Ju.A. (2014) Metodicheskoe modelirovanie obrazovatel'nogo processa v vuze: metodologija voprosa [Methodological Modeling of the Educational Process at the University: Methodology of the Issue] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Serija 9. Filologija. Vostokovedenie. Zhurnalistika. 2. pp. 173–179.
11. Alisova E.A., Podymova L.S. (2021) Istorija razvitija obrazovatel'nyh modelej i tehnologij: uchebnik [History of the Development of Educational Models and Technologies: Textbook]. M.–Berlin: Direkt-Media. 352 p.
12. Filatov A.V. (2023) Modelirovanie obrazovatel'nyh processov [Modeling of Educational Processes] // Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: Gumanitarnye nauki. 2 (2). pp. 142–146. doi: 10.37882/2223-2982.2023.2-2.40.
13. Tsyganov A.V. (2010) Innovacionnye podhody v modelirovanii uchebnogo processa [Innovative Approaches to Modeling the Educational Process] // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena. SPb. 136. pp. 136–143.
14. Soljankina L.E. (2011) Proektirovanie i realizacija modeli razvitija professional'noj kompetentnosti specialista v praktiko-orientirovannoj obrazovatel'noj srede [Design and Implementation of a Model for Developing a Specialist's Professional Competence in a Practice-oriented Educational Environment] // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 55 (1). pp. 42–46.
15. Marjashina I.V., Naumova Je.V. (2017) Sovremennye teoreticheskie podhody k probleme modelirovanija obrazovatel'nyh processov v ramkah realizacii novyh obrazovatel'nyh standartov [Modern Theoretical Approaches to the Problem of Modeling Educational Processes in the framework New Educational Standards Implementation] // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2 (38). pp. 39–45.
16. Vidt I.E. (2003) Obrazovanie kak fenomen kul'tury: jevoljucija obrazovatel'nyh modelej v istoriko-kul'turnom processe [Education as a Cultural Phenomenon: Evolution of Educational Models in the Historical and Cultural Process]. Abstract of Pedagogics doc. dis. Tjumen'. 44 p.
17. Li Czin' (2015) Kul'turnye osnovy obuchenija. Vostok i Zapad [Cultural Foundations of Learning. East and West]. M.: Izd. dom Vyssh. shk. jekonomiki., 461 p.
18. Silchenkova L.S. (2017) Krosskul'turnyj podhod k prepodavaniju disciplin gumanitarnogo cikla v nachal'noj shkole [Cross-cultural Approach to Teaching Humanities in the Primary School] // Teorija i praktika prepodavanija jazykov i kul'tur: filosofskie i metodologicheskie aspekty: Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii. M.: RGGU. pp. 47–54.
19. Hofstede G. (2011) Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture. 2 (1):8. doi: 10.9707/23070919.1014.
20. Hall E.T. (1976) Beyond Culture. New York: Anchor Press. 320 p.
21. Rumjanceva N.M., Rubtsova D.N. (2019) Etnoorientirovanoe obuchenie – vazhnaja sostavljajushhaja metodiki prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo [Ethno-oriented Learning is an Important Component of the Russian as a Foreign Language Teaching Methodology] // Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Filologičeskie nauki. 1. pp. 196–207.
22. Bogdanova A.G., Zabrodina I.K., Mymrina D.F. (2024) Russkij jazyk kak inostrannyj dlja kenijskich obuchajushhihsja: jelementarnyj uroven': uchebnoe posobie [Russian as a Foreign Language for Kenyan Students: Elementary Level: teaching aid] / Pod red. V.Ju. Zyubanova, A.V. Ageevoj, A.V. Kurjanovich. Tomsk: Izd-vo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 102 p.
23. Bogdanova A.G., Zabrodina I.K., Mymrina D.F. (2024) Russkij jazyk kak inostrannyj dlja kenijskich obuchajushhihsja: jelementarnyj uroven': rabočaja tetrad' [Russian as a Foreign Language for Kenyan Students: Elementary Level: Workbook] / Pod red. V. Ju. Zyubanova, A.V. Ageevoj, A.V. Kurjanovich. Tomsk: Izd-vo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 82 p.

24. Kurjanovich A.V., Zyubanov V.Ju., Ageeva A.V. (2024) Russkij jazyk kak inostrannyj dlja kenijskich obuchajushhihsja: jelementarnyj uroven': metodicheskie rekomendacii [Russian as a Foreign Language for Kenyan Students: Elementary Level: Methodological Recommendations; digital resource]. Tomsk: Izdatel'stvo TGPU. 47 p. URL: <https://sveden.tspu.ru/api/svfile/3692> (Accessed: 01.08.2025).
25. Kurjanovich A.V. (2024) Predstavlenie o russkom jazyke v diskursivnoj kartine mira sovremennyh kenijcev (na materiale jeksperimental'nyh dannyh) [An Idea of the Russian Language in the Discursive Worldview of Modern Kenyans (Based on Experimental Data)] // Russkaja rechevaja kul'tura i tekst. Materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Tomsk: Izd-vo TGPU. pp. 158–170.
26. Voyant tools. Screen title. URL: <https://voyant-tools.org/docs/#!/guide> (Accessed: 01.08.2025). Access mode: free. Language: English.

Информация об авторах:

Курьянович А.В. – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой теории языка и методики обучения русскому языку, Томский государственный педагогический университет (Томск, Россия). E-mail: kurjanovich.anna@tspu.ru, ORCID ID: 0000-0002-3247-3975, Scopus ID: 57221665908, Researcher ID: JHT-8265-2023, SPIN-код: 2715-8557.

Зюбанов В.Ю. – кандидат педагогических наук, начальник управления международного сотрудничества Института иностранных языков и международного сотрудничества, Томский государственный педагогический университет (Томск, Россия). E-mail: zyubanovvy@tspu.ru, ORCID ID: 0000-0002-5032-4543, Scopus ID: 56381611000, Researcher ID: F-1468-2017, SPIN-код: 6786-1330.

Лемская В.М. – кандидат филологических наук, заместитель директора Института иностранных языков и международного сотрудничества, Томский государственный педагогический университет (Томск, Россия). E-mail: lemskaya@tspu.ru, ORCID ID: 0000-0003-3644-3463, Scopus ID: 57148428900, Researcher ID: AAQ-6548-2021, SPIN-код: 4639-0510.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kuryanovich A.V., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Head of the Chair of Language Theory and Methods of Teaching Russian at the Chair of History and Philology, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia). E-mail: kurjanovich.anna@tspu.ru, ORCID ID: 0000-0002-3247-3975, Scopus ID: 57221665908, Researcher ID: JHT-8265-2023, SPIN-код: 2715-8557.

Zyubanov V.Yu., Ph.D. (Education), Head of the International Cooperation Chair of the Institute of Foreign Languages and International Cooperation, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia). E-mail: zyubanovvy@tspu.ru, ORCID ID: 0000-0002-5032-4543, Scopus ID: 56381611000, Researcher ID: F-1468-2017, SPIN-код: 6786-1330.

Lemskaya V.M., Ph.D. (Philology), Deputy Director of the Institute of Foreign Languages and International Cooperation, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia). E-mail: lemskaya@tspu.ru, ORCID ID: 0000-0003-3644-3463, Scopus ID: 57148428900, Researcher ID: AAQ-6548-2021, SPIN-код: 4639-0510.

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 22.09.2025; принята к публикации 28.11.2025

Received 22.09.2025; accepted for publication 28.11.2025

Научная статья

УДК 372.881.1

doi: 10.17223/19996195/72/12

Иноязычные письменные творческие задания в языковом вузе в эпоху ChatGPT: проблемы и классификация путей решения

Сергей Владимирович Мотов¹

¹ *Университет Иллинойса (Урбана-Шампейн), Урбана, Иллинойс, США,
englishtambov@mail.ru*

Аннотация. Творческая деятельность традиционно считается неперенным элементом обучения иностранному языку, имеющим значимость и для устного, и для письменного его аспектов. Письменные творческие задания, такие как сочинения, эссе, критические обзоры, рецензии, выполняемые на изучаемом иностранном языке, способствуют развитию навыков письменной речи и формированию самостоятельного мышления обучающихся. При этом набирающая обороты цифровизация образовательной сферы и наиболее современные нейросетевые технологии оказывают трансформирующее влияние на особенности работы с подобными письменными творческими заданиями. Данная проблема носит злободневный характер, о чем свидетельствует растущее количество публикаций, посвященных вопросам влияния нейросетевых технологий на обучение иностранному языку в целом и на частные его аспекты. Исследователи, с одной стороны, рассматривают позитивные стороны обращения к большим языковым моделям (БЯМ), таким как ChatGPT, в иноязычном обучении и перспективные направления развития нейросетевых технологий, значимые для образовательной сферы, а с другой – указывают на ряд проблемных аспектов применения таких технологий. Одной из проблемных зон широкого использования нейросетевых технологий оказывается нежелательное и нерегламентированное обращение студентов к БЯМ при написании эссе, сочинений, критических обзоров, рецензий на иностранном языке.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска и систематизации эффективных и отвечающих требованиям времени путей решения проблемы нежелательного использования обучающимися БЯМ при выполнении письменных творческих работ на изучаемом иностранном языке в языковом вузе. Цель исследования заключается в систематизации и классификации спектра предложенных в обширном корпусе рассмотренных научных публикаций путей решения проблемы нежелательного и нерегламентированного использования обучающимися БЯМ при выполнении письменных творческих работ на иностранном языке. Материалом исследования послужили актуальные научные публикации последних пяти лет, посвященные проблемным аспектам влияния нейросетевых технологий на образовательную сферу в целом и на вузовское иноязычное обучение в частности.

Выделены наиболее перспективные пути решения проблемы нежелательного обращения обучающихся к БЯМ при выполнении письменных творческих заданий на изучаемом иностранном языке. На основе анализа современных исследо-

ваний с опорой на экспертный подход автором статьи разработана классификация перспективных путей решения рассматриваемой проблемы. Предложенная классификация группирует возможные варианты решения проблемы в пять классов, организованных по следующим признакам: 1) изменение формата творческого задания; 2) изменение особенностей задания при общем сохранении его формата; 3) изменение критериев оценки. Кроме этого, выделены 4) технологические и 5) прочие пути решения проблемы нежелательного использования БЯМ при выполнении студентами языковых направлений подготовки письменных творческих заданий. Приведены детальные описания каждого из возможных путей решения рассматриваемой проблемы, а также некоторые потенциальные сценарии их использования, выделены их сильные и слабые стороны. С учетом современной ситуации цифровой трансформации образовательной среды и в условиях отсутствия универсальных и достаточно надежных способов детекции текстов, сгенерированных БЯМ, обосновывается необходимость комбинации нескольких путей решения проблемы нежелательного использования БЯМ при выполнении письменных творческих заданий на иностранном языке. Хотя данное исследование рассматривает условия обучения иностранному языку студентов языковых направлений подготовки, его результаты в виде предложенной классификации могут быть востребованы и в других образовательных контекстах.

Ключевые слова: иноязычное обучение, письменное творческое задание, эссе, нейросеть, большая языковая модель, БЯМ, ChatGPT

Для цитирования: Мотов С.В. Иноязычные письменные творческие задания в языковом вузе в эпоху ChatGPT: проблемы и классификация путей решения // Язык и культура. 2025. № 72. С. 251–277. doi: 10.17223/19996195/72/12

Original article

doi: 10.17223/19996195/72/12

Foreign language written creative assignments in a language university in the era of ChatGPT: Problems and classification of solutions

Sergei V. Motov¹

¹ *University of Illinois (Urbana-Champaign), Urbana, IL, United States of America, englishtambov@mail.ru*

Abstract. Creative activity is traditionally considered an important element of foreign language learning, which is significant for both its oral and written aspects. Written creative tasks, such as compositions, essays, critical reviews and book or film reviews, completed in the target language, contribute to the development of writing skills and the formation of students' independent thinking. At the same time, the intensifying digitalization of the educational sphere and the most modern neural network technologies have a transformative impact on the features of working with such written creative tasks. The awareness of this problem is increasing as evidenced by the growing number of publications devoted to the problems of the influence of neural network technologies on foreign language learning in general and on its specific aspects. Scholars consider both the positive aspects of using large language models (LLMs), such as ChatGPT, in foreign language learning. They pay attention to promising areas of development of neural network technologies that are significant for the educational sphere, but also point out a number of problematic aspects of employing such technologies. One of such

problematic aspects of the widespread use of neural network technologies is the undesirable and unregulated use of LLMs by students when writing essays, compositions, critical reviews, and book or film reviews.

Thus, the relevance of the study is due to the need to find and systematize effective and time-sensitive ways to solve the problem of undesirable use of LLMs by students when completing written creative work in the target language at a language university. The purpose of the study is to systematize and classify a wide range of solutions to the problem of undesirable and unregulated use of LLMs when completing written creative work, proposed in the extensive corpus of analyzed scientific publications. The material for the study includes relevant scientific publications of the last five years devoted to the problematic aspects of the influence of neural network technologies on the educational sphere in general and on university foreign language education in particular. The most promising ways to solve the problem of undesirable use of LLMs by students when completing written creative assignments in the target language are identified. Based on the analysis of modern research and the expert approach, the author of the article has developed a classification of promising ways to solve the problem under consideration. The proposed classification groups possible solutions to the problem into five classes organized according to the following principles: 1. changing the format of the creative task; 2. changing the features of the task while generally maintaining its format; 3. changing the assessment criteria. In addition, highlighted are 4. technological and 5. other ways to solve the problem of undesirable use of LLMs when completing written creative tasks in the context of a language university. The article provides detailed descriptions of each of the possible ways to solve the problem under consideration, presents some potential scenarios for their use, and highlights their strengths and weaknesses. Taking into account the current situation of digital transformation of the educational environment and in the absence of universal and sufficiently reliable methods for detecting texts generated by LLMs, the need for a combination of several ways to solve the problem of undesirable use of LLMs when completing written creative tasks is substantiated. Although this study specifically examines the context of teaching a foreign language in a language university, its results in the form of the proposed classification may be relevant in other educational contexts.

Keywords: foreign language learning, creative written assignment, essay, neural network, large language model, LLM, ChatGPT

For citation: Motov S.V. Foreign language written creative assignments in a language university in the era of ChatGPT: Problems and classification of solutions. *Language and Culture*, 2025, 72, pp. 251–277. doi: 10.17223/19996195/72/12

Введение

Хотя современная образовательная традиция приоритизирует устные аспекты обучения иностранному языку, формирование навыков письма остается важным элементом иноязычного обучения. Особняком здесь стоят письменные творческие задания (сочинения, эссе, критические обзоры, рецензии), выполняемые на изучаемом языке. Они позволяют не только формировать навыки письменной речи, но и способствуют развитию самостоятельного и критического мышления, а также самовыражения как элементов творческой деятельности. В целом следует отметить, что значение творчества и возможности самовыражения

обучающихся на иноязычных занятиях сложно переоценить. А.А. Леонтьев отмечает значимость творческого характера учебной деятельности для развития мотивации, формирования личности учащегося, а также для создания благоприятного эмоционального климата обучения [1. С. 14]. Разделяют эту точку зрения Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева, подчеркивающие, что ключевыми аспектами учения являются активность, творчество и самостоятельность. При этом все эти три аспекта оказываются взаимообусловленными: «...творчество вызывает активность и требует самостоятельности, активность проявляется в творчестве и самостоятельности, самостоятельность есть обязательное условие активности и творчества» [2. С. 95]. Схожей позиции придерживаются Н.И. Гез и соавт. Они замечают, что «урок иностранного языка должен развивать самостоятельность и творческую активность учащихся, создавать у них мотивацию к учению» [3. С. 325]. При этом иноязычные занятия не ограничиваются лишь механическим усвоением языкового материала – важным здесь оказывается и стимулирование обучающихся к творческому мышлению, саморазвитию и саморефлексии. В известном смысле, проявляя свои творческие способности, учащиеся становятся «соавторами учебного процесса», что требует подключения познавательной активности, поиска необходимой информации и ее креативной переработки в соответствии с индивидуальными и мировоззренческими особенностями обучающихся [4. С. 147].

Отмечая значимость творческого аспекта иноязычного обучения, не следует упускать из виду разнообразных письменных творческих заданий (сочинений, эссе, рецензий, критических обзоров и т.д.), выполняемых на изучаемом языке. Говоря о важности письменных творческих заданий Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез отмечают, что они формируют следующие умения:

- сообщать адресату основную информацию, выражая мнение/оценку событий;
- фиксировать письменно основные сведения/фактические данные из прочитанного или прослушанного текста;
- составлять письменные планы или тезисы устных высказываний;
- логично излагать суть обсуждаемой темы/вопроса в письменном виде [4. С. 251].

Поскольку здесь исследователи говорят о школьном иноязычном обучении, применительно к обучению иностранному языку в вузе их наблюдения возможно дополнить значимостью формирования умения базовой исследовательской деятельности. Формирование навыков и культуры научного исследования (в том числе и на изучаемом языке) оказывается немаловажным для будущих специалистов – преподавателей иностранного языка, филологов, переводчиков. Их предстоящая

профессиональная деятельность подразумевает и исследовательскую компоненту, и участие в конференциях, симпозиумах, круглых столах и др., что требует достаточной степени сформированности навыков научно-исследовательской деятельности.

С опорой на работу Е.В. Мусницкой [5], посвященную обучению письму, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез среди основных письменных произведений учащихся выделяют: личное и официальное письмо, сообщение, описание, рецензию, изложение, аннотацию, рефераты, проектную и курсовую работу. При этом, помимо прочего, обучающиеся должны уметь:

- описывать события, факты, явления;
- выражать собственное суждение, мнение;
- комментировать события и факты, используя в письменном тексте аргументацию и эмоционально-оценочные языковые средства;
- создавать развернутый план и тезисы для устного сообщения;
- создавать вторичные тексты (рефераты, аннотации);
- фиксировать фактическую информацию при восприятии устного или печатного текста;
- делать учебные записи с целью организации собственной речевой деятельности. Кроме того, выполнение письменных творческих заданий формирует и ряд стратегических умений, таких как: а) использование текста-образца как информационной и языковой опоры; б) сверка написанного с образцом; в) обращение к справочной литературе и словарям; г) использование перифразы; д) упрощение письменного текста; е) использование слов-описаний общих понятий; ж) обращение к синонимическим заменам; з) связывание своего опыта с опытом партнера по общению [4. С. 251–252].

Значительная часть из приведенных умений актуализируется при выполнении обучающимися таких письменных творческих заданий, как сочинения и эссе. Говоря об их особенностях, Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин отмечают тот факт, что они способствуют развитию связной речи и умений построения текста. Подобные задания могут различаться по жанру или способу выражения мыслей (описание, повествование, объяснение, рассуждение), а также по организации материала (логическая, хронологическая, пространственная, причинно-следственная, образно-эмоциональная) [6. С. 289]. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез относят сочинение к наиболее трудному виду письменных работ, поскольку «оно предполагает самостоятельный отбор фактов или событий», что требует умения «свободно оперировать на письме значительным по объему языковым материалом... самостоятельного составления плана, соответствующего заданной теме, и умения дать элементарную оценку» [4. С. 263]. Иными словами, написание иноязычных сочинений и эссе требует не только

адекватного уровня владения изучаемым языком, но и ряда сопутствующих умений, а кроме того, поисковых усилий и временных затрат.

Не секрет, что подобная сложность в работе над письменными творческими заданиями в отдельных случаях толкает обучающихся на обращение к нерегламентированным способам их написания. Сложившаяся ситуация оказывается результатом технологически обусловленной трансформации образовательной среды и самого понятия коммуникации, включая и письменную коммуникацию [7. С. 1186; 8. Р. 2]. Здесь наблюдается движение от глобальной индивидуализации письма к его универсализации в том, что касается средств, с помощью которых оно осуществляется. Если исторически такие задания выполнялись от руки (что несло в себе своеобразный «отпечаток» личности автора в виде индивидуальных особенностей почерка и манеры письма [9. С. 73; 10. Р. 8]), а позже – на печатной машинке, сегодня привычным пространством их выполнения и проверки становится цифровое пространство. Это обусловлено и изменившимися условиями работы с источниковой базой, и особенностями текстового набора документа, и необходимостью проверки письменного текста на некорректные или неправомерные заимствования. Однако с массовым появлением доступных и бесплатных нейросетевых технологий, таких как большие языковые модели (БЯМ), организация и реализация письменных творческих заданий сталкивается с новым вызовом.

Современные БЯМ (наиболее яркий пример – ChatGPT) могут генерировать необходимые объемы текста, в том числе и исследовательского характера, а средства обнаружения некорректных заимствований все еще обладают весьма ограниченными возможностями по идентификации таких текстов. Подобная проблема оказывает особенно значимое влияние на письменные творческие работы, выполняемые сегодня в цифровой среде. Хотя умение писать от руки остается важным элементом иноязычного обучения, все большую значимость в рассматриваемом контексте приобретают письменные работы, выполненные с использованием цифровой техники, загружаемые обучающимися в цифровые облачные сервисы или образовательные платформы (Moodle, Canvas, Compass и др.) и оцениваемые педагогом на этих же платформах. Сегодня все этапы выполнения письменной творческой работы могут осуществляться в цифровом пространстве, сообразно с этим желательным признается предоставление итогового продукта для оценки именно в цифровом формате. Однако подобная своеобразная обезличенность текстов открывает пути для злоупотребления современными цифровыми технологиями при выполнении письменных заданий. С появлением БЯМ, способных генерировать значительные объемы текста, схожего с таковым, написанным человеком, указанная проблема становится весьма острой и

сегодня оказывается одной из наиболее обсуждаемых в преподавательском сообществе и образовательной сфере [11. Р. 4].

Методология исследования

В качестве методологической базы предложенного исследования выступает экспертный подход. На основе опыта и квалификации автора данный подход позволил осуществить отбор и анализ актуальных отечественных и зарубежных научных статей, затрагивающих проблему использования нейросетевых технологий и БЯМ в работе над письменными творческими заданиями (эссе, сочинениями, критическими обзорами, рецензиями). Методологическим фундаментом исследования выступили труды Э.Г. Азимова, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Н.Е. Кузовлевой, А.А. Леонтьева, М.В. Ляховицкого, А.А. Миролюбова, Е.И. Пасова, Е.С. Полат, П.В. Сысоева, А.Н. Щукина и ряда других авторов, исследовавших вопросы творческой деятельности в иноязычном обучении, а также проблемы, связанные с выполнением письменных творческих заданий на изучаемом языке. В свою очередь, в основу идентификации путей решения проблемы нежелательного использования обучающимися БЯМ при выполнении письменных творческих заданий на изучаемом языке лег обзор и анализ наиболее актуальных научных исследований по указанной проблеме, опубликованных за последние пять лет, и размещенных в наукометрических базах Scopus, Web of Science, Google Академия, JSTOR, «Научная электронная библиотека» и «КиберЛенинка». Первичный анализ обширного корпуса релевантных научных исследований [11–54] позволил выделить ряд проблемных аспектов и особенностей, учет которых имеет немаловажное значение для решения проблемы нежелательного использования БЯМ студентами при выполнении письменных творческих работ.

Во-первых, исследователями отмечается относительная новизна проблемы использования БЯМ в рассматриваемом учебном контексте, что предопределяет ряд ее сущностных особенностей. Проблемы плагиата и обращения к нерегламентированным способам выполнения письменных творческих заданий, таким как написание такого задания третьими лицами за денежное вознаграждение, хорошо знакома преподавателям, администраторам учебных заведений и экспертам. Однако если эти проблемы имеют свои ограничения (сама необходимость оплаты услуг написания письменной творческой работы третьими лицами выступает ограничивающим фактором) или выработанные способы противодействия (с успехом использующиеся сегодня сервисы детекции неправомерных заимствований, таких как «Антиплагиат» или Turnitin), то в случае с БЯМ ситуация иная. С одной стороны, обращение к БЯМ не тре-

бует финансовых затрат либо размер таких затрат минимален, что потенциально значительно расширяет круг пользователей. С другой стороны, современные средства детекции плагиата недостаточно эффективны в детекции текстов, сгенерированных БЯМ, либо могут допускать ложное срабатывание, что на данный момент свидетельствует об их недостаточной надежности.

Во-вторых, указанная новизна рассматриваемой проблемы также оказывается ограничивающим фактором в том, что касается как теоретических, так и эмпирических исследований. Хотя проблема получает все большее внимание со стороны исследователей, в сегодняшних условиях можно говорить о своеобразном противоречии между все еще недостаточной ее теоретической разработанностью и эмпирической исследованностью, с одной стороны, и необходимостью выработки быстрых и эффективных мер противодействия нежелательному и нерегламентированному использованию студентами БЯМ в выполнении письменных творческих заданий – с другой.

В-третьих, обращает на себя внимание факт бурного развития нейросетевых технологий и БЯМ, что в рассматриваемом здесь учебном контексте само по себе становится проблемным фактором. Новые версии БЯМ оказываются более эффективными в написании текстов, допускают меньше огрехов, таким образом ценность определенных наблюдений исследователей относительно особенностей генерации текстов БЯМ предыдущих поколений или версий (к примеру, ChatGPT-2, ChatGPT-3) в известной мере нивелируется. Более того, здесь наблюдается и некоторое противоречие между скоростью выхода новых версий и поколений БЯМ и скоростью публикации научных трудов, рассматривающих ту или иную БЯМ, часто уже устаревшую или неактуальную к моменту опубликования исследования.

В-четвертых, анализ рассмотренного корпуса научных исследований выявил отсутствие как единой позиции исследователей относительно границ допустимого в обращении к БЯМ в учебной деятельности, так и отсутствие единой классификации возможных путей решения проблемы нежелательного использования БЯМ при выполнении письменных творческих заданий студентами на изучаемом языке. Это, в свою очередь, предопределило цель настоящего исследования, заключающуюся в систематизации и классификации предложенных в рассмотренных научных публикациях путей решения проблемы нежелательного и нерегламентированного использования БЯМ в рассматриваемом образовательном контексте.

Детальный анализ корпуса научных исследований позволил выделить ряд путей решения проблемы нежелательного использования БЯМ и в конечном итоге интегрировать их в рамках единой классификации с

учетом основных положений системного подхода. Предложенная классификация имеет четкую структуру и включает в себя пять основных классов путей решения рассматриваемой проблемы, в рамках которых выделены собственно возможные варианты решения проблемы. Приведены детальные описания каждого из вариантов и даны некоторые сценарии, в которых они могут быть актуальны. Кроме этого, отмечены сильные и слабые стороны рассмотренных путей преодоления упомянутой проблемы с учетом имеющей место сегодня трансформации образовательной среды.

Исследование и результаты

Трансформирующее влияние современных нейросетевых технологий и БЯМ как на образовательную сферу в целом, так и на рассматриваемые здесь иноязычные письменные творческие задания в частности вызывает активную дискуссию в научных и преподавательских кругах, что подтверждается значительным объемом научных статей, посвященных этой проблематике, опубликованных в последние годы. К примеру, Д.О. Эке высказывает мысль, что БЯМ входят в конфликт с онтологическими и эпистемологическими аспектами университетского преподавания и ведения научной деятельности. Кроме этого, исследователь отмечает, что в этом смысле расширяющееся использование нейросетевых технологий затрагивает глобальные вопросы о сущностных особенностях знания в современном мире, а также связанных с этим этические вопросы [12. Р. 2]. Д.О. Эке подчеркивает, что данная проблема касается не только таких письменных творческих заданий, как эссе, но и многих других форм учебной и научно-исследовательской деятельности в университетской среде: публикаций в журналах и материалов конференций, докладов, книг, диссертационных исследований, а кроме того, записей в учебных блогах. По мнению этого и ряда других исследователей, БЯМ здесь становятся «нарушающей» (перевод наш. – С.М.) технологией, в той или иной мере подрывающей основы академической деятельности [12–14].

Сходной точки зрения придерживается ряд других исследователей, отмечающих негативное влияние широкой доступности БЯМ на учебный процесс в университетской среде, а также полагающих само использование этой технологии проявлением «академической непорядочности» (перевод наш. – С.М.) [15, 16]. В числе последних оказался и такой корифей гуманитарной мысли, как Н. Хомский, назвавший БЯМ «высокотехнологичным средством плагиата» и «способом уклонения от учебы» (перевод наш. – С.М.) [17. Р. 3]. По мнению другого исследователя, С. Свини, помимо широкой доступности нейросетевых технологий, проблема здесь также кроется в ее быстрой неформальной нормализации

в университетской среде среди студентов – обучающиеся все чаще видят, как другие обращаются к БЯМ для решения образовательных задач, и становятся склонными к следованию их примеру. Однако, с точки зрения этого эксперта, обратной стороной легкости подобного выполнения учебных письменных работ с помощью БЯМ оказывается неполноценность формирования навыков письма и логического изложения мыслей. Работа над письменными творческими заданиями, в особенности эссе, нацелена на побуждение студентов к мыслительной активности, включающей в себя креативную компоненту и потенциал к самовыражению [15. Р. 2]. В контексте иноязычного обучения это тесно связано и с формированием языковых навыков. Однако нерегламентированное обращение к БЯМ для выполнения письменных творческих заданий отрицательно сказывается на формировании таких навыков [18. Р. 3; 19. Р. 258], что в конечном итоге негативно влияет на профессиональную компетентность будущего специалиста.

Вместе с тем существуют и противоположные взгляды, обосновывающие необходимость включения нейросетевых технологий в образовательный процесс. Исследователи, придерживающиеся подобных позиций, указывают на необратимость научного прогресса и цифровизации общественной жизни и образовательного пространства [20]. Кроме этого, выделяются позитивные стороны и перспективные направления обращения к БЯМ в рамках иноязычного обучения в целом и применительно к письменным творческим заданиям в частности [21, 22]. К примеру, П.В. Сысоев предлагает рассматривать нейросетевые технологии и БЯМ в качестве «субъекта образовательного процесса в триаде “обучающийся – искусственный интеллект – преподаватель”» [23. С. 302]. Кроме этого, исследователь уделяет особое внимание этическим аспектам обращения к БЯМ в образовательной среде, в частности при выполнении письменных работ, таких как эссе [24. С. 37]. В свою очередь, С.В. Титова подчеркивает перспективность современных чат-ботов в избавлении от рутинных аспектов учебной деятельности, а также возможность их использования для разработки тем эссе и последующей оценки полученного результата [25]. При этом и П.В. Сысоев, и С.В. Титова указывают на важность дальнейших эмпирических и теоретических исследований указанной проблемы, которые бы позволили обеспечить обоснованное и методически целесообразное применение технологий БЯМ в иноязычном обучении [24, 25].

Целый ряд современных исследователей подчеркивает перспективность обращения к БЯМ для предоставления автоматической обратной связи, позволяющей улучшить студенческие письменные работы [25–29]. В данном случае подобная обратная связь может предоставляться фактически в любой необходимый момент, что может способствовать не только повышению качества готовых письменных работ, но

и помогать обучающимся в оптимизации имеющегося черновика письменной работы для его последующего оформления в финальный вариант [26. Р. 17; 27]. Следовательно, обращение к БЯМ здесь позволяет снизить нагрузку на преподавателя и таким образом открыть возможность к выстраиванию своеобразных отношений сотрудничества между педагогом и БЯМ с одной стороны и студентом и БЯМ – с другой [28. Р. 2]. При этом в рассматриваемом здесь контексте работы над иноязычным письменным творческим заданием использование БЯМ может также облегчать поиск необходимой литературы и формирование источниковой базы, при необходимости оказывать помощь при переводе иноязычных источников и способствовать лучшему структурированию письменной работы [29. Р. 7].

Таким образом, говоря о взглядах современных исследователей, методистов и экспертов, касающихся влияния нейросетевых технологий и БЯМ на образовательный процесс, следует отметить разнообразность их позиций. Л.В. Константинова, В.В. Ворожихин, А.М. Петров, Е.С. Титова и Д.А. Штыхно предложили классификацию таких позиций, включающую в себя пять групп мнений:

1. Запрет использования БЯМ учащимися при выполнении учебных заданий.

2. Необходимость противодействия использованию БЯМ в образовании посредством разработки и использования технологий, позволяющих идентифицировать тексты, сгенерированные БЯМ.

3. Необходимость разработки новых подходов к оценке результатов обучения. Применительно к письменным заданиям это заключается в своеобразной адаптации к новым реалиям, включающим в себя БЯМ, и в оценке студенческих текстов с позиции способности обучающихся к рассуждению по заданной проблематике.

4. Необходимость изменения подходов к организации учебного процесса и парадигмы образования в целом.

5. Необходимость понимания рисков обращения к БЯМ в образовании. С одной стороны, эта современная технология позволяет уйти от рутинизации учебного процесса, но с другой – создает риски «деградации человека и потери самого предназначения образовательной деятельности» [30. С. 38–39].

Здесь необходимо дать комментарии относительно некоторых из приведенных мнений. Касаясь запрета БЯМ при выполнении учебных заданий, следует отметить, что, с одной стороны, такой запрет, как и его реализация, возможны в первую очередь в стенах учебного заведения. Многие школы и университеты по всему миру сегодня запрещают обучающимся пользоваться цифровыми устройствами во время занятий или в целом в стенах учебных заведений. Таким образом, запрет обращения к БЯМ в образовательном пространстве является логичным следствием

таких мер [31. Р. 18]. При этом следует отметить, что образовательный процесс не ограничивается стенами школы или вуза – не менее важным сегодня оказывается обучение и самообучение во внеклассное время. Однако, в отличие от потенциальной возможности строгой регламентации образовательного процесса в стенах учебного заведения, внеклассное время учащихся не может быть доступно для подобной жесткой регламентации. Следовательно, запрет БЯМ в последнем случае будет носить в значительной мере декларативный характер и окажется трудно реализуемым, в особенности применительно к письменным заданиям, выполняемым самостоятельно.

В том числе и по этой причине современными исследователями, администраторами учебных заведений и преподавателями осознается необходимость баланса между некоторыми ограничительными мерами и де-факто неизбежностью внедрения новых цифровых технологий, включая и нейросетевые, в общественную жизнь и в образовательный ее аспект. В отличие от тотальных запретительных мер, имеющих свои недостатки и ограничения, здесь речь идет о поиске путей более гармоничной интеграции новых цифровых технологий в образовательный процесс. На основе идентификации потенциальных образовательных рисков, которые несут в себе нейросетевые технологии, формулируются возможные пути нивелирования этой проблемы, включающие в себя технологические решения (в первую очередь программные продукты, позволяющие идентифицировать тексты, сгенерированные БЯМ), а также адаптации особенностей заданий, критериев оценки и образовательной парадигмы под изменившиеся реалии.

Применительно к рассматриваемому в статье учебному контексту, следует отметить, что в сегодняшних условиях возможно выделить ряд потенциальных путей решения проблемы нежелательного использования БЯМ студентами при выполнении письменных творческих заданий на изучаемом языке. На основе анализа обширного корпуса научных публикаций по рассматриваемой проблеме [11–54] и собственного преподавательского опыта, мы предлагаем следующую классификацию путей решения рассматриваемой проблемы, включающей следующие группы:

1. Изменение формата письменного творческого задания.
2. Изменение особенностей задания при общем сохранении его формата.
3. Изменение критериев оценки.
4. Технологические решения.
5. Прочие решения.

Остановимся на каждом элементе данной классификации подробнее. Так, **изменение формата письменного творческого задания** может быть связано со следующими трансформациями:

а) *Полный отказ от формата письменного творческого задания в пользу устных альтернатив.* Подобный подход к решению проблемы можно отнести к наиболее радикальным, поскольку кардинально изменяется сама сущность задания [12. Р. 3; 32. Р. 2]. Наиболее часто данный формат можно встретить в случаях, когда письменные творческие работы используются в качестве элемента промежуточной и финальной оценки работы обучающегося в рамках учебного курса. В иных случаях подобная замена письменного творческого задания устным ответом, часто спонтанным, не способствует развитию навыков письма на иностранном языке и в этом смысле не может быть признана оптимальной.

б) *Письменное выполнение задания от руки в классе* (вариацией здесь становится выполнение задания на университетском компьютере) [32. Р. 8; 33. Р. 6]. Данное изменение формата написания письменного творческого задания входит в определенное противоречие с творческим характером такого задания. Творческий аспект его подразумевает возможность самовыражения, углубленного осмысления вопроса и высказывания собственной точки зрения. При этом сопутствующие временные ограничения и сама необходимость написания работы в менее комфортном для обучающихся пространстве потенциально создают большую нервозность и усложняют фокусирование на всестороннем рассмотрении проблемы. Применительно к контексту иноязычного курса необходимость выполнения задания на неродном для студента языке, сопряженная с вышеупомянутыми ограничениями, также не способствует созданию оптимальных условий для самовыражения обучающихся. Как и в предыдущем случае, подобный формат скорее применим для контроля знаний студентов по соответствующей тематике или их навыков написания текста на изучаемом языке. Гораздо в меньшей степени этот формат способствует развитию таких навыков.

в) *Многокомпонентное задание, когда необходимость выполнения письменного творческого задания дополняется требованием его устного обсуждения с преподавателем.* Подобный формат частично нивелирует ограничения приведенных выше вариантов решения проблемы, поскольку сохраняет письменную творческую компоненту задания, выполняемого самостоятельно, лишь дополняя его устным обсуждением [12]. При этом этот формат не может исключить обращение студентов к БЯМ при выполнении собственно письменного компонента задания. Он лишь обладает потенциалом к исключению наиболее радикальных сценариев, когда обучающийся попросту бездумно использует сгенерированный БЯМ текст без изменений или с минимальными изменениями. В определенном смысле подобный подход оказывается компромиссным вариантом вышеприведенного формата замены письменного задания устным ответом, сценарии их использования во многом совпадают.

г) *Групповой формат выполнения письменного творческого задания* [31. Р. 19; 34. Р. 7]. Подобный формат трансформирует традиционные взгляды на выполнение письменного творческого задания как индивидуальной работы и способен в значительной мере снизить риски обращения к БЯМ. К примеру, студенты могут работать над общим письменным творческим заданием в цифровой среде, используя тот или иной сервис, допускающий совместную работу над документом и регистрирующий ее ход. Такая работа сопровождается контролем со стороны педагога и подразумевает активную дискуссию участников, касающуюся содержания итогового документа, а также распределение ролей в группе [35. С. 39]. Поскольку подобная дискуссия направлена на формирование группового консенсуса, привлечение БЯМ здесь вступает в противоречие с самим форматом работы. Однако трансформации задания в данном случае оказываются настолько радикальными, что уже сложно руководствоваться привычными представлениями о письменной творческой работе и о традиционных критериях ее оценки. В этом смысле подобный формат оказывается ближе к групповой проектной деятельности, нежели к привычному пониманию письменной творческой работы.

Говоря о втором элементе предложенной нами классификации, а именно об **изменении особенностей задания при общем сохранении его формата**, здесь возможно выделить:

а) *Структурирование письменного творческого задания таким образом, чтобы оно касалось конкретного материала, обсуждавшегося в классе* [36. Р. 332]. Поскольку БЯМ работают со стереотипной информацией, их возможности в генерации текстов, не основанных на этом типе сведений, весьма ограничены. Большие языковые модели попросту не могут получить сведения о конкретной дискуссии, имевшей место в конкретном учебном пространстве, и, следовательно, сгенерированный текст в данном случае будет гораздо менее релевантным.

б) *Выполнение задания подразумевает работу с редкими артефактами (книгами, журналами, газетами, кинофильмами и пр.)* [36. Р. 332]. Большие языковые модели имеют определенные сложности в генерации текстов, посвященных подобным редким артефактам. В случае необходимости генерации текста, касающегося менее известных артефактов, БЯМ нередко описывают более известный артефакт со схожим или идентичным названием. Так, если речь идет о редком фильме, это часто выражается в сгенерированном тексте о более популярной киноленте и сюжетных перипетиях, относящихся к ней, но не имеющей отношения к необходимому артефакту. Кроме этого, БЯМ могут дополнять текст несоответствующей действительности информацией [37. Р. 17; 38]. Эта хорошо известная особенность современных БЯМ в данной ситуации также весьма вероятна, поскольку в случае недостатка информации по запрашиваемой теме, БЯМ нередко ее попросту «придумывает» [23. С. 300]. Несомненно, это уменьшает продуктивность обращения к нейросетевым технологиям в данном случае.

в) *Формулирование задания, подразумевающее необходимость ответа на череду конкретных и специально сформулированных вопросов.* Современные БЯМ имеют определенные сложности как с ответом на череду подобных четко сформулированных вопросов, так и с эксплицитным выражением мнения по ним, в особенности если речь идет и о его аффективной окрашенности, речь о которой пойдет ниже. Кроме этого, исследование А. Фарахата показало, что студенты в целом более склонны обращаться к нерегламентированным способам выполнения письменных заданий, включая плагиат, если они не имеют достаточных навыков для выполнения такого задания или в недостаточной мере понимают требования, связанные с ним [39. Р. 15]. В данном случае указанная проблема в значительной мере нивелируется, поскольку формулировка четкой череды вопросов, на которые необходимо ответить, не оставляет нежелательной двусмысленности. Тем не менее подобный формат задания накладывает ограничения на творческий его характер, поскольку обучающиеся ставятся в более жесткие рамки, предусмотренные заданием.

г) *Формулирование задания таким образом, чтобы оно подразумевало явное выражение эмоционально окрашенного мнения студента по соответствующей тематике.* В целом БЯМ имеют известные сложности с выражением аффективно окрашенной и критической точек зрения [17], что при должном формулировании задания может стимулировать обучающихся к отказу от привлечения БЯМ к написанию письменной творческой работы, поскольку результат использования БЯМ здесь в значительной мере будет не соответствовать сформулированным требованиям к заданию.

д) *Регламентированное использование БЯМ студентами при четком указании, для каких целей БЯМ может использоваться* [40. Р. 222; 41]. Такое использование может различаться в зависимости от множества параметров, включающих в себя особенности иноязычного курса, конкретной учебной группы, педагогической философии преподавателя, требований учебной программы, университета и государственных органов. Однако ключевым здесь оказывается эксплицитное и доходчивое объяснение студентам допустимых рамок обращения к БЯМ. Это может касаться помощи БЯМ в подборе и формулировании темы творческой работы, поисковой работе по установлению релевантных источников [25] и т.д. Подобное очерчивание допустимых сценариев обращения студентов к БЯМ при работе над письменным творческим заданием важно еще и потому, что в условиях неопределенности студенты могут как полностью избегать любого обращения к БЯМ в опасении обвинения в плагиате, так и, напротив, посчитать, что отсутствие четких рекомендаций допускает любые сценарии использования БЯМ [42. Р. 7].

е) *Включение в задание элемента прозрачной работы в паре студент – БЯМ* [43]. К примеру, творческое задание может подразумевать работу студентов по сравнению написанного ими иноязычного текста со схожим текстом, сгенерированным БЯМ с заданными параметрами, письменную рефлексию относительно особенностей фрагмента текста, сгенерированного БЯМ, поочередное написание параграфов письменной работы студентом и БЯМ и ряд подобных сценариев [44, 45]. Проблемным аспектом здесь могут оказаться невыработанные или недостаточно четко сформулированные критерии и сценарии допустимого использования БЯМ в иноязычном обучении.

Применительно к третьему элементу предлагаемой нами классификации, касающегося **изменения критериев оценки** письменного творческого задания, возможны следующие варианты:

а) *Приоритезирование корректного использования ссылок и цитат в тексте письменной работы и повышение значимости этого компонента оценки* [41, 46]. Этот вариант основывается на хорошо известной особенности современных БЯМ, когда они могут добавлять в генерируемый текст ссылки на несуществующих авторов, не имевшие места исследования, или допускать иные вариации некорректного обращения с источниковой базой [38]. Кроме этого, ряд исследователей отмечает различия в количестве и особенностях употребления ссылок и цитат студентами и БЯМ – студенты в среднем указывали меньшее количество источников, но делали это с минимальными погрешностями, в то время как ChatGPT в среднем обращался к большему количеству источников, но часто допускал неточные или некорректные ссылки [41]. При этом сложно говорить о самостоятельности данного формата – подобные формальные критерии оценки письменной творческой работы, несомненно, важны, но не могут быть признаны исчерпывающими. Скорее здесь следует говорить о комплементарности такого формата, когда он используется в связке с другими трансформациями задания по написанию письменной творческой работы.

б) *Оценивание не собственно результата (готовой письменной творческой работы как таковой), а череды черновиков*, над которыми студент работает в течение определенного промежутка времени [40. Р. 222]. Подобная растянутость во времени призвана продемонстрировать последовательность работы студента над письменным творческим заданием и эволюцию его точки зрения или хода мысли. В этом случае обращение к БЯМ не становится невозможным, но в известной мере обесценивается – в случае, если подобные черновые работы невелики по объему, обучающемуся может быть проще самостоятельно выполнять их, нежели обращаться к БЯМ в попытке получить удовлетворяющий требованиям результат, сопряженный с предыдущими черновиками в смысловом плане и соответствующий требуемым формальным параметрам.

в) *Оценивание самого хода логических рассуждений обучающегося и его способности к критическому мышлению вместо традиционных критериев оценки* [32. Р. 8; 45. Р. 9]. Данный вариант менее актуален для рассматриваемого здесь случая обращения к письменным творческим заданиям в контексте иноязычного обучения, нацеленных на развитие навыков письменной работы на изучаемом языке, и не может выступать как самостоятельный.

Кроме этого, возможны и **технологические решения** рассматриваемой проблемы:

а) *Обращение к программным комплексам и сервисам идентификации текстов, сгенерированных БЯМ* (к примеру, «Антиплагиат» или Turnitin). Несмотря на ведущиеся активные разработки в этом направлении, пока нельзя говорить о безусловной успешности функционирования подобных программных средств и однозначной надежности результатов их использования [32, 40]. Кроме этого, нередки случаи ложного срабатывания программных комплексов, призванных идентифицировать текст, сгенерированный БЯМ [46]. Проблема усугубляется тем, что помимо возможности редактирования сгенерированного текста студентом, сегодня существуют сервисы, позволяющие переписывать текст, являющийся продуктом БЯМ, в соответствии с заданными параметрами (так называемые «сервисы рерайтинга») [47]. В свою очередь, подобные изменения в сгенерированных БЯМ текстах, осуществляемые машинным способом или человеком, значительно снижают надежность результатов сервисов идентификации текстов, сгенерированных БЯМ [48, 49]. Наконец, очевидно, совершенствование нейросетевых технологий будет вестись в том числе и в направлении индивидуализации опыта взаимодействия с ними, когда подобные продукты будут подстраиваться под индивидуальные стилистические особенности человека и предлагать возможность их имитации [50]. Это также может стать проблемным аспектом в реализации надежных технологий идентификации текстов, сгенерированных БЯМ.

б) *Использование самих БЯМ для идентификации текстов, сгенерированных БЯМ*. Этот вариант может реализовываться различными способами, такими как, к примеру, скрытые элементы, вставляемые в генерируемый текст (так называемые «цифровые водяные знаки»), позволяющие идентифицировать его как продукт БЯМ [40. Р. 221]. Подобные способы идентификации в настоящий момент находятся в стадии формирования, и их практическое использование относится к будущему.

в) *Создание цифрового профиля обучающегося* [18. Р. 7; 51. Р. 2]. В текущих образовательных реалиях данный формат, подразумевающий всеобъемлющий сбор данных об индивидуальных особенностях письма и логических рассуждений обучающегося для атрибуции письменного

текста, осложнен в силу технологических, правовых и этических ограничений и вследствие этого не может быть признан актуальным.

Наконец, в последней группе **прочих решений** возможно выделить:

а) *Наблюдение за формальными особенностями письменной работы на основе предыдущего опыта преподавателя в работе с учебной группой.* Обращение к изучаемому иностранному языку в случае обучающихся ассоциировано с рядом типичных и повторяющихся ошибок в использовании иноязычной грамматики и лексики. Подобные ошибки в гораздо меньшей степени характерны для текстов, выполненных БЯМ [32. Р. 2; 52. Р. 140]. В текстах, сгенерированных БЯМ, чаще встречаются фактические ошибки и информация, не соответствующая действительности [53]. Применение данного формата гораздо более целесообразно в случае небольших учебных групп, когда преподаватель имеет возможность ознакомления с индивидуальными повторяющимися особенностями использования изучаемого языка (включая и рекуррентные ошибки) каждым из обучающихся. Это предопределяет его уместность и большую эффективность именно в контексте иноязычного курса, где в силу особенностей организации иноязычного обучения учебные группы традиционно включают в себя ограниченное число студентов. В каком-то смысле этот формат оказывается «гуманизированным» вариантом рассмотренного выше создания цифрового профиля обучающегося. Однако недостатком здесь оказывается умозрительность заключений педагога о несоответствии конкретной письменной работы традиционной для данного студента манере письма, и, следовательно, данный формат не может считаться самостоятельным.

б) *Нивелирование основных сложностей в написании письменных творческих работ.* Этот вариант решения проблемы направлен в первую очередь на то, чтобы сформировать у обучающихся понимание того, что написание письменной творческой работы – не настолько сложный процесс, как может им представляться, поскольку обращение студентов к БЯМ для нежелательной генерации текстов творческих работ чаще всего обусловлено неуверенностью в своих силах, несформированностью необходимых навыков или неадекватным планированием работы над заданием [40. Р. 217]. Для того чтобы помочь студентам понять, что выполнение письменных творческих работ – это посильная задача, на занятиях может потребоваться дополнительная отработка навыков написания иноязычного текста и структурирования письменной творческой работы. Кроме этого, могут даваться основы работы с источниковой базой, сопровождающиеся отработкой этих навыков на практике, в том числе и на аудиторных занятиях. Впоследствии эти навыки помогут студентам сделать написание письменной творческой работы привычной практикой и снизить, либо вовсе исключить потребность в обращении к БЯМ,

либо делать это в допустимых рамках, т.е. не для генерации текста письменной работы, а в справочных или реферативных целях. Наконец, практическое исследование Ж. Башич и др. показало, что в ряде сценариев генерация письменной работы с помощью БЯМ с учетом необходимых правок и выверок не дает преимуществ перед самостоятельным выполнением задания в том, что касается общего затраченного времени. В данном исследовании временные затраты контрольной группы, самостоятельно выполнявшей письменную работу, и экспериментальной, работавшей с текстом, сгенерированным БЯМ, оказались примерно равными [54. Р. 4]. Сходные результаты были получены и в другом подобном исследовании [36. Р. 335]. Таким образом, формирование понимания у студентов, что генерация текста с помощью БЯМ – гораздо более комплексный и затратный в плане времени процесс, чем может показаться на первый взгляд, также может в значительной мере компенсировать проблему нежелательного обращения к БЯМ для выполнения письменных творческих работ.

в) *Связывание письменной творческой работы с практической деятельностью и встраивание в проектную работу* [44. Р. 1123]. Проектная деятельность и ее особенности применительно к иноязычному обучению детально рассмотрены в исследованиях Е.С. Полат [55] и П.В. Сысоева [56]. Данный формат подразумевает обращение к письменному творческому заданию как к финальному элементу проектной деятельности. Таким образом, работа над письменным творческим заданием студента или студентов, работавших над проектом, значительно облегчается, что способствует потенциально большей нацеленности обучающихся на самостоятельное выполнение письменного творческого задания. При этом в ходе реализации самой проектной деятельности БЯМ могут привлекаться для решения рутинных задач, предоставляя студентам большее пространство для маневра именно в творческом аспекте.

Приведенная здесь классификация демонстрирует значительную вариативность путей решения проблемы нежелательного использования БЯМ при выполнении студентами письменных творческих работ. При этом в современных условиях сложно говорить о наличии единственного универсального пути решения рассматриваемой проблемы. Это обуславливается как ограничениями рассмотренных выше решений, проистекающими из их сущностных особенностей, так и современной ситуацией бурного развития нейросетевых технологий. Предлагавшиеся прежде технологические пути решения проблемы с выходом более совершенных БЯМ в значительной мере утрачивают свою актуальность или требуют адаптации. Фактически мы имеем дело со своеобразной «гонкой вооружений» между динамично развивающимися и совершенствующимися БЯМ, с одной стороны, и сервисами детекции текстов, сгенерированных БЯМ, – с другой. По этой причине сегодня сложно говорить о

возможности обращения лишь к технологическим путям решения проблемы нежелательного использования БЯМ в иноязычных письменных творческих заданиях. Наиболее оптимальным в текущих условиях представляется комбинация ряда предложенных в приведенной классификации путей решения проблемы в зависимости от конкретной образовательной ситуации и с учетом специфики иноязычного обучения.

Заключение

Подводя итог сказанному, следует отметить, что широкое распространение БЯМ становится одним из элементов цифровой трансформации общества, затрагивающей и образовательную сферу. В силу этих изменений иноязычное обучение сегодня разительно отличается от ситуации, имевшей место еще десятилетие назад. При этом скорость таких изменений лишь увеличивается, что поднимает вопросы адаптации учебной среды к изменившимся условиям и технологиям, а также обуславливает необходимость понимания современного образования, включая и иноязычное, как такового, находящегося в условиях трансформации. Подтверждает сказанное и широкая дискуссия о нейросетевых технологиях в образовании, развернувшаяся в последние годы среди исследователей, методистов и экспертов [20–25]. Обилие публикаций по данному вопросу [23], как представляется, отражает масштаб проблемы, с которой сталкивается образовательная система. В подобной ситуации особенно важно понимание того, как можно ответить на возникающие вызовы в быстро меняющихся условиях. Трансформирующееся понимание цифровизации, теперь включающее в себя и активно развивающиеся нейросетевые технологии, оказывает различное по своим масштабам влияние на разные аспекты иноязычного обучения. Особенно явно такое влияние проявляется в том, что касается иноязычных письменных творческих заданий – в условиях всеобщей доступности БЯМ ряд современных исследователей ставят под вопрос саму возможность эффективного обращения к письменным творческим заданиям в образовательном контексте [12–15]. В целом избегая столь радикальных оценок сложившейся ситуации, тем не менее сложно отрицать существование указанной проблемы, требующей поиска путей ее решения.

Предложенная статья суммирует широкий спектр мнений отечественных и зарубежных исследователей по проблеме нежелательного использования студентами БЯМ при выполнении письменных творческих работ на изучаемом иностранном языке и сводит предлагаемые пути решения рассматриваемой проблемы в единую классификацию. Предложенная классификация включает в себя следующие группы: 1) изменение формата письменного творческого задания; 2) изменение особенностей задания при общем сохранении его формата; 3) изменение

критериев оценки; 4) технологические решения; 5) прочие решения. Упорядочивание возможных путей решения рассматриваемой проблемы, представленных в актуальных научных публикациях, способствует формированию адекватного ответа на вызовы, заключающиеся в нежелательном использовании БЯМ в иноязычном образовательном контексте при выполнении письменных творческих заданий в современных условиях.

Список источников

1. **Леонтьев А.А.** Педагогическое общение. М. : Знание, 1979. 48 с.
2. **Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.** Урок иностранного языка. М. : Глосса-пресс, 2010. 640 с.
3. **Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Высш. шк., 1982. 374 с.
4. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2006. 336 с.
5. **Мусницкая Е.В.** Обучение письму. М. : МГПИИЯ им. М. Тореца, 1983. 58 с.
6. **Азимов Э.Г., Щукин А.Н.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Икар, 2009. 448 с.
7. **Мотов С.В.** Коммуникативный аспект лингвокогнитивного подхода к иноязычному обучению // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 5. С. 1179–1193.
8. **Al Lily A.E., Ismail A.F., Abunaser F.M., Al-Lami F., Abdulatif A.K.A.** ChatGPT and the rise of semi-humans // Humanities and Social Sciences Communications. 2023. Vol. 10/1. P. 1–12.
9. **Подорога В.А.** Мимесис. Материалы по аналитической антропологии литературы. Т. 1: Н. Гоголь, Ф. Достоевский. М. : Культурная революция, 2006. 688 с.
10. **Olenina A.H.** Psychomotor Aesthetics: Movement and Affect in Modern Literature and Film. New York : Oxford University Press, 2020. 410 p.
11. **Fütterer T., Fischer C., Alekseeva A., Chen X., Tate T., Warschauer M., Gerjets P.** ChatGPT in education: global reactions to AI innovations // Scientific Reports. 2023. Vol. 13/1. P. 1–14.
12. **Eke D.O.** ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? // Journal of Responsible Technology. 2023. Vol. 13/1. P. 1–4.
13. **Stokel-Walker C.** ChatGPT listed as author on research papers // Nature. 2023. Vol. 613/1. P. 620–621.
14. **Dehouche N.** Plagiarism in the age of massive Generative Pre-trained Transformers (GPT-3) // Ethics in Science and Environmental Politics. 2021. Vol. 21/1. P. 17–23.
15. **Sweeney S.** Who wrote this? Essay mills and assessment – Considerations regarding contract cheating and AI in higher education // The International Journal of Management Education. 2023. Vol. 21/2. P. 1–7.
16. **Lindebaum D., Vesa M., den Hond F.** Insights from “The Machine Stops” to better understand rational assumptions in algorithmic decision making and its implications for organizations // Academy of Management Review. 2020. Vol. 45/1. P. 247–263.
17. **Lim W.M., Gunasekara A., Pallant J.L., Pallant J.I., Pechenkina E.** Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators // The International Journal of Management Education. 2023. Vol. 21/2. P. 1–13.

18. **Kutbi M., Al-Hoorie A.H., Al-Shammari A.H.** Detecting contract cheating through linguistic fingerprint // *Humanities and Social Sciences Communications*. 2024. Vol. 11/1. P. 1–9.
19. **Tseng W., Warschauer M.** AI-writing tools in education: if you can't beat them, join them // *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. 2023. Vol. 3/2. P. 258–262.
20. **Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О.** Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту // *Язык и культура*. 2024. № 65. С. 242–261.
21. **Тимова С.В., Темурян К.Т.** Интеллектуальные агенты в обучении ИЯ: типология, возможности, вызовы // *Язык и культура*. 2024. № 65. С. 262–287.
22. **Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О.** Чат-боты и голосовые помощники в развитии иноязычных речевых умений обучающихся // *Язык и культура*. 2023. № 63. С. 272–289.
23. **Сысоев П.В.** Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2024. Т. 29, № 2. С. 294–308.
24. **Сысоев П.В.** Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // *Высшее образование в России*. 2024. Т. 33, № 2. С. 31–53.
25. **Тимова С.В.** Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // *Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2024. Т. 27, № 2. С. 18–37.
26. **Zawacki-Richter O., Marin V.I., Bond M., Gouverneur F.** Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16/39. P. 1–27.
27. **Gombert S., Fink A., Giorashvili T., Jivet I., Di Mitri D., Yau J., Frey A., Drachslер H.** From the automated assessment of student essay contest to highly informative feedback: a case study // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2024. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40593-023-00387-6> (accessed: 25.08.2024).
28. **Liu Z., Zhang W.** A qualitative analysis of Chinese higher education students' intentions and influencing factors in using ChatGPT: a grounded theory approach // *Scientific Reports*. 2024. Vol. 14/1. P. 1–11.
29. **Von Garrel J., Mayer J.** Artificial intelligence in studies – use of ChatGPT and AI-based tools among students in Germany // *Humanities and Social Communications*. 2023. Vol. 10/1. P. 1–9.
30. **Константинова Л.В., Ворожжихин В.В., Петров А.М., Тимова Е.С., Штыхно Д.А.** Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // *Открытое образование*. 2023. Т. 27, № 2. С. 36–48.
31. **Tlili A., Shehata B., Adarkwah M.A., Bozkurt A., Hickley D.T., Huang R., Agyemang B.** What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education // *Smart Learning Environments*. 2023. Vol. 10/15. P. 1–24.
32. **Fleckenstein J., Meyer J., Jansen T., Keller S.D., Köller O., Möller J.** Do teachers spot AI? Evaluating the detectability of AI-generated texts among student essays // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 6/1. P. 1–9.
33. **Dabis A., Csáki C.** AI and ethics: Investigating the first policy responses of higher education institutions to the challenge of generative AI // *Humanities and Social Sciences Communications*. 2024. Vol. 11/1. P. 1–13.
34. **Yeo M.A.** Academic integrity in the age of Artificial Intelligence (AI) authoring apps // *TESOL Journal*. 2023. Vol. 14/3. P. 1–12.

35. **Мотов С.В.** Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: фразеологический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 35–45.
36. **Hutson J., Plate D.** Working with (not against) the technology: GPT3 and artificial intelligence (AI) in college composition // *Journal of Robotics and Automation Research*. 2023. Vol. 4/1. P. 330–337.
37. **Grose T.K.** Disruptive influence // *ASEE Prism*. 2023. Vol. 32/3. P. 14–17.
38. **Сысоев П.В., Филатов Е.М.** Методика обучения учащихся и студентов написанию эссе в триаде «обучающийся – преподаватель – искусственный интеллект» // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27, № 2. С. 38–54.
39. **Farahat A.** Elements of academic integrity in a cross-cultural middle eastern educational system: Saudi Arabia, Egypt, and Jordan case study // *International Journal of Academic Integrity*. 2022. Vol. 18/1. P. 1–18.
40. **Oravec J.A.** Artificial intelligence implications for academic cheating: Expanding the dimensions of responsible human-AI collaboration with ChatGPT and Bard // *Journal of Interactive Learning Research*. 2023. Vol. 34/2. P. 213–237.
41. **Tarchi C., Zappoli A., Ledesma L.C., Brante E.W.** The use of ChatGPT in source-based writing tasks // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2024. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40593-024-00413-1> (accessed: 25.08.2024).
42. **Zhao X., Cox A., Cai L.** ChatGPT and the digitization of writing // *Humanities and Social Sciences Communications*. 2024. Vol. 11/1. P. 1–9.
43. **Barrett A., Pack A.** Not quite eye to A.I.: student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20/1. P. 1–24.
44. **Sharpley M.** Automated essay writing: An AIED opinion // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2022. Vol. 32/1. P. 1119–1126.
45. **Herbold S., Hautli-Janisz A., Heuer U., Kikteva Z., Trautsch A.** A large-scale comparison of human-written versus ChatGPT-generated essays // *Scientific Reports*. 2023. Vol. 13/1. P. 1–13.
46. **Alexander K., Savvidou C., Alexander C.** Who wrote this essay? Detecting AI-generated writing in second language education in higher education // *Teaching English with Technology*. 2023. Vol. 23/2. P. 25–43.
47. **Taloni A., Scoria V., Giannaccare G.** Modern threats in academia: evaluating plagiarism and artificial detection scores of ChatGPT // *Eye*. 2024. Vol. 38/1. P. 397–400.
48. **Cingillioglu I.** Detecting AI-generated essays: The ChatGPT challenge // *International Journal of Information and Learning Technology*. 2023. Vol. 40/3. P. 259–268.
49. **Hamed A.A., Wu X.** Detection of ChatGPT fake science with the xFakeSci learning algorithm // *Scientific Reports*. 2024. Vol. 14/1. P. 1–15.
50. **Filighera A., Ochs S., Steuer T., Tregel T.** Cheating automatic short answer grading with the adversarial usage of adjectives and adverbs // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2024. Vol. 34/1. P. 616–646.
51. **Oravec J.A.** AI, biometric analysis, and emerging cheating detection systems: The engineering of academic integrity? // *Education Policy Analysis Archives*. 2022. Vol. 30/175. P. 1–18.
52. **Yan D., Fauss M., Hao J., Cui W.** Detection of AI-generated essays in writing assessments // *Psychological Test and Assessment Modeling*. 2023. Vol. 65/1. P. 125–144.
53. **Cotton D.R.E., Cotton P.A., Reuben Shipway J.** Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT // *Innovations in Education and Teaching International*. 2024. Vol. 61/2. P. 228–239.
54. **Bašić Ž., Banovac A., Kružić I., Jerković I.** ChatGPT-3.5 as writing assistance in students' essays // *Humanities and Social Sciences Communications*. 2023. Vol. 10/1. P. 1–5.

55. **Полат Е.С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2008. 270 с.
56. **Сысоев П.В.** Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Ли�роком, 2019. 264 с.

References

1. Leont'ev A.A. (1979) *Pedagogicheskoe obshchenie* [Pedagogical communication]. M.: Znaniye. 48 p.
2. Passov E.I., Kuzovleva N.E. (2010) *Urok inostrannogo yazyka* [A foreign language lesson]. M.: Glossa-press. 640 p.
3. Gez N.I., Liakhovitskii M.V., Mirolubov M.V., Folomkina S.K., Shatilov S.F. (1982) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednei shkole* [Methodology of teaching foreign languages in middle school]. M.: Vysshaya shkola. 374 p.
4. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2006) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam* [Theory of foreign language teaching]. M.: Akademiya. 336 p.
5. Musnitskaya E.V. (1983) *Obucheniye pis'mu* [Teaching writing]. M.: MGPIIYA im. M. Toreza. 58 p.
6. Azimov E.G., Shchukin A.N. (2009) *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i poniatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and notions (theory and practice of language teaching)]. M.: Ikar. 448 p.
7. Motov S.V. (2023) *Kommunikativnyi aspekt lingvokognitivnogo podkhoda k inoyazychnomu obucheniiu* [The communicative aspect of the linguocognitive approach to foreign language teaching] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 28 (5). pp. 1179–1193.
8. Al Lily A.E., Ismail A.F., Abunaser F.M., Al-Lami F., Abdulatif A.K.A. (2023) ChatGPT and the rise of semi-humans // *Humanities and Social Sciences Communications*. 10 (1). pp. 1–12.
9. Podoroga V.A. (2006) *Mimesis. Materialy po analiticheskoi antropologii literatury. Tom 1. N. Gogol', F. Dostoevsky* [Mimesis. Materials on analytical anthropology of literature. Volume 1. N. Gogol, F. Dostoevsky]. M.: Kul'turnaia revoliutsiya. 688 p.
10. Olenina A.H. (2020) *Psychomotor Aesthetics: Movement and Affect in Modern Literature and Film*. New York: Oxford University Press. 410 p.
11. Fütterer T., Fischer C., Alekseeva A., Chen X., Tate T., Warschauer M., Gerjets P. (2023) ChatGPT in education: global reactions to AI innovations // *Scientific Reports*. 13 (1). pp. 1–14.
12. Eke D.O. (2023) ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? // *Journal of Responsible Technology*. 13 (1). pp. 1–4.
13. Stokel-Walker C. (2023) ChatGPT listed as author on research papers // *Nature*. 613 (1). pp. 620–621.
14. Dehouche N. (2021) Plagiarism in the age of massive Generative Pre-trained Transformers (GPT-3) // *Ethics in Science and Environmental Politics*. 21 (1). pp. 17–23.
15. Sweeney S. (2023) Who wrote this? Essay mills and assessment – Considerations regarding contract cheating and AI in higher education // *The International Journal of Management Education*. 21 (2). pp. 1–7.
16. Lindebaum D., Vesa M., den Hond F. (2020) Insights from “The Machine Stops” to better understand rational assumptions in algorithmic decision making and its implications for organizations // *Academy of Management Review*. 45 (1). pp. 247–263.
17. Lim W.M., Gunasekara A., Pallant J.L., Pallant J.I., Pechenkina E. (2023) Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators // *The International Journal of Management Education*. 21 (2). pp. 1–13.

18. Kutbi M., Al-Hoorie A.H., Al-Shammari A.H. (2024) Detecting contract cheating through linguistic fingerprint // *Humanities and Social Sciences Communications*. 11 (1). pp. 1–9.
19. Tseng W., Warschauer M. (2023) AI-writing tools in education: if you can't beat them, join them // *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. 3 (2). pp. 258–262.
20. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2024) Obratnaya svyaz' v obuchenii inostrannomu yazyku: ot informatsionnykh tekhnologii k iskusstvennomu intellektu [Feedback in foreign language teaching: from information technologies to artificial intelligence] // *Yazyk i kul'tura*. 65. pp. 242–261.
21. Titova S.V., Temuryan K.T. (2024) Intellekturnye agenty v obuchenii IYa: tipologiya, vozmozhnosti, perspektivy [Intelligent agents in teaching foreign languages: typology, opportunities, challenges] // *Yazyk i kul'tura*. 65. pp. 262–287.
22. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2023) Chat-boty i golosovye pomoshchniki v razvitiy inoyazychnykh rechevykh umeniy obuchayushchikhsya [Chatbots and voice assistants in the development of foreign language skills of students] // *Yazyk i kul'tura*. 63. pp. 272–289.
23. Sysoyev P.V. (2024) Ispol'zovanie tekhnologiy iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannomu yazyku: tematika metodicheskikh rabot za 2023 god i perspektivy dal'neishikh issledovaniy [The use of artificial intelligence technologies in foreign language teaching: the subject of methodological works for 2023 and prospects for further research] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 29 (2). pp. 294–308.
24. Sysoyev P.V. (2024) Etika i II-plagiat v akadeimcheskoy srede: ponimanie studentami voprosov sobliudeniya avtorskoy etiki i problem plagiata v protsesse vzaimodeystviya s generativnym iskusstvennym intellektom [Ethics and AI-plagiarism in an academic environment: students' understanding of compliance with author's ethics and the problem of plagiarism in the process of interaction with generative artificial intelligence] // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 33 (2). pp. 31–53.
25. Titova S.V. (2024) Tekhnologicheskie resheniya na baze iskusstvennogo intellekta v obuchenii instrannym yazykam [Technological solutions based on artificial intelligence in teaching foreign languages] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. 27 (2). pp. 18–37.
26. Zawacki-Richter O., Marin V.I., Bond M., Gouverneur F. (2019) Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 16 (39). pp. 1–27.
27. Gombert S., Fink A., Giorashvili T., Jivet I., Di Mitri D., Yau J., Frey A., Drachsler H. (2024) From the automated assessment of student essay contest to highly informative feedback: a case study // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40593-023-00387-6> (Accessed: 25.08.2024).
28. Liu Z., Zhang W. (2024) A qualitative analysis of Chinese higher education students' intentions and influencing factors in using ChatGPT: a grounded theory approach // *Scientific Reports*. 14 (1). pp. 1–11.
29. Von Garrel J., Mayer J. (2023) Artificial intelligence in studies – use of ChatGPT and AI-based tools among students in Germany // *Humanities and Social Communications*. 10 (1). pp. 1–9.
30. Konstantinova L.V., Vorozhikhin V.V., Petrov A.M., Titova E.S., Stykhno D.A. (2023) Generativnyi isskustvennyi intellekt v obrazovanii: diskussii i prognozy [Generative artificial intelligence in education: discussions and forecasts] // *Otkrytoe obrazovanie*. 27 (2). pp. 36–48.
31. Tlili A., Shehata B., Adarkwah M.A., Bozkurt A., Hickley D.T., Huang R., Agyemang B. (2023) What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education // *Smart Learning Environments*. 10 (15). pp. 1–24.

32. Fleckenstein J., Meyer J., Jansen T., Keller S.D., Köller O., Möller J. (2024) Do teachers spot AI? Evaluating the detectability of AI-generated texts among student essays // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 6 (1). pp. 1–9.
33. Dabis A., Csáki C. (2024) AI and ethics: Investigating the first policy responses of higher education institutions to the challenge of generative AI // *Humanities and Social Sciences Communications*. 11 (1). pp. 1–13.
34. Yeo M.A. (2023) Academic integrity in the age of Artificial Intelligence (AI) authoring apps // *TESOL Journal*. 14 (3). pp. 1–12.
35. Mотов С.В. (2021) Obuchenie angliiskomu yazyku na lingvokognitivnoi osnove: frazeologicheskij aspekt [Teaching English on a linguocognitive basis: a phraseological aspect] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 26 (194). pp. 35–45.
36. Hutson J., Plate D. (2023) Working with (not against) the technology: GPT3 and artificial intelligence (AI) in college composition // *Journal of Robotics and Automation Research*. 4 (1). pp. 330–337.
37. Grose T.K. (2023) Disruptive influence // *ASEE Prism*. 32 (3). pp. 14–17.
38. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2024) Metodika obucheniya uchashchikhsya i studentov napisaniyu esse v triade “obuchayushijsya – prepodavatel” – iskusstvennyi intellekt” [A method for teaching foreign language creative writing to students within the framework “learner – teacher – artificial intelligence”] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul’turnaya kommunikatsiya*. 27 (2). pp. 38–54.
39. Farahat A. (2022) Elements of academic integrity in a cross-cultural middle eastern educational system: Saudi Arabia, Egypt, and Jordan case study // *International Journal of Academic Integrity*. 18 (1). pp. 1–18.
40. Oravec J.A. (2023) Artificial intelligence implications for academic cheating: Expanding the dimensions of responsible human-AI collaboration with ChatGPT and Bard // *Journal of Interactive Learning Research*. 34 (2). pp. 213–237.
41. Tarchi C., Zappoli A., Ledesma L.C., Brante E.W. (2024) The use of ChatGPT in source-based writing tasks // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40593-024-00413-1> (Accessed: 25.08.2024).
42. Zhao X., Cox A., Cai L. (2024) ChatGPT and the digitization of writing // *Humanities and Social Sciences Communications*. 11 (1). pp. 1–9.
43. Barrett A., Pack A. (2023) Not quite eye to A.I.: student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 20 (1). pp. 1–24.
44. Sharples M. (2022) Automated essay writing: An AIED opinion // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 32 (1). pp. 1119–1126.
45. Herbold S., Hautli-Janisz A., Heuer U., Kikteva Z., Trautsch A. (2023) A large-scale comparison of human-written versus ChatGPT-generated essays // *Scientific Reports*. 13 (1). pp. 1–13.
46. Alexander K., Savvidou C., Alexander C. (2023) Who wrote this essay? Detecting AI-generated writing in second language education in higher education // *Teaching English with Technology*. 23 (2). pp. 25–43.
47. Taloni A., Scoria V., Giannaccare G. (2024) Modern threats in academia: evaluating plagiarism and artificial detection scores of ChatGPT // *Eye*. 38 (1). pp. 397–400.
48. Cingillioglu, I. (2023) Detecting AI-generated essays: The ChatGPT challenge // *International Journal of Information and Learning Technology*. 40 (3). pp. 259–268.
49. Hamed A.A., Wu X. (2024) Detection of ChatGPT fake science with the xFakeSci learning algorithm // *Scientific Reports*. 14 (1). pp. 1–15.
50. Filighera A., Ochs S., Steuer T., Tregel T. (2024) Cheating automatic short answer grading with the adversarial usage of adjectives and adverbs // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 34 (1). pp. 616–646.

51. Oravec J.A. (2022) AI, biometric analysis, and emerging cheating detection systems: The engineering of academic integrity? // Education Policy Analysis Archives. 30 (175). pp. 1–18.
52. Yan D., Fauss M., Hao J., Cui W. (2023) Detection of AI-generated essays in writing assessments // Psychological Test and Assessment Modeling. 65 (1). pp. 125–144.
53. Cotton D.R.E., Cotton P.A., Reuben Shipway J. (2024) Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT // Innovations in Education and Teaching International. 61 (2). pp. 228–239.
54. Bašić Ž., Banovac A., Kružić I., Jerković I. (2023) ChatGPT-3.5 as writing assistance in students' essays // Humanities and Social Sciences Communications. 10 (1). pp. 1–5.
55. Polat E.S. (2008) Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya [New pedagogical and information technologies in the system of education]. M.: Akademiya. 270 p.
56. Sysoyev P.V. (2019) Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii [Information and communicative technologies in linguistic education]. M.: Librokom. 264 p.

Информация об авторе:

Мотов С.В. – докторант, научный сотрудник кафедры славянских языков и литератур, Университет Иллинойса (Урбана, Иллинойс, США). E-mail: englishtambov@mail.ru; ORCID: 0000-0003-2897-5128.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Motov S.V., Ph.D. Candidate, Research Scholar at the Department of Slavic Languages and Literatures, University of Illinois (Urbana, Illinois, USA). E-mail: englishtambov@mail.ru. ORCID: 0000-0003-2897-5128.

The author declares no conflict of interests.

Поступила в редакцию 21.07.2025; принята к публикации 28.11.2025

Received 21.07.2025; accepted for publication 28.11.2025

Научная статья

УДК 378.046.4

doi: 10.17223/19996195/72/13

Интеграция студентами средств генеративного искусственного интеллекта в подготовку выпускных квалификационных работ по методике обучения иностранным языкам

Павел Викторович Сысоев^{1, 2}, Максим Николаевич Евстигнеев³

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

² Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

^{1, 2} psysoyev@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-7478-7828

³ maximevstigneev@bk.ru, ORCID ID: 0000-0003-2664-9134

Аннотация. Современные средства генеративного искусственного интеллекта (ИИ) способны решать многие исследовательские задачи, с которыми сталкиваются студенты при проведении исследований и подготовке текстов выпускных квалификационных работ (ВКР). Однако способность ИИ к галлюцинациям, сложности в формулировании промптов и отсутствие у студентов системных представлений о легальном использовании ИИ в образовательной и исследовательской работе выступают причинами частного и дискретного использования обучающимися ИИ для решения конкретных задач. Цель исследования – определить степень использования студентами потенциала средств генеративного ИИ при решении исследовательских задач в процессе подготовки ВКР по методике обучения иностранным языкам.

В работе используется несколько методов исследования: а) метод анкетирования; б) статистический метод обработки результатов опроса; в) метод экспертной оценки. В качестве материалов выступили научные обзорные и исследовательские статьи из российских и международных журналов, индексируемых в МНБ Scopus и Web of Science, а также входящих в перечень ВАК РФ по педагогическим наукам. Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.П. Державина». Его участниками стали студенты 4-го курса, работающие над ВКР (экспериментальная группа (ЭГ) ($n = 48$) – направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль: «Английский язык»), «Лингвистика» (профиль: «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»); контрольная группа (КГ) ($n = 48$) – направления подготовки «Лингвистика» (профиль: «Перевод и переводоведение») и «Филология» (профиль: «Зарубежная филология»). Инструментом для определения степени использования студентами средств генеративного ИИ при выполнении ВКР выступила онлайн-анкета с открытыми вариантами ответа. Студентам предлагалось отметить, для решения каких исследовательских задач при работе над ВКР они используют средства генеративного ИИ. Результаты анкетирования на диагностирующем и контрольном этапах были закодированы. Для статистической обработки данных использовался метод t -критерий Стьюдента.

В ходе исследования выявлено, что при официальном разрешении и регламентировании средств и сферы использования генеративного ИИ в исследова-

тельской работе студенты в процессе подготовки ВКР на основе ИИ решают следующие исследовательские задачи: разработка плана ВКР ($t = 2,59$ при $p \leq 0,05$), поиск и подбор научных материалов по теме исследования ($t = 3,07$ при $p \leq 0,05$), формулировка аргументов ($t = 2,83$ при $p \leq 0,05$), разработка методических и (или) языковых материалов ($t = 6,57$ при $p \leq 0,05$), редактирование текста работы ($t = 2,83$ при $p \leq 0,05$) и написание текста ВКР ($t = 1,77$ при $p \leq 0,05$). Исследование не выявило наличие статистической значимости между результатами в КГ и ЭГ по использованию средств генеративного ИИ для решения таких задач, как визуализация данных ($t = 1,43$ при $p > 0,05$), форматирование списка используемых источников ($t = 1,43$ при $p > 0,05$). Это можно объяснить тем, что студенты, которые приняли решение использовать ИИ при подготовке текста ВКР, уже обладали способностью решать данные исследовательские задачи с помощью средств генеративного ИИ. Оставшиеся обучающиеся решили не использовать ИИ в этих целях.

В ходе научной дискуссии было выделено пять аспектов, требующих широкого обсуждения и решения: а) постепенное и широкое распространение ИИ, его способности и ограничения; б) академическая этика и ИИ-плагиат; в) роль научных руководителей при написании студентами текстов ВКР; г) методический и лингвистический исследовательский потенциал некоторых технических решений на базе ИИ; д) необходимость в разработке новых форм и заданий в проведении ГИА, выполнение которых посылно исключительно человеку.

Ключевые слова: искусственный интеллект, исследовательская работа, подготовка учителей иностранного языка, языковой вуз, интеграция искусственного интеллекта в образование

Благодарности: публикация подготовлена в рамках гранта ТГУ имени Г.Р. Державина для поддержки перспективных проектов для реализации Научным центром Российской академии образования (№ 2024-1).

Для цитирования: Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Интеграция студентами средств генеративного искусственного интеллекта в подготовку выпускных квалификационных работ по методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2025. № 72. С. 278–295. doi: 10.17223/19996195/72/13

Original article

doi: 10.17223/19996195/72/13

Integrating Generative AI Tools by Students in the Preparation of Final Qualification Research Papers in Foreign Language Teaching Methodology

Pavel V. Sysoyev^{1,2}, Maxim N. Evstigneev³

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

² Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

^{1,2} psysoyev@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-7478-7828

³ maximevstigneev@bk.ru, ORCID ID: 0000-0003-2664-9134

Abstract. Modern generative artificial intelligence (AI) tools can address many research objectives faced by students when conducting studies and writing final qualification research papers (FQRPs). However, AI's propensity for hallucinations, difficulties in prompt engineering, and students' lack of systematic understanding of the legal

use of AI in education and research lead to fragmented and task-specific AI adoption. This study aims to assess the extent to which students leverage generative AI tools to address research objectives when preparing FQRPs in foreign language teaching methodology.

The research employs multiple methods: (a) surveying, (b) statistical analysis of survey results, and (c) expert evaluation. Materials included review and research articles from Russian and international journals indexed in Scopus, Web of Science, and the Russian Higher Attestation Commission (VAK) list for pedagogical sciences. The empirical study was conducted at Derzhavin Tambov State University, involving 4th-year students working on their FQRPs: an experimental group (EG, $n = 48$) majoring in *Pedagogical Education* (English Language) and *Linguistics* (Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures), and a control group (CG, $n = 48$) majoring in *Linguistics* (Translation Studies) and *Philology* (Foreign Philology). Data were collected via an open-ended online questionnaire, where students indicated which research tasks they used generative AI for. Responses from diagnostic and control stages were coded and analyzed using Student's t-test.

The study revealed that with official permission and regulated use of generative AI, students employed it for the following research tasks in FQRP preparation: drafting the FQRP outline ($t = 2.59, p \leq 0.05$), sourcing scientific materials ($t = 3.07, p \leq 0.05$), formulating arguments ($t = 2.83, p \leq 0.05$), developing teaching/language materials ($t = 6.57, p \leq 0.05$), editing ($t = 2.83, p \leq 0.05$), and writing FQP text ($t = 1.77, p \leq 0.05$). No statistically significant differences were found between EG and CG in using AI for data visualization ($t = 1.43, p > 0.05$) or reference list formatting ($t = 1.43, p > 0.05$), suggesting that students who chose AI for these tasks were already proficient in its application, while others abstained.

The study highlights five key issues requiring broader discussion: (a) the rapid proliferation of AI and its capabilities/limitations; (b) academic ethics and AI-assisted plagiarism; (c) the role of supervisors in student FQRP writing; (d) the methodological and linguistic research potential of AI-based tools; and (e) the need for new forms of final assessments feasible only for humans.

Keywords: artificial intelligence, research, pre-service teacher training, linguistic university, artificial intelligence integration in education

Acknowledgements: This publication was prepared with the support of a grant from Derzhavin Tambov State University for the support of promising projects for implementation by the Scientific Center of the Russian Academy of Education (№ 2024-1).

For citation: Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. Integrating generative AI tools by students in the preparation of final qualification research papers in foreign language teaching methodology. *Language and Culture*, 2025, 72, pp. 278–295. doi: 10.17223/19996195/72/13

Введение

В настоящее время технологии искусственного интеллекта (ИИ) начинают достаточно динамично интегрироваться в образование в целом и в учебный процесс в частности. Многие ученые в своих работах раскрывают дидактический и методический потенциал инструментов ИИ и показывают приемы и методы их использования в учебном процессе для формирования предметных и профессиональных компетенций

учащихся и студентов. В частности, С. Феуерригел и соавт. [1] и М.В. Гаврилов [2, 3] изучают возможности веб-приложений на базе ИИ в формировании профессиональных компетенций студентов экономических и юридических направлений подготовки; В. Жанг и соавт. [4] и К. Чан и Н. Зари [5] – в обучении будущих специалистов в сфере здравоохранения; А.В. Булатова, Н.И. Журавлева, С.В. Мельникова [6] – в подготовке студентов-дизайнеров; Т.В. Байдикова [7], Ю.В. Токмакова и Е.С. Саенко [8] – будущих специалистов в области агроинженерии; П.В. Сысоев и соавт. [9] – студентов педагогических специальностей.

Большой корпус научных работ посвящен использованию технических решений на базе ИИ в методике обучения иностранным языкам и системе подготовки педагогических кадров. А.П. Авраменко, А.С. Ахмедова, Е.Р. Буланова [10], И.В. Харламенко [11] предлагают поэтапные методики формирования лексико-грамматических навыков обучающихся с использованием инструментов ИИ; М.И. Ивченко и О.Г. Поляков [12] рассматривают потенциал веб-приложения на базе ИИ ELSA Speak в формировании фонетических навыков речи обучающихся; А.А. Корнев [13], Е.М. Филатов [14] и Д.О. Сорокин [15, 16] – методики развития письменных и устных речевых умений обучающихся на основе их внеаудиторного взаимодействия с такими инструментами ИИ, как чат-бот Replica, генеративная нейросеть ChatGPT, веб-приложение на основе ИИ Character.AI.

Как свидетельствуют эти и многие другие исследования, благодаря своим дидактическим свойствам многие инструменты способны создать дополнительные условия для внеаудиторной практики обучающихся. На основе обобщения методических работ учеными Научного центра Российской академии образования в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина была разработана методическая система лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка [17] и матрица инструментов ИИ [9], которые можно интегрировать в преподавание языковых практических, языковых теоретических, методических дисциплин, педагогическую практику и исследовательскую работу.

Исследовательская работа, заключающаяся в проведении студентами теоретических или эмпирических исследований и изложении основных результатов в текстах курсовых и выпускных квалификационных работ, выступает одной из сфер применения обучающимися средств генеративного ИИ. Вместе с тем многочисленные примеры, получившие большой общественный резонанс (например, случай со студентом РГГУ А. Жаданом, который смог в 2023 г. составить текст ВКР с помощью нейросети ChatGPT), заставляя педагогическую общественность обсуждать вопросы, связанные со сферой и степенью легального использования студентами средств генеративного ИИ при подготовке текстов ВКР.

Во многом сфера и степень легального использования студентами инструментов ИИ в учебной и исследовательской работе зависят от наличия в вузе нормативной правовой базы, регламентирующей интеграцию ИИ в образование. Одним из первых вузов России, в котором вопросы использования ИИ в учебном процессе стали рассматриваться в правовом поле, стал Московский городской педагогический университет (МГПУ). В этом вузе были приняты локальные акты, определяющие степень и сферу использования студентами средств генеративного ИИ в учебной и исследовательской работе при написании ВКР.

И.В. Тивьяева, С.В. Михайлова и А.А. Казанцева [18] представляют опыт МГПУ по интеграции ИИ. В частности, в отношении исследовательской деятельности студентов учеными был разработан перечень исследовательских задач, решение которых может быть делегировано генеративному ИИ. К числу таких задач относятся: «...составление плана ВКР; поиск современной научной литературы по теме ВКР; обзор научной литературы по теме ВКР; поиск источников для формирования эмпирической базы исследования; анализ эмпирических данных; составление опросов; редактирование текста ВКР; визуализация данных и подготовка иллюстративных материалов к ВКР; составление русскоязычной и англоязычной аннотации к ВКР; оформление списка научной литературы» [18. С. 209]. При этом студенты, использующие средства генеративного ИИ при написании ВКР, должны указать, подготовка каких разделов работы, в какой мере и для решения каких задач проводилась с использованием инструментов ИИ. Безусловно, в эпоху широкого распространения ИИ любые запреты на использование технических решений на базе ИИ в исследовательской работе будут бессмысленными. Поэтому вместо того, чтобы запрещать использовать ИИ, ученые МГПУ приняли здравое, на наш взгляд, решение ввести в правовое поле сферу и степень использования студентами средств генеративного ИИ.

Несколько по-иному и более консервативно к вопросу определения сферы и степени использования студентами средств генеративного ИИ при проведении исследований и подготовке текстов ВКР подходят П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев [19]. В исследовании, проводимом в рамках проекта Научного центра Российской академии образования в ТГУ им. Г.Р. Державина, ученые рассматривают номенклатуру исследовательских задач, решаемых в процессе работы над ВКР, через призму триады «научный руководитель – студент-исследователь – искусственный интеллект». В результате авторами выделяются три группы исследовательских задач: а) решаемые научным руководителем; б) решаемые студентами; в) решение которых может быть делегировано ИИ. В отличие от коллег из МГПУ [18], П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев [19] целенаправленно оставляют за научным руководителем разработку плана ква-

лификационной работы и согласованный поиск студентами научных источников. Кроме того, ученые утверждают, что именно преподаватели должны формулировать тему исследования, определять его цель и задачи, консультировать студентов на всех этапах работы, а также осуществлять контроль выполненной работы с предоставлением обучающимся корректирующей обратной связи. Студенты, в свою очередь, должны участвовать в совместной с научным руководителем деятельности по разработке плана работы, формулировке цели и задач, определению методов исследования, созданию промптов для средств генеративного ИИ. Критический анализ и осмысление всей получаемой от ИИ обратной связи являются неотъемлемой составляющей взаимодействия с ИИ. Написание текста работы должно обязательно оставаться за студентом, который несет полную ответственность за весь предоставленный материал.

Средства генеративного ИИ благодаря своим дидактическим свойствам могут в значительной степени разгрузить студентов от выполнения некоторых рутинных и технических задач, тем самым высвободив дополнительное время для творческой научной работы. К исследовательским задачам, решение которых может быть делегировано ИИ, можно отнести следующие:

- поиск и подбор материалов исследования;
- формулировка аргументов;
- разработка методических материалов (упражнений, заданий, фрагментов занятий);
- поиск необходимого языкового материала (корпусные технологии ИИ);
- поиск/генерация языковых или речевых примеров;
- разработка опроса и контрольных материалов для проведения эксперимента;
- количественная обработка данных эмпирических исследований;
- визуализация данных (перевод материалов из текстового формата в инфографику);
- форматирование списка используемых источников;
- оценка текста работы на языковую корректность (редактирование);
- оценка текста на семантическую связь между проблемой, целью, задачами, аргументами, результатами исследования» [19. С. 95].

На современном этапе средства генеративного ИИ характеризуются способностью к галлюцинациям, что не раз обсуждалось в научной литературе [20, 21]. В случаях дефицита информации ИИ способен ее придумывать. Использование таких недостоверных и ложных сведений может привести к фальсификации данных и порождению лженаучных

знаний и результатов. В этой связи необходимо отметить, что при делегировании генеративному ИИ решения вышеобозначенных исследовательских задач каждый студент должен подвергать критическому анализу и осмыслению все получаемые от ИИ материалы обратной связи.

Очевидно, что в настоящее время средства генеративного ИИ способны взять на себя решение некоторых исследовательских задач при проведении студентами научных исследований и подготовке текстов ВКР. Однако открытым остается вопрос, в какой степени студенты используют весь этот потенциал. Цель работы – определить степень использования студентами потенциала средств генеративного ИИ при решении исследовательских задач в процессе подготовки ВКР по методике обучения иностранным языкам.

Методология исследования

Исследование проведено на основе системного и компетентностного подходов. Системный подход позволяет рассматривать весь процесс подготовки будущих учителей иностранного языка в качестве единой системы с иерархически выстроенными и подчиненными между собой компонентами. Ключевые положения данного подхода были представлены в работе И.В. Блауберга, В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина. Системный подход реализуется посредством принципов целостности, иерархической последовательности и структуризации. Данный методологический подход лег в основу разработки П.В. Сысоевым и М.Н. Евстигнеевым [17] методической системы лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта. В рамках системы создана одноименная структурная модель, включающая в себя пять блоков: а) языковые дисциплины; б) узкопрофильные профессиональные дисциплины; в) методические дисциплины; г) педагогическую практику и д) исследовательскую работу.

На основе принципа системности в содержательном плане все блоки взаимосвязаны между собой и направлены на достижение основной цели – формирование ряда универсальных и профессиональных компетенций студентов-лингвистов. В соответствии с принципом иерархической последовательности данные блоки модели выстроены по мере возрастания сложности решаемых студентами когнитивных задач. В первый блок входят языковые дисциплины, в рамках которых студенты должны продолжать формировать языковые навыки речи и развивать иноязычные умения устной и письменной речи. Во второй блок входят узкопрофильные теоретические дисциплины, направленные на формирование компетенций в области теории языка. Третий блок включает

в себя методические дисциплины, в рамках которых студенты формируют методическую компетенцию. Педагогическая практика студентов входит в четвертый блок. Студенты продолжают формировать методическую компетенцию, используя весь арсенал языковых и речевых средств и знания в области методики обучения иностранным языкам на практике. Пятый блок отведен исследовательской работе студентов, в результате которой они должны продемонстрировать сформированность перечня компетенций, представленных во ФГОС ВО, и написать выпускную квалификационную работу. Реализация принципа структуризации происходит по-разному в зависимости от блока дисциплин структурной модели. В блоке языковых дисциплин структуризация означает использование конкретных технических решений на базе ИИ для формирования языковых навыков или развития речевых умений, формирования социокультурной и межкультурной компетенций. Для каждого аспекта языка, вида речевой деятельности и вида компетенции в соответствии с дидактическими свойствами инструментов ИИ разрабатываются поэтапные методики обучения. В рамках настоящего исследования принцип структуризации используется при детализации исследовательских задач, решаемых студентами в ходе выполнения ВКР.

Компетентностный подход выступает вторым подходом в данном исследовании. Его отличительной характеристикой является представление результата обучения в виде перечня сформированных у обучающихся компетенций. В центре внимания нашей работы находится формирование исследовательских компетенций студентов-лингвистов в области методики обучения иностранным языкам, которые применяются ими при подготовке ВКР. Будет детализирован перечень исследовательских задач, которые обучающиеся решают в процессе проведения исследования и представления его результатов в виде ВКР.

В работе используется несколько методов исследования: а) метод анкетирования, позволяющий выявить перечень исследовательских задач, решаемых студентами-лингвистами выпускных курсов на основе инструментов ИИ; б) статистический метод обработки результатов опроса, позволяющий выявить наличие или отсутствие статистической значимости в средних между контрольной и экспериментальной группами; в) метод экспертной оценки, на основе которого проводится изучение и анализ научной литературы по теме исследования. В качестве материалов выступили научные обзорные и исследовательские статьи из российских и международных журналов, индексируемых в МНБ Scopus и Web of Science, а также входящих в перечень ВАК РФ по педагогическим наукам.

Исследование

Для определения степени использования студентами потенциала средств генеративного ИИ при решении исследовательских задач в процессе подготовки ВКР по методике обучения иностранным языкам было проведено эмпирическое исследование. Участниками выступили студенты 4-го (выпускного) курса ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (экспериментальная группа (ЭГ) ($n = 48$) – направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль: «Английский язык»), «Лингвистика» (профиль: «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»); контрольная группа (КГ) ($n = 48$) – направления подготовки «Лингвистика (профиль: «Перевод и переводоведение») и «Филология» (профиль: «Зарубежная филология»). Исследование проводилось в три этапа. В качестве инструмента для определения степени использования студентами средств генеративного ИИ при выполнении ВКР выступила онлайн-анкета с открытыми вариантами ответа.

На диагностирующем этапе студентам было предложено ответить, решение каких исследовательских задач в процессе работы над ВКР они планируют делегировать ИИ. Перечень исследовательских задач, контролируемых в ходе исследования, представлен в таблице. Ответы респондентов были закодированы: «1» – при положительном ответе; «0» – при отрицательном ответе.

На формирующем этапе студенты ЭГ прошли специальное краткосрочное обучение длительностью в 6 часов, в рамках которого им было показано, как можно использовать средства генеративного ИИ для решения исследовательских задач. У обучающихся была возможность попрактиковаться и обсудить в малых группах вопросы, связанные со способностью ИИ к галлюцинациям, мастерством промпт-инжиниринга, соблюдением принципов академической этики и ИИ-плагиатом. Участники КГ не участвовали в подобном обучении.

На контрольном этапе после защиты ВКР студентам ЭГ и КГ было предложено вновь пройти онлайн-анкетирование с целью обозначения сферы применения ими средств генеративного ИИ для решения исследовательских задач в процессе подготовки текстов ВКР.

Участие студентов в онлайн-анкетировании на диагностическом и контрольном этапах было анонимным.

Результаты и обсуждение

Результаты опроса студентов на диагностическом и контрольном этапах проведения исследования были подвержены статистическому анализу с использованием ПО IBM SPSS Statistics. В качестве метода

статистической обработки данных был использован *t*-критерий Стьюдента (таблица).

Результаты анкетирования в КГ и ЭГ на диагностическом и контрольном этапах исследования

Исследовательская задача	Диагностический этап			Контрольный этап		
	КГ среднее (\bar{x})	ЭГ среднее (\bar{x})	<i>t</i> -критерий Стьюдента	КГ среднее (\bar{x})	ЭГ среднее (\bar{x})	<i>t</i> -критерий Стьюдента
Разработка плана ВКР	0,33	0,37	1,43*	0,39	0,52	2,59**
Поиск и подбор научных материалов по теме исследования	0,48	0,52	1,43*	0,56	0,72	3,07**
Формулировка аргументов	0,35	0,37	1*	0,39	0,54	2,83**
Разработка методических / языковых материалов	0,25	0,27	1*	0,35	0,83	6,57**
Визуализация данных	0,21	0,17	1,43*	0,25	0,29	1,43*
Форматирование списка используемых источников	0,37	0,39	1*	0,43	0,48	1,43*
Редактирование текста	0,33	0,29	1,43*	0,41	0,56	2,83**
Написание текста ВКР	0,18	0,22	1,43*	0,23	0,29	1,77**

* $p > 0,05$; ** $p \leq 0,05$.

Согласно данным таблицы, на диагностическом этапе исследования анализ результатов анкетирования не показал наличие статистической значимости в ответах между участниками ЭГ и КГ. *P*-значение по всем аспектам контроля составляло $> 0,05$. В исследовании приняли участие равнозначные по уровню сформированности компетенции в области ИИ и намерениям использовать средства ИИ при подготовке ВКР студенты. Сравнение показателей в КГ и ЭГ на контрольном этапе показывает, что участники эмпирического исследования из ЭГ после объяснения преподавателем потенциала средств генеративного ИИ и презентационных практических занятий в большей степени по сравнению с участниками КГ использовали ИИ для решения следующих исследовательских задач: разработки плана ВКР ($t = 2,59$ при $p \leq 0,05$), поиска и подбора научных материалов по теме исследования ($t = 3,07$ при $p \leq 0,05$), формулировки аргументов ($t = 2,83$ при $p \leq 0,05$), разработки

методических и (или) языковых материалов ($t = 6,57$ при $p \leq 0,05$), редактирования текста работы ($t = 2,83$ при $p \leq 0,05$) и написания текста ВКР ($t = 1,77$ при $p \leq 0,05$). Полученные результаты означают, что развитие компетенции студентов в области использования ИИ в исследовательской работе востребовано студентами и полученные в ходе занятий знания участники ЭГ смогли применить на практике при подготовке текста ВКР.

Вместе с тем по нескольким аспектам контроля статистический анализ не выявил различий между КГ и ЭГ на контрольном этапе исследования. К таким аспектам относятся следующие исследовательские задачи: визуализация данных ($t = 1,43$ при $p > 0,05$), форматирование списка используемых источников ($t = 1,43$ при $p > 0,05$). Это можно объяснить тем, что те студенты, которые приняли решение использовать ИИ при подготовке текста ВКР, уже обладали способностью решать данные исследовательские задачи с помощью средств генеративного ИИ. Оставшиеся обучающиеся решили не использовать ИИ в этих целях.

Изучение данных средних величин по ответам анкеты на диагностическом и контрольном этапах исследования также позволяет выделить несколько аспектов для научной дискуссии.

Во-первых, данные средних величин по всем аспектам контроля на двух этапах исследования свидетельствуют о том, что на современном этапе, по крайней мере в конкретном вузе, использование ИИ в учебной деятельности и исследовательской работе не является повседневной реальностью. Большинство студентов слышали про ИИ и имели опыт его использования для решения учебных и исследовательских задач, но это использование не является постоянным и системным. Вместе с тем данные \bar{x} по практически всем аспектам контроля в ЭГ на контрольном этапе варьируются от 0,29 до 0,83. Это значит, что, несмотря на объяснения преподавателем потенциала ИИ в исследовательской деятельности, большая часть студентов предпочла не использовать ИИ. Объяснений такому поведению студентов может быть несколько. В открытых комментариях к анкете участники ЭГ в качестве причин не использовать ИИ в работе озвучили следующие: а) желание «традиционным путем» решать необходимые исследовательские задачи, тем самым сформировать способность самостоятельно выполнять исследовательскую работу; б) способность средств генеративного ИИ к галлюцинациям. Необходимость в постоянной проверке достоверности материалов обратной связи от ИИ, по мысли студентов, не упрощает, а усложняет и удлинняет процесс работы над текстом ВКР. Можно предположить, что по мере развития генеративных нейросетей и решения проблемы с галлюцинациями доля студентов, использующих ИИ в учебной работе и научно-исследовательской сфере, значительно возрастет.

Во-вторых, наличие статистической значимости в различиях между двумя группами на контрольном этапе по большинству исследовательских задач свидетельствует об эффективности краткосрочного

курса по ИИ-грамотности для студентов. Безусловно, целью исследования было формирование осведомленности студентов в области решения с помощью ИИ ограниченного перечня задач. Однако полученные результаты говорят о необходимости на современном этапе распространения ИИ проведения отдельных курсов для студентов (и преподавателей), направленных на формирование компетенции в области ИИ. Это, с одной стороны, расширит представления студентов о потенциале современных инструментов ИИ, а с другой – предоставит им возможности выбора традиционных или инновационных средств решения учебных или профессиональных задач.

В-третьих, нарушение студентами принципов академической этики и ИИ-плагиат выступают наиболее актуальными проблемами интеграции ИИ в образование. Большинство студентов искренне распространяют собственное авторство на все материалы обратной связи от генеративного ИИ, полученные на основе их уникальных и авторских промптов. Так, 23 и 29% студентов из, соответственно, КГ и ЭГ признались в том, что в той или иной степени использовали средства генеративного ИИ для составления текста квалификационных работ. Полученные данные представляются весьма высокими показателями распространения несанкционированных заимствований в студенческой среде. В эпоху широкого распространения ИИ, делегируя ИИ выполнение ряда рутинных задач, преподаватели приобретают новую функцию, заключающуюся в объяснении студентам правил использования материалов обратной связи от генеративного ИИ и их ответственности за совершение ИИ-плагиата. Более того, в свете динамичной интеграции ИИ в образование, с одной стороны, и распространения ИИ-плагиата – с другой, разработка вузами локальных актов, регламентирующих сферу и степень использования средств генеративного ИИ в учебной и исследовательской работе, а также варианты ответственности студентов за ИИ-плагиат, приобретает особую актуальность.

В-четвертых, интересными для научного обсуждения представляются ответы участников исследования на вопрос об использовании средств генеративного ИИ при разработке плана ВКР (КГ – $\bar{x} = 0,39$; ЭГ – $\bar{x} = 0,52$). Практически половина студентов составляли план исследования с помощью ИИ. При всех положительных моментах, связанных с их компетенцией в области ИИ и находчивостью, возникают вопросы к научным руководителям, если таковые реально имелись. Очевидно, что студенты использовали ИИ для решения данной исследовательской задачи только потому, что их официальные научные руководители не выполняли свои обязательные функции. Как уже отмечалось выше, в наших исследованиях мы целенаправленно оставляем решение данной задачи преподавателям по двум основным причинам: 1) чтобы не потерять институт научных руководителей ввиду их научной деградации и

дисквалификации; 2) чтобы проведенное студентом исследование характеризовалось не шаблонностью, которую на современном этапе предлагает ИИ, а отличалось индивидуальностью.

В-пятых, достаточно высокие результаты средних по такому аспекту контроля, как разработка методических и языковых материалов на основе инструментов ИИ в качестве практического аспекта ВКР ($\bar{X} - \bar{x} = 0,83$), свидетельствуют о том, что современные технические решения на базе ИИ способны предоставить пользователям качественные методические и языковые материалы, которые можно использовать педагогам в учебной работе и студентам и исследователям в исследовательской. В научной литературе последних лет представлены исследования, раскрывающие методический и исследовательский потенциал ИИ. В частности, М.Н. Евстигнеев [22] описывает способности методической нейросети Twee в составлении планов занятий, разработке коммуникативных заданий и тренировочных упражнений, В.В. Ключихин [23] показывает, как корпусные технологии на основе больших языковых моделей могут использоваться в исследовательской работе по филологии и лингвистике. Многие ВКР по методике обучения иностранным языкам включают в себя разделы, связанные с разработкой методических или языковых материалов, иллюстрирующих описываемую автором методику обучения. Результаты исследования показывают, что современные средства генеративного ИИ способны качественно решить данную исследовательскую задачу и поэтому востребованы среди студентов.

В-шестых, решение большого перечня исследовательских задач с помощью ИИ, а также распространение среди студентов ИИ-плагиата обуславливают необходимость разработки новых форм проведения государственной итоговой аттестации (ГИА) студентов. В соответствии с ФГОС ВО по всем направлениям участников эмпирического исследования, ВКР выступает единственной обязательной формой проведения ГИА. Безусловно, легальное и системное использование ИИ в образовании позволит поднять процесс обучения на новый по степени решения когнитивных задач уровень. Это значит, что новой должна стать система ГИА студентов, которая может включать в себя формы и задания, выполняемые с помощью ИИ, но которая также должна включать в себя формы и задания, выполнение которых посильно исключительно человеку. Отметим, что пока у педагогического сообщества нет системного решения данной проблемы. Однако только решив ее, можно будет говорить о создании такой системы обучения на основе ИИ, которая направлена на дальнейшее развитие интеллектуального потенциала обучающихся, а не на их деградацию.

Заключение

Современные средства генеративного ИИ способны решать многие исследовательские задачи. В ходе эмпирического исследования было выявлено, что при официальном разрешении и регламентировании средств и сферы использования генеративного ИИ в исследовательской работе студенты в процессе подготовки ВКР на основе ИИ решают следующие исследовательские задачи: разработка плана ВКР ($t = 2,59$ при $p \leq 0,05$), поиск и подбор научных материалов по теме исследования ($t = 3,07$ при $p \leq 0,05$), формулировка аргументов ($t = 2,83$ при $p \leq 0,05$), разработка методических и (или) языковых материалов ($t = 6,57$ при $p \leq 0,05$), редактирование текста работы ($t = 2,83$ при $p \leq 0,05$) и написание текста ВКР ($t = 1,77$ при $p \leq 0,05$). Исследование не показало наличие статистической значимости между результатами в КГ и ЭГ по использованию средств генеративного ИИ для решения таких задач, как визуализация данных ($t = 1,43$ при $p > 0,05$), форматирование списка используемых источников ($t = 1,43$ при $p > 0,05$). Это можно объяснить тем, что те студенты, которые приняли решение использовать ИИ при подготовке текста ВКР, уже обладали способностью решать данные исследовательские задачи с помощью средств генеративного ИИ. Оставшиеся обучающиеся решили не использовать ИИ в этих целях.

В ходе научной дискуссии были выделены пять аспектов, требующих широкого обсуждения и решения: а) постепенное и широкое распространение ИИ, его способности и ограничения; б) академическая этика и ИИ-плагиат; в) роль научных руководителей при написании студентами текстов ВКР; г) методический и лингвистический исследовательский потенциал некоторых технических решений на базе ИИ; д) необходимость в разработке новых форм и заданий в проведении ГИА, выполнение которых посильно исключительно человеку.

Список источников

1. *Feuerriegel S., Shrestha Y.R., von Krogh G., Zhang C.* Bringing artificial intelligence to business management // *Nature Machine Intelligence*. 2022. Vol. 4, № 7. P. 611–613. doi: 10.1038/s42256-022-00512-5
2. *Гаврилов М.В.* Этапы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на английском языке на основе инструментов искусственного интеллекта // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2024. Т. 29, № 4. С. 985–998. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-4-985-998
3. *Гаврилов М.В.* Методическая модель обучения студентов-юристов составлению правовых документов на иностранном языке посредством инструментов искусственного интеллекта // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2023. Т. 28, № 6. С. 1452–1466. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1452-1466
4. *Zhang W., Cai M., Lee H., Evans R., Zhu C., Ming C.* AI in Medical Education: Global situation, effects and challenges // *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29. P. 4611–4633. doi: 10.1007/s10639-023-12009-8

5. **Chan K., Zary N.** Applications and Challenges of Implementing Artificial Intelligence in Medical Education: Integrative Review // JMIR Medical Education. 2019. Vol. 5, № 1. Article 13930. doi: 10.2196/13930
6. **Булатова А.В., Журавлева Н.И., Мельникова С.В.** Использование нейросети в дизайн-образовании // Академический вестник УралНИИПроект РААСН. 2025. № 2 (65). С. 107–113. doi: 10.25628/UNIP.2025.65.2.016
7. **Байдикова Т.В.** Формирование профессионального тезауруса студентов аграрного вуза в процессе речевой практики с инструментами искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30, № 2. С. 352–363. doi: 10.20310/1810-0201-2025-30-2-352-363
8. **Токмакова Ю.В., Саенко Е.С.** Использование корректирующей обратной связи от генеративного искусственного интеллекта в обучении профессиональному иностранному языку студентов аграрного вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30, № 1. С. 50–66. doi: 10.20310/1810-0201-2025-30-1-50-66
9. **Сысоев П.В., Филатов Е.М., Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Сорокин Д.О.** Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 3. С. 559–588. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588
10. **Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р.** Технология чат-ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 2. С. 386–394. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394
11. **Харламенко И.В.** Искусственный интеллект в помощь учителю иностранного языка при работе над лексическими навыками // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 55–60.
12. **Ивченко М.И., Поляков О.Г.** Использование инструмента искусственного интеллекта ELSA Speak в обучении произношению // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 54–58.
13. **Коренев А.А.** Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 68–77. doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5
14. **Филатов Е.М.** Развитие у студентов умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе веб-приложения character.ai // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 5. С. 1248–1260. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-5-1248-1260
15. **Сорокин Д.О.** Использование веб-приложения Character.AI для развития умений иноязычного речевого взаимодействия обучающихся // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 59–65.
16. **Сорокин Д.О.** Использование голосовых помощников для развития устных иноязычных речевых умений обучающихся // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 73–77.
17. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка // Язык и культура. 2025. № 69. С. 204–219. doi: 10.17223/19996195/69/10
18. **Тивьяева И.В., Михайлова С.В., Казанцева А.А.** Регламентирование использования средств генеративного искусственного интеллекта в выпускной квалификационной работе // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2024. № 2 (54). С. 202–218. doi: 10.25688/2076-913X.2024.54.2.15
19. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Использование технологий искусственного интеллекта в исследовательской работе студентов // Вестник Московского университета.

- Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025. Т. 28, № 1. С. 85–101. doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-6
20. **Ивахненко Е.Н., Никольский В.С.** ChatGPT в высшем образовании и науке: угрозы или ценный ресурс? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 32, № 4. С. 9–22. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22
21. **Сысоев П.В., Филатов Е.М.** ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 2. С. 276–301. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301
22. **Евстигнеев М.Н.** Нейросеть Twee – новый инструмент для педагога английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 6. С. 1428–1442. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442
23. **Ключихин В.В.** Этапы формирования коллокационной компетенции студентов на основе лингвистического корпуса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25, № 186. С. 14–24. doi: 10.20310/1810-0201-2020-25-186-14-24

References

1. Feuerriegel S., Shrestha Y.R., von Krogh G., Zhang C. (2022) Bringing artificial intelligence to business management. *Nature Machine Intelligence*. 4 (7). pp. 611–613. doi: 10.1038/s42256-022-00512-5
2. Gavrillov M.V. (2024) Etapy obucheniya studentov-yuristov sostavleniyu mezhdunarodnykh pravovykh dokumentov na angliyskom yazyke na osnove instrumentov iskusstvennogo intellekta [Stages of teaching law students to draft international legal documents in English based on artificial intelligence tools] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 29 (4). pp. 985–998. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-4-985-998
3. Gavrillov M.V. (2023) Metodicheskaya model' obucheniya studentov-yuristov sostavleniyu pravovykh dokumentov na inostrannom yazyke posredstvom instrumentov iskusstvennogo intellekta [Methodical model of teaching law students to legal drafting in a foreign language using artificial intelligence tools] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 28 (6). pp. 1452–1466. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1452-1466
4. Zhang W., Cai M., Lee H., Evans R., Zhu C., Ming C. (2024) AI in Medical Education: Global situation, effects and challenges. *Education and Information Technologies*. 29. pp. 4611–4633. doi: 10.1007/s10639-023-12009-8
5. Chan K., Zary N. (2019) Applications and Challenges of Implementing Artificial Intelligence in Medical Education: Integrative Review. *JMIR Medical Education*. 5 (1). doi: 10.2196/13930
6. Bulatova A.V., Zhuravleva N.I., Melnikova S.V. (2025) Ispol'zovanie nejroseti v dizajn-obrazovanii [Using neural networks in design education] // *Akademicheskij vestnik UralNIIProekt RAASN*. 2 (65). pp. 107–113. doi: 10.25628/UNIIP.2025.65.2.016
7. Baydikova T.V. (2025) Formirovanie professional'nogo tezaurusa studentov agrarnogo vuza v processe rechevoj praktiki s instrumentami iskusstvennogo intellekta [Professional thesaurus formation of agricultural university students in the process of speech practice with artificial intelligence tools] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 30 (2). pp. 352–363. doi: 10.20310/1810-0201-2025-30-2-352-363
8. Tokmakova Yu.V., Saenko E.S. (2025) Ispol'zovanie korrektruyushchej obratnoj svyazi ot generativnogo iskusstvennogo intellekta v obuchenii professional'nomu inostrannomu yazyku studentov agrarnogo vuza [The use of corrective feedback from generative artificial intelligence in teaching a professional foreign language to students of an agricultural university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 30 (1). pp. 50–66. doi: 10.20310/1810-0201-2025-30-1-50-66

9. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Evstigneev M.N., Polyakov O.G., Evstigneeva I.A., Sorokin D.O. (2024) Matrica instrumentov iskusstvennogo intellekta v lingvometodicheskoy podgotovke budushchih uchitelej inostrannogo yazyka [A matrix of artificial intelligence tools in pre-service foreign language teacher training] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 29 (3). pp. 559–588. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588
10. Avramenko A.P., Ahmedova A.S., Bulanova E.R. (2023) Tekhnologiya chat-botov kak sredstva formirovaniya inoyazychnoj grammaticheskoy kompetencii pri samostoyatel'nom obuchenii [Chatbot technology as a means of forming foreign language grammatical competence in self-study] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 28 (2). pp. 386–394. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394
11. Kharlamenko I.V. (2024) Iskusstvennyj intellekt v pomoshch' uchitel'yu inostrannogo yazyka pri rabote nad leksicheskimi navykami [Artificial intelligence to assist foreign language teacher in working on lexical skills] // Inostrannye yazyki v shkole. 3. pp. 55–60.
12. Ivchenko M.I., Polyakov O.G. (2025) Ispol'zovanie instrumenta iskusstvennogo intellekta ELSA Speak v obuchenii proiznosheniyu [Using the ELSA speak AI tool in pronunciation teaching and learning] // Inostrannye yazyki v shkole. 2. pp. 54–58.
13. Korenev A.A. (2024) Strategii ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta dlya predostavleniya pis'mennoj obratnoj svyazi v obuchenii inostrannomu yazyku [Strategies of using artificial intelligence for written corrective feedback in language education] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 2. pp. 68–77. doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5
14. Filatov E.M. (2024) Razvitie u studentov umenij inoyazychnoj kommunikativnoj deyatel'nosti na osnove veb-prilozheniya character.ai [Development of students' foreign language communicative skills based on the Character.AI web application] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 29 (5). pp. 1248–1260. doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-5-1248-1260
15. Sorokin D.O. (2025) Ispol'zovanie veb-prilozheniya Character.AI dlya razvitiya umenij inoyazychnogo rechevogo vzaimodeystviya obu-chayushchihsya [The use of Character.AI web application for the development of learners' foreign language communication skills] // Inostrannye yazyki v shkole. 2. pp. 59–65.
16. Sorokin D.O. (2024) Ispol'zovanie golosovyh pomoshchnikov dlya razvitiya ustnyh inoyazychnykh rechevyh umenij obuchayushchihsya [The use of voice assistants for the development of foreign language oral communication skills] // Inostrannye yazyki v shkole. 3. pp. 73–77.
17. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. (2025) Integratsiya tekhnologij iskusstvennogo intellekta v lingvometodicheskuyu podgotovku budushchih uchitelej inostrannogo yazyka [Integration of artificial intelligence technologies in language and methodological pre-service teachers' training] // Yazyk i kul'tura. 69. pp. 204–219. doi: 10.17223/19996195/69/10
18. Tiv'yaeva I.V., Mihajlova S.V., Kazanceva A.A. (2024) Reglamentirovanie ispol'zovaniya sredstv generativnogo iskusstvennogo intellekta v vypusknok kvalifikatsionnoj rabote [Regulating the use of generative artificial intelligence tools in graduate qualification papers] // Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2 (54). pp. 202–218. doi: 10.25688/2076- 913X.2024.54.2.15
19. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. (2025) Ispol'zovanie tekhnologij iskusstvennogo intellekta v issledovatel'skoj rabote studentov [The use of artificial intelligence technologies in the students' research work] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 28 (1). pp. 85–101. doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-6
20. Ivakhnenko E.N., Nikol'skii V.S. (2023) ChatGPT v vysshem obrazovanii i nauke: ugrozy ili cennyj resurs? [ChatGPT in higher education and science: a threat or a valuable resource?] // Vysshee obrazovanie v Rossii. 32 (4). pp. 9–22. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22

21. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023) ChatGPT v issledovatel'skoj rabote studentov: zapreshchat' ili obuchat'? [ChatGPT in students' research: to forbid or to teach?] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 28 (2). pp. 276–301. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301
22. Evstigneev M.N. (2023) Nejroset' Twee – novyj instrumentarij dlya pedagoga anglijskogo yazyka [Twee neural network as a new tool for English language teacher] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 28 (6). pp. 1428–1442. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442
23. Klochikhin V.V. (2020) Etapy formirovaniya kollokacionnoj kompetencii studentov na osnove lingvisticheskogo korpusa [Stages of students' collocation competence development based on linguistic corpus] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 25 (186). pp. 14–24. doi: 10.20310/1810-0201-2020-25-186-14-24

Информация об авторах:

Сысоев П.В. – доктор педагогических наук, профессор, руководитель Научного центра Российской академии образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (Тамбов, Россия); профессор кафедры иноязычного образования Московского педагогического государственного университета (Москва, Россия). E-mail: psysoyev@yandex.ru; ORCID ID: 0000-0001-7478-7828; Scopus Author ID: 8419258800; Researcher ID: I-6136-2016.

Евстигнеев М.Н. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: maximevstigneev@bk.ru; ORCID ID: 0000-0003-2664-9134; Scopus Author ID: 57206855992; Researcher ID: AAE-8965-2022.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Sysoyev P.V., D.Sc. (Education), Professor, Head of Scientific Center of the Russian Academy of Education, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia); Professor, Department of Language Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia). E-mail: psysoyev@yandex.ru; ORCID ID: 0000-0001-7478-7828; Scopus Author ID: 8419258800; Researcher ID: I-6136-2016.

Evstigneev M.N., Ph.D. (Education), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics and Language Didactics, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: maximevstigneev@bk.ru; ORCID ID: 0000-0003-2664-9134; Scopus Author ID: 57206855992; Researcher ID: AAE-8965-2022.

The authors declare no conflict of interests.

Поступила в редакцию 02.09.2025; принята к публикации 28.11.2025

Received 02.09.2025; accepted for publication 28.11.2025

Научный журнал

Язык и культура

№ 72 2025

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 26.11.2025 г.
Формат 70×108¹/₁₆. Печ. л. 18,5. Усл. печ. л. 24. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 6580. Цена свободная.

Дата выхода в свет 10.12.2025 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