

# Язык и культура

№ 59

2022

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  
2022

## 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).

### **ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Founder – TOMSK STATE UNIVERSITY

### **Editor-in-Chief, chairman of editorial board**

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

### **Deputy Editor-in-Chief**

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

### **MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Editorial and publisher address:**

National Research Tomsk State University, Faculty of Foreign Languages

36 Lenina Avenue, Tomsk, Russia, 634050

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

# СОДЕРЖАНИЕ

Обращение к читателю .....	8
----------------------------	---

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ

<i>Ван Ю., Орлова О.В.</i> Ксенонимы <i>лаовой</i> и <i>лаобайсин</i> как лингвокультурные маркеры дискурса русскоязычной диаспоры Китая .....	11
<i>Ким-Малони А.А., Гнездилова Н.С., Марцоль А.М.</i> Взаимодействие лингвокультур в верхнесилезском ареале Польши на примере лексики со значением «пища» .....	26
<i>Кожанов Д.А.</i> Феномен интердискурсивности в англоязычной металитературе .....	37
<i>Краснянская Т.М., Тылец В.Г.</i> Психолингвистические механизмы вербализации концептов психологической, информационной и информационно-психологической безопасности .....	54
<i>Поршнев Е.Р., Краснова М.А., Лебедева М.В.</i> Формирование личностного капитала как основы обучения диалогу культур в цифровой среде .....	75
<i>Тарнаева Л.П., Никульникова Н.Ю.</i> Особенности лексического строя колумбийского национального варианта испанского языка .....	94
<i>Юшкова Л.А.</i> «Chronisch coronisch»: неологизмы с компонентом <i>-corona-</i> в немецкой адекативной лексике периода пандемии COVID-19 .....	110

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Войтик Н.В., Полетаева О.Б., Абсалямова Р.А.</i> Конъюнктура иноязычного образовательного пространства в условиях цифровизации .....	130
<i>Вострякова Н.А.</i> Нравственные ценности русского народа как предмет осмысления мусульманами зарубежных стран в процессе изучения универсального учебника русского языка как иностранного .....	153
<i>Глумова Е.П., Мухамедова С.Х., Рашидова Н.Б.</i> Региональная образовательная среда в полилингвальных вузах России и Узбекистана .....	178
<i>Жигалев Б.А., Белорукова М.В., Ганюшкина Е.В., Золотова М.В.</i> Технологии успешного формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в группах аспирантов .....	202
<i>Игна О.Н., Гуль Н.В.</i> История развития предметной методики обучения в подготовке учителей иностранных языков .....	227
<i>Леонова Д.Ю., Тихонова Е.В.</i> Роль информационно-коммуникационных технологий в обучении устному двустороннему экономическому переводу студентов-китаистов .....	242
<i>Нагель О.В., Ли Б.В.</i> Виртуальные собеседники при формировании коммуникативного навыка диалогической речи на иностранном языке .....	254
<i>Сысоев П.В., Хмаренко Н.И.</i> Обучение студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии обучения в сотрудничестве .....	271
<i>Тихонова Е.В., Гао Цзе, Акулина К.В.</i> Применение цифровых образовательных платформ в процессе подготовки студентов-переводчиков: обзор цифровых решений Китая .....	286
<i>Тройникова Е.В.</i> Субъект межкультурного взаимодействия: диалоговая трансформация образовательного конструктора .....	298
<b>Юбилей</b> .....	320

# CONTENTS

Appeal to reader .....	8
------------------------	---

## LINGUISTICS

<i>Wang Yu., Orlova O.V.</i> Xenonyms <i>лаовой</i> and <i>лаобайцун</i> as linguistic and cultural markers of the discourse of the russian-speaking diaspora of China .....	11
<i>Kim-Maloney A.A., Gnezdilova N.S., Martsol A.M.</i> Interaction of languages and cultures in the Upper Silesian area of Poland on the example of the lexical group with the meaning “food” .....	26
<i>Kozhanov D.A.</i> Interaction of scientific and literary discourses in English metafiction ...	37
<i>Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G.</i> Psycholinguistic mechanisms of verbalization of concepts of psychological, informational and informational-psychological security ....	54
<i>Porshneva E.R., Krasnova M.A., Lebedeva M.V.</i> Formation of personal capital as the basis for teaching intercultural dialogue in the digital environment .....	75
<i>Tarnaeva L.P., Nikulnikova N.Y.</i> Features of the lexical structure of the Colombian national version of the Spanish language .....	94
<i>Yushkova L.A.</i> "Chronisch coronisch": neologisms with the <i>-corona-</i> component in the German adjective vocabulary of COVID-19 pandemic era .....	110

## THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Vojtik N.V., Poletaeva O.B., Absalyamova R.A.</i> The conjunction of a foreign language educational space in the conditions of digitalization .....	130
<i>Vostryakova N.A.</i> Moral values of the Russian people as a subject of reflection by Muslims of foreign countries in the process of studying the universal textbook RFL .....	153
<i>Glumova E.P., Mukhamedova S.Kh., Rashidova N.B.</i> Regional educational environment in polylingual universities of Russia and Uzbekistan .....	178
<i>Zhigalev B.A., Belorukova M.V., Ganyushkina E.V., Zolotova M.V.</i> Effective strategies forming L2 professional communicative competency in postgraduate groups .....	202
<i>Igna O.N., Gul N.V.</i> History of the development of the subject methods of teaching in the training of foreign language teachers .....	227
<i>Leonova D.Yu., Tikhonova E.V.</i> The role of ICT in teaching oral two-way economic translation to students-linguists of the Chinese department .....	242
<i>Nagel O.V., Lee B.V.</i> Conversational simulators in the formation of communication skill of dialogic speech .....	254
<i>Sysoyev P.V., Khmarenko N.I.</i> Teaching students foreign language writings skills based on cooperative learning .....	271
<i>Tikhonova E.V., Gao Jie, Akulina K.V.</i> Application of digital educational platforms in the process of preparing translation students: overview of china's digital solutions ....	286
<i>Troinikova E.V.</i> The subject of intercultural interaction as an educational construct: vectors of dialogue transformation .....	298
<b>Anniversaries</b> .....	320

## **Обращение к читателю**

*Уважаемый читатель!*

Дата выхода в свет данного номера журнала совпала с 60-летним юбилеем профессиональной и научно-педагогической деятельности **Светланы Константиновны Гураль**, основателя и первого декана факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета, основателя журнала «Язык и культура» и его главного редактора, заслуженного декана ТГУ.

Путь Светланы Константиновны в науку начался **1 сентября 1962 г.**, когда она переступила порог родного ей Томского государственного университета. Родным для нее он стал задолго до начала ее работы в нем, потому что ее дедушка в далекие 1880-е годы принимал участие в строительстве Императорского Томского университета, а потом и ее мама работала в научной части ТГУ.

В первые годы работы в университете Светлана Константиновна преподавала английский язык студентам физико-математических факультетов, это были годы ее становления как специалиста, преподавателя и ученого.

Учителем и наставником Светланы Константиновны, ее научным руководителем по кандидатской диссертации стала Ф.З. Канунова – профессор, основатель томской литературоведческой школы. Несомненно, работа под руководством Фаины Зиновьевны послужила фундаментом, на основе которого раскрылся талант Светланы Константиновны как ученого, педагога и организатора науки.

За прошедшие десятилетия Светланой Константиновной была проведена колоссальная работа не только по созданию факультета иностранных языков, который перешагнул уже 27-й год своего рождения и продолжает развиваться, но и по организации новых специальностей, разработке новых научных тем и новых педагогических технологий в привлечении молодых талантливых преподавателей и ученых. Перечислить все, что внедрила в практику в ТГУ Светлана Константиновна, чрезвычайно сложно. При этом она не останавливается на достигнутом.

Профессор С.К. Гураль ведет активную научную деятельность, руководит аспирантами, оппонирует в диссертационных советах, продолжает разрабатывать и читать лекционные курсы, пишет научные



статьи и монографии, учебники и учебные пособия. Ее высокий рейтинг обусловлен не только количеством публикаций, но и многочисленными идеями, которыми она щедро делится с читателями своих научных работ и учениками. Светлану Константиновну отличает высокий профессионализм, невероятное трудолюбие, умение отстаивать свои убеждения и в то же время понять другого, а при необходимости помочь и дать ценный совет.

Именно благодаря величайшему труду и необычайной преданности своему делу, университету, Томску таких ученых и организаторов в области образования, как Светлана Константиновна Гураль, Томск по праву удерживает свое звание Сибирских Афин.

Слова благодарности и поздравления, безусловно, будут многократно сказаны в адрес юбиляра, ведь умение помогать людям и поддерживать новые начинания – это то, что отмечают многие из тех, кто знаком со Светланой Константиновной Гураль.

Томский государственный университет поздравляет Светлану Константиновну и желает ей новых научных достижений, талантливых учеников и оптимизма на многие годы!

Проректор по научной  
и инновационной деятельности



А.Б. Ворожцов

Заведующий кафедрой российской истории  
профессор



С.А. Некрылов

## **60 лет служения Томскому государственному университету**

Знания могут быть силой, но они гораздо сильнее, когда ими делются! Данное утверждение очень точно характеризует 60 лет профессиональной и научно-педагогической деятельности Светланы Константиновны Гураль.

Будучи истинным генератором перспективных идей и проектов в области межкультурной коммуникации и международной деятельности, преобразователем образования, Светлана Константиновна использует все форматы современных каналов коммуникации, чтобы стимулировать появление, укрепление и распространение научного знания.

Выступления на международных конференциях, в лекционных аудиториях, на семинарах, коллоквиумах и круглых столах – это лишь небольшой набор коммуникативных пространств, где Светлана Константиновна выступает популяризатором науки и продвигает передовые идеи, рожденные в бесконечных оживленных научных дискуссиях с коллегами-соратниками, аспирантами и студентами.

На пути своего профессионального становления Светлана Константиновна сразу осознала великую силу печатного слова в науке, что доказано множеством научных публикаций и основанием научного журнала «Язык и культура». Своей редакторской деятельностью Светлана Константиновна еще больше расширяет возможности научного диалога исследователей всего мира для развития мировой науки в области лингвистики, современных языков и методики преподавания.

Все эти годы профессиональная и научно-педагогическая деятельность Светланы Константиновны направлена на решение важнейшей задачи по подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации в соответствии с высокими международными стандартами, что вносит существенный вклад в повышение качества позиционирования университета, региона и всей страны на международной арене.

В этот юбилейный год на страницах признанного в научном обществе журнала желаем Вам, уважаемая Светлана Константиновна, доброго здоровья и благополучия, новых успехов и идей, которых мы от Вас с нетерпением ждем, зная, что самое большое удовольствие для Вас – делиться знаниями!

Декан факультета иностранных языков,  
доктор филологических наук



О.В. Нагель

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 81.42

doi: 10.17223/19996195/59/1

### КСЕНОНИМЫ ЛАОВАЙ И ЛАОБАЙСИН КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ МАРКЕРЫ ДИСКУРСА РУССКОЯЗЫЧНОЙ ДИАСПОРЫ КИТАЯ

Юаньин Ван<sup>1,2</sup>, Ольга Вячеславовна Орлова<sup>3,4</sup>

<sup>1</sup> Хейлунцзянский институт иностранных языков, Харбин, Китай

<sup>2,4</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>3</sup> Муданьцзянский педагогический университет, Муданьцзян, Китай

<sup>1,2</sup> wangyuanying823@yandex.com

<sup>3,4</sup> o.orlova13@yandex.ru

**Аннотация.** Описывается лингвокультурное своеобразие этнически маркированных ксенонимов *лаовай* (иностранец в Китае, в том числе русский) и *лаобайсин* (обыкновенный китаец, простолюдин) в дискурсе русскоязычной диаспоры Китая, отражающем рецепцию и интерпретацию иностранной бытовой и социокультурной действительности коллективом диаспоры. На основе анализа более 3 тыс. контекстов сетевой коммуникации участников интернет-сообщества русскоязычных пользователей, тесно соприкасающихся с китайской культурой и языковой средой, а также данных китайской лексикографии и результатов исследований китайских специалистов по лексической семантике прослеживаются разнообразные смысловые трансформации указанных лексем как в языке-источнике, так и в языке-реципиенте, а также специфика их дискурсивных взаимоотношений. Если ксеноним-саморепрезентатив *лаовай*, утрачивая изначально свойственную ему в китайском языке просторечно-пренебрежительную окраску, в целом однозначно и положительно воспринимается участниками дискурса, хотя споры о его коннотации периодически возникают, то ксеноним *лаобайсин* демонстрирует семантико-аксиологическую диффузность и может выступать и в роли грубого этнического прозвища, и в роли нейтрального этнонима, и в роли обозначения «простого человека» любой национальности.

Кроме того, данные ксенонимы обнаруживают поливалентную коррелятивную соотносительность: 1) на уровне морфемной структуры (единый формант *лао*, заимствующий из языка-источника развитую многозначность); 2) на уровне смыслового содержания (широкий спектр тесно сопряженных с контекстом актуальных значений); 3) на уровне эмоциональности, экспрессивности и оценочности, наиболее подвижном и детерминированном степенью комплиментарной/некомплиментарной включенности коммуникантов в китайскую языковую и культурную среду, а также меняющимися социальными, политическими, экономическими обстоятельствами текущего момента. Многогранная и неоднозначная лингвокультурная рецепция обуславливает превращение концептуальной дихотомии *лаовай* – *лаобайсин* в универсалию диаспорального сознания, члены которой не столько находятся в оппозиции, непосредственно отражая

противопоставление *свой* – *чужой*, сколько взаимодополняют друг друга, формируя тематическое и стилистическое своеобразие и разнообразие дискурса.

**Ключевые слова:** дискурс русскоязычной диаспоры Китая, лингвокультурный маркер, ксеноним

*Для цитирования:* Ван Ю., Орлова О.В. Ксенонимы *лаовай* и *лаобайсин* как лингвокультурные маркеры дискурса русскоязычной диаспоры Китая // Язык и культура. 2022. № 59. С. 11–25. doi: 10.17223/19996195/59/1

Original article

doi: 10.17223/19996195/59/1

## XENONYMS *ЛАОВАЙ* AND *ЛАОБАЙСИН* AS LINGUISTIC AND CULTURAL MARKERS OF THE DISCOURSE OF THE RUSSIAN-SPEAKING DIASPORA OF CHINA

Yuanying Wang<sup>1,2</sup>, Olga V. Orlova<sup>3,4</sup>

<sup>1</sup> Heilongjiang Institute of Foreign Languages, Harbin, China

<sup>2,4</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

<sup>3</sup> Mudanjiang Normal University, Mudanjiang, China

<sup>1,2</sup> wangyuanying823@yandex.com

<sup>3,4</sup> o.orlova13@yandex.ru

**Abstract.** The article is devoted to the description of the linguistic and cultural identity of ethnically labeled xenonyms *лаовай* (a foreigner in China, including Russian) and *лаобайсин* (an ordinary Chinese, commoner) in the discourse of the Russian-speaking diaspora of China, reflecting the reception and interpretation of foreign everyday and socio-cultural reality by the diaspora collective. Based on the analysis of more than 3,000 contexts of network communication of participants of the Internet community of Russian-speaking users who are in close contact with Chinese culture and language environment, as well as data from Chinese lexicography and the results of research by Chinese specialists in lexical semantics, various semantic transformations of these lexemes are traced both in the source language and in the recipient language, as well as the specifics of their discursive relationships. If the xenonym *лаовай* is self-representative, losing the colloquial-dismissive coloration originally characteristic of it in Chinese, is generally unambiguously and positively perceived by the participants of the discourse, although disputes about its connotation periodically arise, then the xenonym *лаобайсин* demonstrates semantic-axiological diffusivity and can act as a rude ethnic nickname, and as a neutral ethnonym, and as a designation of a "common man" of any nationality. In addition, these xenonyms reveal a polyvalent correlative correlation: 1) at the level of morphemic structure (a unified formant *лао* borrowing developed ambiguity from the source language); 2) at the level of semantic content (a wide range of relevant meanings closely related to the context); 3) at the level of emotionality, expressiveness and evaluativeness, the most mobile and determined by the degree of complimentary/non-complimentary involvement of communicants in the Chinese language and cultural environment, as well as the changing social, political, economic circumstances of the current moment. The multifaceted and ambiguous linguocultural reception determines the transformation of the conceptual dichotomy *лаовай* – *лаобайсин* into a universal of

diasporal consciousness, whose members are not so much in opposition, directly reflecting the opposition of their own and others, as they complement each other, forming thematic and stylistic originality and diversity of discourse.

**Keywords:** discourse of the Russian-speaking diaspora of China, linguistic and cultural marker, xenonym

*For citation:* Wang Yu., Orlova O.V. Xenonyms *лаовай* and *лаобайсин* as linguistic and cultural markers of the discourse of the russian-speaking diaspora of China. *Language and Culture*. 2022;59: 11-25. doi: 10.17223/19996195/59/1

## Введение

Непреходящий интерес языкознания к процессу встречи языков и культур и его результатам – собственно лингвистическим, лингвокультурным, социо-, психолингвистическим и т.д. – в последнее время активно реализуется на материале диаспоральных дискурсов – особых форм существования языка в иноязычных и инокультурных пространствах [1–5].

Дискурс русскоязычной диаспоры Китая представляет своеобразный вариант современного языка русского зарубежья, кардинально отличающийся как от иных диаспоральных версий русской лингвокультуры, так и от языка русских в Китае прошлых волн эмиграции (см. подробнее: [3]). От типичных представителей, например, американской или европейских диаспор русскоязычных в Китае, по преимуществу не планирующих ассимилироваться и получить гражданство работающих по контракту экспатов и студентов, отличает ясно осознаваемая временность пребывания в чужой стране, что практически снимает с повестки вопрос о сохранении родного языка и его утрате в следующих поколениях. В то же время от языковой ситуации русского Харбина – центра связанной со строительством КВЖД, а потом с революцией и Гражданской войной массовой эмиграции в Китай конца XIX – первой половины XX в., современную диаспоральную лингвокультуру отличает совершенно иная диспозиция родного и китайского языков на шкале социокультурной и коммуникативной востребованности и престижности.

По данным исследований Е.А. Оглезневой, китайский язык не оказал значительного влияния на язык русских эмигрантов первой волны, а уникальная языковая ситуация русского Харбина «характеризовалась коммуникативным преобладанием русского языка, не являющегося государственным и титульным, на территории с демографическим преобладанием китайского языка – государственного и титульного» [6. С. 13–14], т.е. для комфортного проживания русскому эмигранту можно было вообще не изучать язык страны пребывания, который осознавался менее социально и культурно значимым, нежели родной. В настоящее время русскоязычная диаспора рассредоточена по всей территории Китая, вследствие чего не имеет возможности выстроить

вокруг себя реальный островок «русского мира» и вынуждена в повседневной жизни постоянно вступать в коммуникацию с «китайским миром». Кроме того, китайский язык и его изучение стали и востребованными, и социально престижными, а доминирующей средой общения диаспорального сообщества являются многочисленные интернет-площадки – форумы и группы в социальных сетях.

Ключевой лингвокультурной и дискурсивной особенностью интернет-коммуникации русскоязычных, проживающих в Китае, является ее ориентированность в область китайского языка и культуры, а тематической основой – рецепция и интерпретация китайской бытовой и социокультурной действительности коллективом диаспоры. Поэтому закономерно, что лексикон диаспоры характеризуется постоянно пополняемым и солидным по объему инолингвокультурным субстратом. Вслед за основателем интерлингвокультурологии В.В. Кабакчи мы называем инолингвокультурным субстратом «такие элементы текста, появление которых объясняется влиянием языка описываемой иноязычной культуры», а «наименования элементов иноязычных (внешних) культур» [7. С. 53] мы называем ксенонимами.

В свою очередь, среди ксенонимов в диаспоральном дискурсе особое место занимают называющие человека по национальному, профессиональному, а также социальному признаку агентивы. При этом важная и крупная группа агентивов – агентивы со значением этнической принадлежности, выступающие ярким маркером самоидентификации носителей русского языка в поле влияния иноязычной культуры, а также восприятия этой культуры.

Китаизмы-агентивы *лаовай* (иностранец в Китае, в том числе русский) и *лаобайсин* (обыкновенный китаец, простолудин), претерпевая разнообразные смысловые трансформации и состоя друг с другом в весьма интересных семантико-аксиологических отношениях, являются именно такими «проводниками» в лингвокультуру, «стоящую» за курсом современной русскоязычной диаспоры Китая.

### **Материал и методология исследования**

Эмпирическая база исследования формировалась с помощью приема сплошной выборки контекстов, содержащих интересующие нас ксенонимы, из постов и комментариев интернет-сообщества «Байки лаовая» социальной сети «ВКонтакте» (<https://vk.com/cnlaowai>). Являясь одним из старейших и крупнейших (более 57 тыс. подписчиков) дискуссионных площадок русскоязычных пользователей, тесно соприкасающихся с китайской культурой и языковой средой, данный ресурс позволяет нам проследить эволюцию анализируемых ксенонимов с 2013 г. по сегодняшний день. Всего проанализировано более 3 тыс. контекстов.

Привлечение текстов СМИ и других источников (были использованы лексикографические материалы [8], а также данные экспериментальных исследований в области семантики и социолингвистики китайских коллег, впервые представленные российской научной общественности [9–13]) дает возможность расширить материал исследования и рассмотреть историю вхождения анализируемых ксенонимов в вокабуляр диаспорального языкового коллектива. Примеры приводятся в исходном виде с сохранением орфографии и пунктуации источника.

Методология исследования носит комплексный характер. Методологический инструментарий интерлингвокультурологии, рассматривающей ксенонимы в тексте и дискурсе как элементы инолингвокультурного контекста, используется для сопоставительного анализа семантики и прагматики лексем *лаовай* и *лаобайсин* в китайском и русском речеупотреблении. Методы теории заимствования и лексической семантики находят отражение в пристальном внимании к процессу вхождения изучаемых заимствованных единиц в лексикон русскоязычного диаспорального сообщества и к происходящим в процессе их лингвокультурной адаптации смысловым и коннотативным трансформациям. Анализ также основывается на сочетании приемов лингвоконцептологического, контекстологического, количественного и дискурс-анализа, поскольку изучаемые ксенонимы и объективные данные об их частотности в исследуемом текстовом континууме рассматриваются в динамике их контекстуально обусловленных семантико-аксиологических приращений, что позволяет выявить концепто- и дискурсивно-формирующий потенциал данных культурно-маркированных слов.

### Ход и результаты исследования

Унаследовавший из языка-источника стилистические оттенки неформальности и фамильярности китаизм *лаовай* (老外 *laowai*) встречается в анализируемом текстовом континууме чаще, чем его русский аналог *иностранец* (2 632 и 2 580 употреблений соответственно), и более чем в 40 раз чаще, чем ксеноним с тем же значением, образованный от нейтрального общеупотребительного китайского слова *外国人* *waiguo ren* в разных вариантах его транслитерации *вайгожень* / *вайгожен* / *вайгорен* / *вайгоужень* (63 употребления), что свидетельствует о важности коннотативных и прагматических мотиваций при выборе ксенонима-самоидентификатора, когда предпочтение отдается разговорному варианту, имеющему сниженно-пренебрежительный оттенок. Описывая свое пребывание в разных странах, представители русскоговорящей диаспоры Китая также используют ксенонимы-самоидентификаторы по тому же принципу, активно употребляя аналогичную заимствованную сниженную лексику с общим значением *ино-*

странец: гайдзин (японский вариант) – 48 раз и фаранг (тайский вариант) – 27 раз.

Таким образом, можно предположить, что данный способ самоидентификации членов диаспоры, предпочитающих неформальные с оттенком грубости этнонимы, отражает определенную важную для диаспоральной лингвокультуры закономерность.

Слово 老外 *laowai* происходит из пекинского молодежного жаргона и примерно с середины 1980-х гг. входит в общелитературный лексический фонд китайского языка. В «Словаре современного китайского языка» [8. С. 821] оно дается с пометой *разговорное*, в первом значении синонимичное слову 外行 *waihang* (профан, дилетант, неопытный), а во втором – стилистически нейтральному 外国人 *waiyuoren* (см. выше).

Лексема 老外 *laowai* (далее в статье мы будем использовать кириллическую транслитерацию *лаовай*) в Китае популярна не только в устной разговорной речи, но и в официальной. Так говорят на Центральном телевидении КНР, а в англоязычном телевидении Тайваня есть передача *Laowai in China*, в которой рассказывается о жизни иностранцев в Китае. Содержание китайского концепта *иностранец* постоянно расширяется за счет новых смысловых нюансов и экспрессивных характеристик, однако самими иностранцами слово воспринимается крайне неоднозначно, что делает актуальным анализ его семантики и аксиологии в китайской лингвистике.

Начиная с середины 1990-х гг. в Китае публикуется ряд работ, посвященных этой теме. Так, Линь Даджинь [9] считает, что слово *лаовай* используется в обычном китайском речеупотреблении как нейтральное. Ци Хуа [10] предположил, что это слово в китайском языке и в восприятии иностранцев имеет разное значение, потому что первый иероглиф 老 *lao* в значении *старый* в китайской языковой среде вызывает уважение, в то время как в западной современной культуре употребление указывающего на возраст понятия по отношению к человеку является неприличным.

С целью выяснить реальное отношение китайцев к слову *лаовай* в 2005 г. Школа иностранных языков Шаньдунского университета провела опрос среди 129 обычных граждан Китая и китайских студентов [11]. Основными вопросами были: 1) К кому относится данное определение (стоит ли относить сюда японцев и корейцев)? 2) Считаете ли вы это слово положительным, нейтральным или отрицательным? Почему? На первый вопрос подавляющее большинство респондентов ответили, что не считают корейцев и японцев лаоваями по причине их территориальной и культурной близости, а также внешнего сходства с китайцами. Среди обычных граждан Китая положительное значение слова отмети-



ли 13,3%, нейтральное – 53,3%, уничижительное – 33,3%. Опрос среди китайских студентов показал нарастание нейтральной оценки (до 85%) и снижение положительных и отрицательных оценочных коннотаций. Однако исследователи, изучавшие «внутренние мотивы студентов университета использовать *лаовай* для обращения к иностранцам, с одной стороны, и психологические реакции иностранных студентов, с другой стороны» пришли к выводу, что все-таки *лаовай* «является несколько уничижительным термином» [12. С. 58].

В ходе подобного исследования 2014 г., проведенного в Чжэцзянском университете, профессор Ли Фуань высказал следующее мнение: «Если иностранец считает слово *лаовай* неприличным или даже оскорбительным, то это несправедливо, необъективно, это явное недоразумение или заблуждение. Китаец, называющий иностранцев этим словом, в душе доброжелателен к гостям из зарубежья. Наши соотечественники выражают уважение в префиксе 老 *lao*: 老兄 *laoxiong* – вежл. Вы (к лицам одного поколения); ты, друг, брат (в обращении между друзьями); 老弟 *laodi* – вежл. Вы (к младшему по возрасту или в обращении учителя к ученику); дружище, приятель и т.д.» [14. С. 210]. Несмотря на то что в большинстве случаев префикс 老 *lao* имеет положительную коннотацию, существует множество примеров грубых слов на грани инвективы: 老东西 *laodongxi* – *старый хрыч*, 老狐狸 *laohuli* – *хитрец*, 老油条 *laoyoutiao* – *тертый калач* и др. Изначально грубым просторечным этнофолизмом было и китайское наименование русских 老毛子 *laomaizi* *лаомаоцзы* – дословно *волосатики* (см. подробнее: [15]).

Китайский лингвист Чжоу Юаньлинь выделяет два мелиоративных (респектабельный, любезный) и два пейоративных (смешной и жалкий, ужасный и отвратительный) значения префикса 老 *lao* [13]. Эта многозначность стимулирует семантическую диффузию и повышенную контекстуальную обусловленность анализируемого слова: «*Лао* в слове *иностранец* не имеет единственного смысла, в речи каждого оно варьируется от похвалы до уничижения, но с нейтральным значением в качестве основного» [11. С. 27]. В целом китайские исследователи отмечают, что язык и социокультурные изменения того или иного периода неразделимы, что в понимании лексического значения данного слова важны как синхрония (контекст, понимание того, кто, с кем и с какой целью говорит), так и диахрония (на каком историческом этапе, в какой период оно употребляется). Современное значение слова *лаовай*, близкое к нейтральному, в значительной степени отличается от 1980-х гг., когда оно в основном применялось по отношению к представителям капиталистических стран – геополитических и идеологических врагов Китая того времени.

Если говорить о российской лингвистике, то китаизм *лаовай* рассматривается, в частности, в рамках проблемы влияния этнокультурных стереотипов на восприятие китайской культуры в процессе овладения китайским языком с близкими к выводам китайских коллег заключениями: несмотря на «широко распространенное вне Китая мнение о негативном и даже оскорбительном оттенке слова, оно заполняет свою позитивную нишу в столь эмоционально богатом китайском культурном концепте *иностранец*» [14. С. 213].

Действительно, в лексиконе русскоязычной диаспоры Китая *лаовай* – один из самых частотных и практически полностью адаптированных ксенонимов (ср. наименования популярных сетевых ресурсов для русских в Китае: Лаовайру, Лаовайша, Лаоваевнет, Лаовайкаст, Давай лаовай, Байки лаовай, Мудрый лаовай), демонстрирующий рецептивную амбивалентность: «...произнесенное незнакомым китайцем оно вряд ли вызовет у русского положительные эмоции, в то время как “среди своих”, в сетевом общении собственного микросоциума этот ксеноним за счет свойственных ему оттенков неформальности, добродушной шутливости, коммуникативной близости играет роль общепринятого самоназвания и маркера собственной субкультуры» [3. С. 106].

*Лаобайсин*, еще один частотный ксеноним-агентив с префиксом *лао* (341 употребление), во многих контекстах выступая «антагонистом» *лаовай*, образует с ним концептуальную пару, которая становится одной из тематико-смысловых доминант диаспорального дискурса. На оппозиции *лаовай* – *лаобайсин* (иностранец – простой китаец, не китаец – китаец) строится множество дискуссий, в которых данные ксенонимы служат своеобразной призмой для осмысления членами диаспоры себя и своего места в иноязычном мире, основой противопоставления внутренних, родных, и внешних, чужих, языков и культур.

Самоназвание китайского народа восходит к книге под названием 百家姓 *baijiaxing* «Байцзясин» – «Фамилии ста семей», которая была написана более тысячи лет назад и стала одним из трех главных учебников иероглифики, используемых по сей день. Именно от названия этого сборника произошло слово 老百姓 *laobaixing* *лаобайсин*, в котором иероглиф 老 *lao* выполняет роль аффикса, указывая на то, что следующим будет существительное, иероглиф 百 *bai* имеет значение *много*, а 姓 *xing* – *фамилия*. Во время «культурной революции» 1960-х гг. произошел семантический сдвиг, в результате которого данная лексема стала обозначением всего национального единства. Таким образом, в современном китайском языке слово *лаобайсин* не имеет какой-либо ярко выраженной коннотации и служит «номинативной скрепой» китайского народа, благодаря которой каждый китаец осознает себя сопричастным нации, ее истории с древнейших времен до наших дней.

Исследуя русскоязычный сегмент интернета, мы обнаружили, что слово *лаобайсин* активно употребляется в различного рода постах, дискуссиях и публикациях, в том числе в крупных российских СМИ (см. подробнее: [16]). Анализ сетевого диаспорального дискурса показал, что русскоязычные в Китае выделяют три типа *китайских лаобайсинов*, имеющих определенный социальный статус, привычки, внешний вид и даже особые гастрономические предпочтения. Первый тип – это самый часто встречаемый вид китайца – простой. *Зачастую это обычный рабочий, какой-нибудь ничем не выделяющийся лаобайсин. К иностранцу относится из серии «о, лаовай, халоу». Чем больше видел иностранцев, тем более к ним индифферентен. Образование среднее. Про другие страны знает исключительно из телевидения и стереотипов. Особо общительные успевают за две минуты надоесть вопросам так, что хочется бежать и прятаться.*

Второй тип – это бескультурные необразованные люди, в силу каких-либо причин сделавшие себе состояние, но по этическому и ментальному уровню оставшиеся людьми социальных низов. Это самый негативно оцениваемый тип, его можно встретить в нетрезвом состоянии в злачных заведениях, увешанного дорогими аксессуарами, с неизменно закатанной майкой и голым торсом (шокирующая иностранцев манера поведения китайских мужчин в жаркую погоду). Как правило, этот тип сорит деньгами и проявляет интерес к европейскому типу женщин, считая, что *все можно купить, и искренне не понимая, почему русские девушки отказываются.*

Третий тип – это так называемый *лаобайсин из нунцун* (农村 pongsun – село, деревня). *Этот хорошо, если начальную школу закончил. Приехал из маленькой деревни либо не сильно развитого населенного пункта в большой город в поисках лучшей жизни. Иностранца никогда не видел, соответственно, от иностранца либо шугается, либо стоит столбом, взирая на белокожего ангела. Безусловно, эти типы могут пересекаться и смешиваться: китаец может быть толстосумом, но деревенский лаобайсин будет в нем неизгоняем.*

Имеющие общий аффикс *лао*, который, как мы уже отмечали выше, не имеет однозначной аксиологической валентности, самоназвание иностранцев в Китае *лаовай* и самоназвание китайцев *лаобайсин*, на первый взгляд, семантически противопоставлены друг другу в бинарной оппозиции *свой – чужой*. Действительно, большое количество высказываемых русскоязычными лаоаями мнений о лаобайсинах непосредственно реализуют этот ксеноним в роли этнической инвективы, негативно-пренебрежительного этнофолизма, и подкрепляют негативный стереотип о неопрятных, не соблюдающих правила гигиены, неделikatных и бескультурных китайцах: *лаобайсин, который везде мусорит и ведет себя отвратительно; меня это свинское поведение лао-*



го-то Китай – страна непуганых лаобайсинов и имя им легион, для кого-то – простые вещи, поест шашлычков на улице, поболтать с лаобайсинами, приобщиться к китайским традициям, для кого-то – исполнение мечты не просто побывать в Китае, но и попытаться понять его, увидеть Жёлтое море, прикоснуться к многовековой истории мира, пообщаться с простыми лаобайсинами. <...> Китай – он как первая любовь! Сильно, глубоко и навсегда!!!

Именно разнородность погружения в китайскую культуру и принятия ее формирует межличностный дискурс участников сообщества, задает тон и стилистику дискуссии, провоцирует на споры, что порождает ряд интересных парадоксов. Например, когда этноним *лаобайсин* становится обозначением простых, небогатых или не приобщенных к высокой культуре (здесь опять же актуальное значение определяет исключительно контекст) людей вообще, и тогда *лаобайсины* могут быть русскими (*Похоже, мои предки были лаобайсинами; этакий «привкус русского лаобайсина»; так-то Тюдоры, а то обычные лаобайсины – что китайские, что русские, которым, кроме фамилии, завещать своим сыновьям особо нечего; Бегающий по ресторану ведущий, говорящий банальности чрезвычайно самоуверенным голосом для российских лаобайсинов*), а *лаоваи* встречаются среди китайцев: жаргонизм *банан* в дискурсе диаспоры обозначает *китайца*, а по сути *лаовая*, по манерам, менталитету, по аналогии с бананом – *желтый снаружи, белый внутри*.

Еще одной важной особенностью диаспорального дискурса является диалогическая цитация, востребованная в случаях, когда члены сообщества высказываются от лица обычных *лаобайсинов*, выражающих свое возмущение иностранцами. Особенно эти элементы языковой игры стали актуальны в последнее время, когда в условиях пандемии COVID-19 и возросшей социальной напряженности в Китае обострились связанные со стереотипом недоверия ко всему иностранному противоречия: *Все иностранцы – больные, все импортное умышленно напичкано вирусом, да у этих лаоваев ни стыда, ни совести, ни культуры, ни воспитания, вот и приехали специально, чтобы бедных китайцев заразить*.

Отметим, что с приходом эпохи коронавируса «экономические, культурные, психологические потрясения оказались настолько шокирующими для общества, что русский язык (как и другие языки мира) мгновенно отреагировал на эти процессы» [17. С. 3], не только сформировав массив новаций, потребовавший создания и издания в кратчайшие сроки «Словаря русского языка коронавирусной эпохи», но и, в том числе, значительно повысив ранее кардинально сниженный градус оскорбительного, пренебрежительно-уничтожительного экспрессивного заряда прозвищных этнонимов. Так, обида и недоумение по поводу

убеждения китайцев в том, что после преодоления кризиса первой волны пандемии все случаи заражения коронавирусом в Китае завезены из-за границы чуть ли не намеренно и все иностранцы «заразные», возмущение нередкими случаями дискриминации по этническому признаку и противостояние им активизировали негативную модальность высказываний диаспоральным комьюнити сложившейся ситуации: <...> *если иностранец – то иди сиди дома, или в отеле, или в карантинном центре. Считаю такие акции бытового расизма нелепыми. Как бы кто их ни обидел, расизм у самих в подкорке, а тут еще и такой повод дают необразованным лаобайсином самоутвердиться за чужой счет; Поговорим о дискриминации.* <...> *Оказалось, что владелец не жалуется на иностранцев.* <...> *Пусть радуются лаобайсины, что нет хода иностранцам на их территорию;* <...> *да уж, лаобайсинов не переубедишь! Но меня, если честно, улыбает даже, когда какой-нибудь китаец при виде меня натягивает маску по самые глаза. Так и хочется немного на него покашлять.* Однако, как видим, данные контексты, хотя и не демонстрируют радушного принятия, все-таки очень далеки от открытого выражения агрессивной ксенофобии и, по сути, подтверждают мнение исследователей русского языка эпохи коронавируса о «психологическом стремлении всех желающих высказаться, самореализоваться, в том числе через словотворчество и способность человеческой природы освобождаться от коллективного стресса, от коллективного страха через юмор, иронию, сарказм» [17. С. 4].

Кроме того, при описании самых разных жизненных ситуаций в самые разные по степени благополучия для пребывания иностранцев на китайской земле периоды регулярно звучит «голос разума», призывающий к преодолению этнических стереотипов и трезвому видению и своего, и чужого: *И вот тут меня осенило, что китайцы неоднородные, не одинаковые. Когда они делают про всех лаоваев обобщения – нам смешно, потому что русские отличаются от немцев, а немцы от американцев. Для них мы все одинаковые в их наборе стереотипов. Вот и мы часто заложники своих стереотипов о китайцах.*

### Заключение

Важнейшими лингвокультурными маркерами диаспорального дискурса являются ксенонимы-агентивы со значением этнической принадлежности, служащие идентификации своего и чужого в условиях иноречевой и инокультурной среды. Для русскоязычного сообщества Китая это, прежде всего, китаизмы *лаовай* и *лаобайсин*, обнаруживающие поливалентную коррелятивную соотнесенность: 1) на уровне морфемной структуры (единный формант *лао*, заимствующий из языка-источника развитую многозначность); 2) на уровне смыслового содер-

жания (широкий спектр тесно сопряженных с контекстом актуальных значений – от иностранца вообще к обозначению себя как русского или русскоязычного вплоть до обозначения европеизированного китайца в случае *лаовая*, от китайца вообще к необразованному, бескультурному китайцу вплоть до необразованного и бескультурного россиянина в случае *лаобайсина*); 3) на уровне эмоциональности, экспрессивности и оценочности, наиболее подвижном и детерминированном степенью комплиментарной/некомплиментарной включенности коммуникантов в китайскую языковую и культурную среду, а также меняющимися социальными, политическими, экономическими обстоятельствами текущего момента.

Такими образом, осуществляемая в ходе дискурсивного развертывания многогранная и неоднозначная лингвокультурная рецепция обуславливает превращение дихотомии *лаовай* и *лаобайсин* в определенную универсалию диаспорального сознания, члены которой не столько находятся в оппозиции, сколько взаимодополняют друг друга, формируя тематическое и стилистическое своеобразие и разнообразие дискурса.

#### Список источников

1. **Костанди Е.И.** Типовой дискурс диаспоры: русский язык в Эстонии // Псковский регионологический журнал. 2017. № 2. С. 38–50.
2. **Деци А.** Эстонские вкрапления в интернет-дискурсе русскоязычных жителей Эстонии // Ежегодник финно-угорских исследований. 2019. Т. 13, № 2. С. 331–342.
3. **Орлова О.В.** Лаовайский сетевой жаргон: китайский язык и культура в рецепции русскоязычных экспатов (введение в тему) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. Вып. 2 (191). С. 103–108.
4. **Орлова О.В.** Ксенонимы-интерпретативы в сетевом дискурсе русскоязычной диаспоры Китая (на примере ксенонима чабудо) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. Вып. 2 (208). С. 29–36.
5. **Орлова О.В., Ван Ю.** Ксеноним-интерпретатив мафань в сетевом дискурсе русскоязычной диаспоры Китая // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. Вып. 5 (211). С. 19–26.
6. **Оглезнева Е.А.** Русский язык в восточном зарубежье (на материале русской речи в Харбине) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Томск, 2009. 55 с.
7. **Кабакчи В.В.** Типология текста иноязычного описания культуры и инолингвокультурный субстрат // Лингвистика текста и дискурсивный анализ: традиции и перспективы. СПб., 2007. С. 51–70.
8. **Словарь** современного китайского языка [现代汉语词典 北京 商务印书馆 2005. 1958 页]. Пекин : Коммерческое издательство, 2005. 1958 с. (на кит. яз.).
9. **Линь Д.** Исследование межкультурной коммуникации [林大津 跨文化交际研究 福州: 福建人民出版社 1996]. Фучжоу : Народное издательство Фуцзянь, 1996. (на кит. яз.).
10. **Ци Х.** Кросс-культурный анализ существительного «老外» [仝华·对一个称呼语的跨文化剖析 – 释«老外». 北京师范大学学报 (社会科学版). 1998 (6)] // Журнал Пекинского педагогического университета (Социальные науки). 1998. № 6. (на кит. яз.).

11. **Лю В., Чжан В.** Исследование семантической окраски слова «老外» [柳伟, 张文华. «老外»称呼语的语义色彩研究. 湖北第二师范学院学报. 2010年第1期. 25–28页] // Вестник Хубэйского второго педагогического университета. 2010. Вып. 1. С. 25–28. (на кит. яз.).
12. **Чжан Ц., Чэнь С.** Что именно означает «老外»? [张积家, 陈秀芹. «老外»究竟意味着什么? 语言文字应用. 2008年第2期. 58–67页] // Использование языка и текста. 2008. Вып. 2. С. 58–67. (на кит. яз.).
13. **Чжоу Ю.** Префикс «老»: семантическая окраска [周元琳. 前缀«老»和«老»缀词语义色彩探微. 安徽大学学报 (哲学社会科学版). 2000 (5)] // Вестник Аньхойского университета (Философия и общественные науки). 2000. № 5. (на кит. яз.).
14. **Молодых В.И.** Об особых (социокультурных) стереотипах при овладении китайским языком // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2017. Т. 9, № 2. С. 207–214.
15. **Орлова О.В.** Этнофолизм *лаомаоцзы* на перекрестке китайской и русской лингвокультур // Язык. Культура. Этнос. Чтения памяти Э.Ф. и Ф.Г. Чиспияковых. Новокузнецк; Красноярск, 2021. С. 127–135.
16. **Ван Ю.** Ксеноним *лаобайсин* в сетевом диаспоральном дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14, вып. 9. С. 2668–2672.
17. **Словарь** русского языка коронавирусной эпохи. СПб.: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. 550 с.

#### References

1. Kostandi E.I. (2017) Tipovoy diskurs diaspory: russkiy yazyk v Estonii [Typical discourse of diaspora: Russian language in Estonia] // Pskovskiy regionologicheskiy zhurnal. 2. pp. 38-50.
2. Detsi A. (2019) Estonskiye vkrapleniya v internet-diskurse russkoyazychnykh zhiteley Estonii [Estonian inclusions in the Internet discourse of Russian-speaking residents of Estonia] // Ezhegodnik finno-ugorskikh issledovaniy. Vol. 13 (2). pp. 331-342.
3. Orlova O.V. (2018) Laovayskiy setevoy zhargon: kitayskiy yazyk i kul'tura v retseptsii russkoyazychnykh ekspatov (vvedeniye v temu) [The laowai network jargon: the Chinese language and culture in the reception of Russian expats (introduction to topic)] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2. pp. 103-108.
4. Orlova O.V. (2020) Ksenonimy-interpretativy v setevom diskurse russkoyazychnoy diaspory Kitaya (na primere ksenonima chabudo) [Xenonims-interpretatyves in network discourse of the Russian-speaking diaspora of China (the study of chabudo xenonym)] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2. pp. 29-36.
5. Orlova O.V., Wang Yu. (2020) Ksenonim-interpretativ mafan' v setevom diskurse russkoyazychnoy diaspory Kitaya [Xenonim-interpretative mafan' in network discourse of the Russian-speaking diaspora of China] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 5. pp. 19-26.
6. Oglezneva E.A. (2009) Russkiy yazyk v vostochnom zarubezh'e (na materiale russkoy rechi v Kharbine). [The Russian language in the Eastern countries (on the material of Russian speech in Harbin)]. Abstract of Philology doc. diss. Tomsk.
7. Kabakchi V.V. (2007) Tipologiya teksta inoyazychnogo opisaniya kul'tury i inolingvokul'turnyy substrat [Typology of the foreign language text descriptions of culture and other language cultural substrate] // Lingvistika teksta i diskursivnyy analiz: traditsii i perspektivy. SPb. pp. 51-70.
8. Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka [Dictionary of Modern Chinese: 现代汉语词典] (2005). Pekin.
9. Lin D. (1996) Issledovanie mezhkul'turnoj kommunikacii [Research of intercultural communication: 跨文化交际研究]. Fuchzhou: Narodnoe izdatel'stvo Fuczyan'.



10. Ci H. (1998) Kross-kul'turnyj analiz sushchestvitel'nogo «老外» [Cross-cultural analysis of the noun «老外»: 对一个称呼语的跨文化剖析 – 释«老外»] // Zhurnal Pekinskogo pedagogicheskogo universiteta (Social'nye nauki). 6.
11. Lyu V., Chzhan V. (2010) Issledovanie semanticheskoy okraski slova «老外» [The study of the semantic coloring of the word «老外»: «老外»称呼语的语义色彩研究] // Vestnik Hubejskogo vtorogo pedagogicheskogo universiteta. 1. pp. 25-28.
12. Chzhan C., Chen' S. (2008) Chto imenno oznachaet «老外»? [What does «老外» really mean?: «老外»究竟意味着什么?] // Ispol'zovanie yazyka i teksta. 2. pp. 58-67.
13. Chzhou Yu. (2000) Prefiks «老»: semanticheskaya okraska [Prefix «老»: semantic coloring: 前缀«老»和«老»缀词语义色彩探微] // Vestnik An'hojskogo universiteta (Filosofiya i obshchestvennye nauki). 5.
14. Molodyh V. I. (2017) Ob osobykh (sociokul'turnykh) stereotipah pri ovladenii kitajskim yazykom [About special (socio-cultural) stereotypes when mastering the Chinese language] // Territoriya novyh vozmozhnostej. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa. Vol. 9 (2). pp. 207-214.
15. Orlova O.V. (2021) Etnofolizm laomaocy na perekrestke kitajskoj i russkoj lingvokul'tur [The laomaocy ethnopholism at the crossroads of Chinese and Russian linguocultures] // Yazyk. Kul'tura. Etnos. Chteniya pamyati E.F. i F.G. Chispiyakovyh. Novokuzneck; Krasnoyarsk. pp. 127-135.
16. Wang Yu. (2021) Ksenonim laobajsin v setevom diasporal'nom diskurse [Laobajsin xenonim in network diaspora discourse] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota. Vol. 14 (9). pp. 2668-2672.
17. Slovar' russkogo yazyka koronavirusnoj epokhi [Dictionary of the Russian language of the coronavirus era] (2021). SPB: Institut lingvisticheskikh issledovanij RAN.

**Информация об авторах:**

**Ван Юаньин** – преподаватель русского языка, Хейлунцзянский институт иностранных языков (Харбин, Китай); аспирант, Томский государственный педагогический университет (Томск, Россия). E-mail: wangyuanying823@yandex.com

**Орлова О.В.** – доктор филологических наук, профессор, Муданьцзянский педагогический университет (Муданьцзян, Китай); Томский государственный педагогический университет (Томск, Россия). E-mail: o.orlova13@yandex.ru

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

**Information about the author:**

**Wang Yuanying**, teacher of Russian, Heilongjiang Institute of Foreign Languages (Harbin, China); Postgraduate Student, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia). E-mail: wangyuanying823@yandex.com

**Orlova O.V.**, D.Sc. (Philology), Professor, Mudanjiang Normal University (Mudanjiang, China); Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia). E-mail: o.orlova13@yandex.ru

*The authors declare no conflicts of interests.*

*Поступила в редакцию 10.06.2022; принята к публикации 02.08.2022*

*Received 10.06.2022; accepted for publication 02.08.2022*

Научная статья

УДК 81

doi: 10.17223/19996195/59/2

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУР В ВЕРХНЕСИЛЕЗСКОМ АРЕАЛЕ ПОЛЬШИ НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИКИ СО ЗНАЧЕНИЕМ «ПИЩА»**

**Александра Аркадьевна Ким-Малони<sup>1, 2</sup>,  
Наталья Сергеевна Гнездилова<sup>3, 4</sup>, Анна Мария Марцоль<sup>5</sup>**

<sup>1</sup> *Национальный исследовательский Томский государственный университет,  
Томск, Россия*

<sup>2</sup> *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия*

<sup>3</sup> *Томский государственный архитектурно-строительный университет, Томск, Россия*

<sup>4</sup> *Шэньянский технологический институт, Шэньян, Китайская Народная Республика*

<sup>5</sup> *Вроцлавский университет, Вроцлав, Республика Польша*

<sup>1, 2</sup> *alexandrakim@hotmail.com*

<sup>3, 4</sup> *natal-gnezdilova@yandex.ru*

<sup>5</sup> *ankamarcol@gmail.com*

**Аннотация.** Рассмотрено взаимодействие лингвокультур в верхнесилезском ареале Польши на примере диалекта *ślōnskō gōdka*. Когда два языка обнаруживают совпадения в категориях, конструкциях или в формах выражения, то они демонстрируют несколько типов схождений, объясняемых универсальными тенденциями развития языков; случайными совпадениями форм; смешением благодаря интенсивным контактам пограничного населения; происхождению одного языкового предка; параллельное развитие. Языковые совпадения обычно вписываются в ареальные условия ситуации. Анализируемый диалектный материал представлен в поликультурном ареале на территории Польши, однако в силу исторических событий включал язык других этносов: германской и чешской культуры оказали весьма существенное влияние на культуру польской Силезии. Диалект сформировался и получил свое название после Первой мировой войны и, несмотря на влияние стандартного польского языка, продолжает использоваться в регионе. Заимствования в этом ареале могли произойти благодаря контактам населения разных этнических групп, имеющих некоторую обоюдную языковую компетенцию в полосе этнических границ. Задача исследования – описать лексику тематической группы «пища» в верхнесилезском диалекте Польши и показать связи диалектных слов с окружающими языками. Всего было собрано и рассмотрено 138 польских, чешских, немецких и *ślōnskō gōdka* диалектных лексем по шести семантическим группам, пять из которых – названия разных продуктов и блюд, а одна – названия алкогольных напитков. Лексемы диалекта *ślōnskō gōdka* (всего 34 единицы) демонстрируют большее совпадение с немецкими лексемами.

В данном исследовании применялся междисциплинарный подход, учитывающий социолингвистические и этнолингвистические методы. Анализируемый языковой материал рассматривался в контексте языковой ситуации – одного ключевых понятий социолингвистики, поскольку здесь обсуждается определенный ареал, исторически связывающий несколько этнических общностей. В исследовании удалось применить социолингвистический метод включенного наблюдения, реализованного одним из авторов – Анной Марцоль, носителем

польского языка и диалекта ślōnskŏ gŏdka. Этнолингвистическая составляющая исследования связана с семантикой, а именно с категоризацией лексической группы «пища» на основе эмпирической классификации, т.е. на основе повседневного опыта та носителя диалекта.

**Ключевые слова:** заимствования, лингвокультура, диалект ślōnskŏ gŏdka, польский, немецкий, чешский, названия пищи

*Для цитирования:* Ким-Малони А.А., Гнездилова Н.С., Марцоль А.М. Взаимодействие лингвокультур в Верхнесилезском ареале Польши на примере лексики со значением «пища» // Язык и культура. 2022. № 59. С. 26–36. doi: 10.17223/19996195/59/2

Original article

doi: 10.17223/19996195/59/2

## INTERACTION OF LANGUAGES AND CULTURES IN THE UPPER SILESIAN AREA OF POLAND ON THE EXAMPLE OF THE LEXICAL GROUP WITH THE MEANING “FOOD”

Alexandra A. Kim-Maloney<sup>1,2</sup>, Natalia S. Gnezdilova<sup>3,4</sup>,  
Anna M. Martsol<sup>5</sup>

<sup>1</sup> National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

<sup>2</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

<sup>3</sup> Tomsk State University of Architecture and Civil Engineering, Tomsk, Russia

<sup>4</sup> Shenyang Institute of Technology, Shenyang, People's Republic of China

<sup>5</sup> Wrocław University, Institute of Slavic Philology, Polish Republic

<sup>1,2</sup> alexandrakim@hotmail.com

<sup>3,4</sup> natal-gnezdilova@yandex.ru

<sup>5</sup> ankamarcol@gmail.com

**Abstract.** The proposed article is devoted to the interaction of languages and cultures in the Upper Silesian area of Poland on the example of the ślōnskŏ gŏdka dialect. When two languages find similarities in categories, constructions, or forms of expression, they show several types of similarities, explained by universal trends in the development of languages; random coincidences of forms; diffusion due to intensive contacts of the frontier population; origin from one linguistic ancestor; parallel development. Linguistic coincidences usually fit into the areal conditions of the situation. The analyzed dialect material is presented in a multicultural area on the territory of Poland, however, due to historical events, it included the linguistic influence of other ethnic groups: German and Czech cultures had a very significant impact on the culture of Polish Silesia. The dialect formed and got its name after the First World War and, despite the influence of standard Polish, continues to be used in the region. Borrowings in this area could occur due to the contacts of the population of different ethnic groups that have some mutual linguistic competence in the strip of ethnic boundaries. The aim of the study is to describe the vocabulary of the thematic group "food" in the Upper Silesian dialect of Poland and to show the connections of dialect words with the surrounding languages. In total, 138 Polish, Czech, German and the ślōnskŏ gŏdka dialect lexemes were collected and considered in six semantic groups, five of which are the names of different products and dishes, and one is the names of alcoholic beverages. The lexemes of the ślōnskŏ gŏdka dialect (34 in total) show

greater overlap with German lexemes. In this study, an interdisciplinary approach was applied, taking into account sociolinguistic and ethnolinguistic methods. The analyzed language material is considered in the context of the language situation - one of the key concepts of sociolinguistics, since a certain area is discussed here, historically connecting several ethnic communities. The study managed to apply the sociolinguistic method of participant observation, implemented by one of the authors - Anna Marzól, a native speaker of the Polish language and the ślōnskō gōdka dialect. The ethnolinguistic component of the research is connected with semantics, namely with the categorization of the lexical group "food" on the basis of empirical classification, i.e. based on the everyday experience of a dialect speaker.

**Keywords:** borrowings, language, culture, Polish dialect ślōnskō gōdka, German, Czech, names for food

**For citation:** Kim-Maloney A.A., Gnezdilova N.S., Martsol A.M. Interaction of languages and cultures in the Upper Silesian area of Poland on the example of the lexical group with the meaning "food". *Language and Culture*. 2022;59: 26-36. doi: 10.17223/19996195/59/2

## Введение

Данная работа посвящена взаимодействию лингвокультур в верхнесилезском ареале Польши на примере диалекта ślōnskō gōdka.

История языка не может быть полностью понята без изучения явления языкового контакта и смешения. Когда два языка обнаруживают совпадения в категориях, конструкциях или в формах выражения, то они демонстрируют несколько типов схождений:

- универсальные тенденции;
- случайные совпадения значений между формами в разных языках;
- заимствование или диффузию благодаря контактам населения разных этнических групп, имеющих некоторую обоюдную языковую компетенцию;
- генетическую сохранность, когда два языка происходят от одного предка;
- параллельное развитие [1. Р. 18].

Эти схождения невозможно объяснить без привязки к территории и происходившим на ней историческим процессам. Довольно часто можно наблюдать несоответствие языковых, историко-культурных и этнических границ, поэтому этнические границы редко разделяют одной сплошной линией два этнических массива.

В этно-ареальном аспекте выделяют четыре варианта смешения:

- 1) в полосе этнических границ;
- 2) за пределами основной этнической территории народа значительных массивов того же народа;
- 3) разбивка некогда единой этнической территории на этнические острова среди инонационального населения;

4) дисперсное расселение, когда народ разъединен на мелкие группы среди инонационального населения [2. С. 5].

Регион Верхняя Силезия относится к поликультурным регионам. Чтобы охарактеризовать исследуемый диалект с точки зрения типов и вариантов лингвокультурного смешения, рассмотрим диалектный регион в историческом контексте.

Регион Силезия расположен в юго-восточной части Республики Польша, эта область исторически делится на Верхнюю и Нижнюю Силезию. Географически Верхняя Силезия расположена южнее Нижней. История польского региона Силезия в значительной степени отличается от истории других регионов, так как эти земли вошли в состав Польши лишь после окончания Первой мировой войны [3].

До начала V в. Силезию населяли преимущественно кельтские и германские племена. Позже на это место пришли славяне, в частности белые сербы, чьи потомки – лужицкие сербы (лужичане) сегодня проживают в Федеративной Республике Германия на территории Саксонии и Бранденбурга (прежде всего в окрестностях городов Будишин/Бауцен и Горлице/Герлиц). Поляки и чехи расселились на территории Силезии еще до того, как в конце X в. эти земли вошли в состав Польши. В 1335 г. польский король Казимир III отдал Силезию королевству Богемия, которое, в свою очередь, в 1526 г. попало под власть австрийских Габсбургов. В 1748 г. в результате Войны за австрийское наследство Силезию завоевала Пруссия. Прусская провинция Силезия позже стала частью Германской империи [3].

Официальным языком Республики Польша является польский, однако в регионе Верхняя Силезия все большую популярность приобретает диалект *ślōnskŏ gŏdka*. Мы видим, что социолингвистическая и этнолингвистическая ситуация в данном районе Европы довольно своеобразная: германская и чешская культуры оказали весьма существенное влияние на культуру польской Силезии, на ее традиции и обычаи. И, конечно, это влияние не могло не затронуть язык, на котором осуществляется коммуникация в регионе.

В последние годы интерес силезцев к диалекту очень возрос, о чём свидетельствует появление просветительских интернет-порталов на *ślōnskŏ gŏdka* [4], образовательных интернет-ресурсов [5, 6], тематических групп в соцсетях [7], развлекательно-новостных сайтов [8, 9], кроме того, обозначился научный поход к исследованию славянской микрофилологии, в рамках которой также изучается силезский диалект [10–12].

Исследовательская задача состоит в том, чтобы описать современный срез лексики тематической группы «пища» в верхнесилезском диалекте Польши. Эта лексика наиболее ярко отражает процессы, происходящие в языке. Выбор темы исследования обусловлен тем, что

вследствие бытовой, жизненной, культурной значимости пищи соответствующая лексика культурно специфична и обширно представлена.

О культурной специфике и значимости лексической группы «пища» писала Анна Вежбицкая в своей книге «Understanding Cultures Through Their Key Words»: «There is a very close link between the life of a society and the lexicon of the language spoken by it. This applies in equal measure to the outer and inner aspects of life. An obvious example from the material, visible domain is that of food» [«Понимание культур через их ключевые слова»: «Существует очень тесная связь между жизнью общества и лексикой языка, на котором оно говорит. Это в равной мере относится и к внешнему, и к внутреннему аспектам жизни. Очевидным примером из материальной, видимой области является еда» (перевод наш. – *Авт.*)] [13. Р. 1]. Заимствования названий продуктов и блюд из них являются очень мобильной группой, попадающей из языка донора. В качестве примера можно привести коренные языки Аляски, которые впитали многое от русской культуры, в том числе и названия пищи, во время колониального периода и до сих пор остаются в активном словаре эскимосов, алеутов, индейцев-атабасков [14. Р. 249–253].

### **Методология исследования**

Данное исследование выполнено в рамках междисциплинарного социо- и этнолингвистического подхода. Анализируемый языковой материал рассматривается в контексте языковой ситуации – одного из ключевых понятий социолингвистики, поскольку здесь обсуждается определенный ареал, исторически связывающий несколько этнических общностей [15. С. 481]. Данная ситуация является экзогlossной, так как включает совокупность различных языков. В этой ситуации «процессы соприкосновения разных культур находят отражение в лексических заимствованиях» [15. С. 481]. Одним из методов социолингвистики является включенное наблюдение, при котором наблюдатель выступает в качестве одного из участников коммуникативного акта [15. С. 481]. Этот метод реализовывался одним из авторов статьи – Анной Марцоль, носителем польского языка и диалекта *ślōnskō gōdka*.

Этнолингвистическая составляющая исследования связана с семантикой, а именно с категоризацией лексической группы «пища» на основе эмпирической классификации, т.е. на основе повседневного опыта носителя диалекта. Интерпретация содержания материала представляется с позиции теории заимствования Л. Блумфильда. По его мнению, заимствования в любой сфере человеческой жизни так же естественны, как и прогресс. На протяжении всей жизни каждый человек перенимает не только речевые навыки и поведение окружающих, но и все остальные действия, важные для его жизнедеятельности. Когда

речь идет о заимствованиях, автоматически включается представление о взаимодействии языков и культур. Заимствование технологий и их продуктов часто сопряжено с передачей новых слов и терминов. Однако заимствования разнятся. Блумфилд предлагал различать «диалектные заимствования» (из одного языкового ареала) и «заимствования из области культуры», т.е. из другого языка [16. С. 488].

Каждый языковой коллектив учится чему-то у своих соседей. Предметы, созданные как природой, так и промышленностью, переходят от одного коллектива к другому, равно как и определенные модели – технологические процессы, способы ведения войны, религиозные обряды и формы индивидуального поведения. Этнографы называют распространение артефактов «культурной диффузией». Вместе с предметами и обычаями от народа к народу часто переходят и языковые формы, которые их обозначают. Иноязычная форма, как правило, претерпевает изменения, т.е. адаптируется в заимствующем языке. Лингвисты исследуют фонетические, грамматические, семантические изменения в процессе заимствования.

Государственные границы никогда не являлись препятствием на пути к межкультурному общению. Наглядным свидетельством этому служат многочисленные примеры из Европы. Как отмечает Л. Блумфилд, «заимствование языковых форм из области культуры является обычно процессом обоюдным; он односторонен только в том смысле, что один народ может дать больше, чем другой» [16. С. 506]. Латынь оказала влияние на многие народы благодаря распространению христианства. В русском языке существует немало морских терминов из нижненемецкого и нидерландского языков. На английский язык переходили в процессе колонизации Америки все коренные племена. Направление заимствований определяется технологическим и культурным прогрессом: различают язык «высший или господствующий» и «низший». Привилегированная группа населения обладает разными средствами побуждения использовать свой язык всеми слоями населения. Столкновение языков может протекать в различных формах, однако во всех случаях именно «низший язык» преимущественно заимствует у «высшего» [16. С. 509].

### Исследование и результаты

Собранный материал представлен в табл. 1–6, объединяющих различные продукты по семантическим доминантам. Представлены следующие контактирующие языки: польский, немецкий, чешский и диалект *ślōnskō gōdka*.

Т а б л и ц а 1

Названия продуктов из мяса

Русский язык	Польский язык	Немецкий язык	Чешский язык	ślōnskō gōdka
рубленая котлета	kotlet mielony	Gehacktes Schnitzel Kotelett	karbanátek	karminadel
колбаса	kielbasa	Wurst	klobása	wuszt
сальцесон/ сальтисон	salceson	Pressewurst	tlačenka	preswuszt
кровавая колбаса	kaszanka	Blutwurst	jelito	krupniok (слав корень, польск. krup-)
паштет	pasztet	Leberwurst – ливер – Pastete	paštika	lyjberwuszt
свежая (ликровная) колбаса с добавлением белого хлеба	bułczanka	Semmelwurst	–	zymlok

В группе «Названия продуктов из мяса» диалект ślōnskō gōdka явно демонстрирует близость с немецким языком, где слово *wurst* является категориальным словом для разного рода колбасы. В диалекте осуществляется фонетическая трансформация: *wurst* > *wuszt*. Интересно, что последнее диалектное название *zymlok* отражает первую часть сложного слова в немецком языке (*Semmel* – булочка). Название *preswuszt* отражает процесс производства – изготовление мясного блюда под прессом. Обращает на себя внимание суффикс *-ок*, оформляющий два диалектных названия из списка. Название *krupniok* не связано ни с одним названием из этой категории сравниваемых языков, но является явно славянского происхождения, оформлено суффиксом *-ок*.

Т а б л и ц а 2

Названия овощей

Русский язык	Польский язык	Немецкий язык	Чешский язык	ślōnskō gōdka
кольраби	kalarepa	Kohlrabi	kedluben	oberiba
редиска	rzodkiewka	Radieschen Rettich	ředkvička	Radiska
лук-та тарка	szczypierek	Schnittlauch – чеснок	pažitka	sznitloch
помидор	pomidor	Tomate	rajče	tomata
цветная	kalafior	Blumenkohl	květák	blumkol
тыква	dynia	Kürbis	dýně	bania
картофель	ziemniak	Kartoffel	brambor	kartofel

В группе «Названия овощей» практически все слова (кроме одного) заимствованы из немецкого языка. Название *oberiba* явно сложное,



где компонент *-riba* соответствует польскому *-repa* и немецкому *-rabi*. Название *bania* не демонстрирует общего происхождения ни с одним контактирующим языком. В связи со значительным разнообразием значений славянской лексемы, можно предположить его связь с такими семантическими вариантами, как *сосуд*, *купол*, позволяющими интерпретировать этот овощ по сходству функции или формы [17. С. 122].

Т а б л и ц а 3

Названия фруктов и ягод

Русский язык	Польский язык	Немецкий язык	Чешский язык	ślōnskō gödka
земляника	poziomka	Erdbeere	jahodník	podzimka
апельсин	pomarańcza	Apfelsine	pomeranč	apluzina
ежевика	jeżyna	Brombeere	ostružina	łostrzynżyna
крыжовник	agrest	Stachelbeere	angrešt	wieprzki
абрикос	morela	Aprikose	meruňka	aprikoza
черешня	czereśnia	Kirsche	třešeň	cześnia (ср. польск.)

В группе «Названия фруктов и ягод» сложное слово *łostrzynżyna* включает компонент *-żyna*, присутствующий в польском и чешском языках. Относительно названия *wieprzki* пока нет научно подтвержденного объяснения, однако, по мнению авторитетного силезца, носителя диалекта, историка и журналиста Марека Шолтысека, ягоды крыжовника очень похожи на жирного поросенка, повешенного за хвостик на ветке. *Wieprzki* – однокоренное слово с *wieprzowina* ‘свинина’.

Т а б л и ц а 4

Названия изделий из муки

Русский язык	Польский язык	Немецкий язык	Чешский язык	ślōnskō gödka
пончик	paćzek	Krapfen/Krepel	kobliha	krepeł
булочка	drożdżówka	Brötchen	koláček	kołoczyk
булка	bułka	Semmel	houska/žemle	żymła
кондитерская крошка/посыпка	kruszonka	Besprühen	drobenka	posypka
хлеб	chleb	Brot	chléb	brot/chlyb
багет	bagietka	Stangenbrot	bageta	lynga

В группе «Названия изделий из муки» выявлены совпадения между диалектом ślōnskō gödka и русским языком (посыпка и хлеб), т.е. слова имеют славянскую этимологию. Слово *lynga* стоит особняком.

В группе «Алкобольные напитки» два названия связаны со славянскими корнями, название для пива заимствовано из немецкого языка.

Т а б л и ц а 5

**Алкогольные напитки**

Русский язык	Польский язык	Немецкий язык	Чешский язык	ślōnskō gōdka
водка	wódka	Wodka/Schnaps	vodka	gorzoła (< горький)
яблочное вино	wino z jabłek	Apfelwein	jablečné víno	jabcok
пиво	piwo	Bier	pivo	biyr

Т а б л и ц а 6

**Сыпучие продукты**

Русский язык	Польский язык	Немецкий язык	Чешский язык	ślōnskō gōdka
лапша	makaron	Nudeln	těstoviny	nudle
каша	kasza	Brei	kroupy	krupy
овсянка	płatki owsiane	Haferbrei/ Haferflocken	ovesné vločky	haferfloki
кофе	kawa	Kaffee	káva	kafyj
чай	herbata	Tee	čaj	tyj
кофе зерновой	kawa zbożowa	Malzkoffee	obilná káva	malckawa

Как и в предыдущих группах, в группе «Сыпучие продукты» ślōnskō gōdka исчерпывает большее влияние со стороны немецкого языка (четыре совпадения, все фонетически адаптированы).

**Заключение**

Исторические обстоятельства создали специфическую ситуацию для верхнесилезского ареала Польши, население которого испытывало влияние различных лингвокультур, варьирующегося по интенсивности и продолжительности.

Лексическая группа «пища», безусловно, является ценным источником информации о культуре этноса, так как любое этнографическое описание включает в себя пищевые особенности изучаемого региона. На примере этой тематической группы отчетливо прослеживается влияние чешского и немецкого языков на силезский диалект. Судя по приведенному материалу, наибольшее влияние силезский диалект ślōnskō gōdka испытывает со стороны немецкого языка.

Таким образом, можно предположить, что заимствование в этом ареале могло произойти благодаря контактам населения разных этнических групп, имеющих некоторую обоюдную языковую компетенцию в полосе этнических границ.

**Список источников**

1. *Aikhenvald A.Y., Dixon R.M.W.* Areal Diffusion and Genetic Inheritance. Problems in Comparative Linguistics. New York : Oxford University Press, 2001.

2. **Андрианов Б.В.** Этнос и историко-этнографические области // Ареальные исследования в языкознании и этнографии. Язык и этнос. Л. : Наука, 1983. С. 5–11.
3. URL: <https://culture.pl/pl> (дата обращения: 29.04.2022).
4. **Śląska Biblioteka Cyfrowa** : официальный сайт. URL: <https://www.sbc.org.pl/dlibra/text?id=library-desc> (дата обращения: 29.04.2022).
5. **Omniglot**. The online encyclopedia of writing systems and languages : официальный сайт. URL: <https://omniglot.com/writing/silesian.php> (дата обращения: 30.04.2022).
6. **Dialekty i gwary polskie**. Kompendium internetowe : официальный сайт. URL: <http://www.dialektologia.uw.edu.pl/index.php?l1=start> (дата обращения: 29.04.2022).
7. URL: <https://vk.com/club127624949> (дата обращения: 30.04.2022).
8. URL: <https://wachtyrz.eu/kategoryjo/slonsko-godka/> (дата обращения: 30.04.2022).
9. URL: <http://studzionka.net.pl> (дата обращения: 29.04.2022).
10. **Славянская микрофилология** / под ред. А.Д. Дуличенко, Мотоки Номати. Саппоро ; Тарту, 2018.
11. **Urbańczyk S.** Zarys dialektologii polskiej. Warszawa, 1962.
12. **Варбот Ж.Ж.** Народная этимология в истории языка и в научной этимологии // Славянское языкознание : XIII Международный съезд славистов : докл. рос. делегации. М., 2003. С. 49–62.
13. **Wierzbicka A.** Understanding Cultures Through Their Key Words: English, Russian, Polish, German, and Japanese. New York ; Oxford, 1997.
14. **Kim-Maloney A.** Living Witnesses of Russian America. Proceedings of the 2010 International Conference on Russian America «Over the Near Horizon». Sitka : Sitka Historical Society, 2013. P. 249–253.
15. **Лингвистический энциклопедический словарь** / гл. ред. В.Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. С. 682.
16. **Блумфилд Л.** Язык. М. : Прогресс, 1968.
17. **Фасмер М.** Этимологический словарь русского языка. Т. 2. М. : Прогресс, 1967.

#### References

1. Aikhenvald A.Y., Dixon R.M.W. (2001) Areal Diffusion and Genetic Inheritance. Problems in Comparative Linguistics. New York: Oxford University Press.
2. Andrianov B.V. (1983) Etnos i istoriko-etnograficheskiye oblasti [Ethnos and historical and ethnographic areas] // Areal'nyye issledovaniya v yazykoznanii i etnografii. Yazyk i etnos. L.: Nauka. pp. 5-11.
3. URL: <https://culture.pl/pl> (Accessed 29.04.2022).
4. Śląska Biblioteka Cyfrowa. URL: <https://www.sbc.org.pl/dlibra/text?id=library-desc> (Accessed: 29.04.2022).
5. Omniglot. The online encyclopedia of writing systems and languages. URL: <https://omniglot.com/writing/silesian.php> (Accessed: 30.04.2022).
6. Dialekty i gwary polskie. Kompendium internetowe. URL: <http://www.dialektologia.uw.edu.pl/index.php?l1=start> (Accessed: 29.04.2022).
7. URL: <https://vk.com/club127624949> (Accessed: 30.04.2022).
8. URL: <https://wachtyrz.eu/kategoryjo/slonsko-godka/> (Accessed: 30.04.2022).
9. URL: <http://studzionka.net.pl> (Accessed: 29.04.2022).
10. Slavyanskaya mikrofilologiya [Slavic microphilology] (2018) / pod red. A.D. Dulichenko, Motoki Nomati. Sapporo ; Tartu.
11. Urbańczyk S. (1962) Zarys dialektologii polskiej. Warszawa.
12. Varbot Zh.Zh. (2003) Narodnaya etimologiya v istorii yazyka i v nauchnoy etimologii [Folk etymology in the history of the language and in scientific etymology] // Slavyansko-ye yazykoznanie : XIII Mezhdunarodnyy sjezd slavistov: doklady rossiyskoy delegatsi. M. pp. 49-62.
13. Wierzbicka A. (1997) Understanding Cultures Through Their Key Words: English, Russian, Polish, German, and Japanese. New York ; Oxford.

14. Kim-Maloney A. (2013) Living Witnesses of Russian America. Proceedings of the 2010 International Conference on Russian America «Over the Near Horizon». Sitka: Sitka Historical Society. pp. 249-253.
15. Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar' [Linguistic encyclopedic dictionary] (1990) / gl. red. V.N. Yartseva. M. : Sovetskaya entsiklopediya. p. 682.
16. Bloomfield L. (1968) Yazyk [Language]. M. : Progress.
17. Fasmer M. (1967) Etimologicheskiy slovar' russkogo yazyka [Etymological dictionary of the Russian language]. Vol. 2. M.: Progress.

***Информация об авторах:***

**Ким-Малони А.А.** – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Томский государственный педагогический университет (Томск, Россия); профессор кафедры английской филологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: alexandrakim@hotmail.com

**Гнездилова Н.С.** – старший преподаватель кафедры русского языка и специальных дисциплин, Томский государственный архитектурно-строительный университет (Томск, Россия); старший преподаватель, Шэньянский технологический институт (Фушунь, Китайская Народная Республика). E-mail: natal-gnezdilova@yandex.ru

**Марцоль А.М.** – магистрант первого курса кафедры чешской филологии Института славянской филологии, Вроцлавский университет (Вроцлав, Республика Польша). E-mail: ankamarcol@gmail.com

***Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.***

***Information about the authors:***

**Kim-Maloney A.A.**, D.Sc. (Philology), Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia); National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: alexandrakim@hotmail.com

**Gnezdilova N.S.**, Senior Lecturer of the Department of Russian Language and Special Disciplines, Tomsk State University of Architecture and Civil Engineering (Tomsk, Russia); Senior Lecturer, Shenyang Institute of Technology (Fushun, People's Republic of China). E-mail: natal-gnezdilova@yandex.ru

**Martsol A.M.**, First-year Master's student, Institute of Slavic Philology, Department of Czech Philology, Wrocław University (Wrocław, Republic of Poland). E-mail: ankamarcol@gmail.com

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

*Поступила в редакцию 15.05.2022; принята к публикации 02.08.2022*

*Received 15.05.2022; accepted for publication 02.08.2022*

Научная статья

УДК 811.111

doi: 10.17223/19996195/59/3

## **ФЕНОМЕН ИНТЕРДИСКУРСИВНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ МЕТАЛИТЕРАТУРЕ**

**Дмитрий Алексеевич Кожанов**

*Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия  
dsf46k@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7633-9033>*

**Аннотация.** Рассматривается феномен взаимодействия дискурсов в англоязычной металитературе второй половины XX – начала XXI в. с позиций когнитивно-дискурсивного подхода. В фокусе внимания находится функционирование репрезентантов научного дискурса (терминологические единицы, знаки искусственных языков, прецедентные имена науки и цитаты из научных текстов) в пространстве художественного текста. Эти единицы обладают значительным когнитивно-экспрессивным потенциалом и, как следствие, широко используются авторами художественных текстов. Когнитивно-экспрессивный потенциал данных единиц заключается в их способности репрезентировать при помощи минимума языковых средств сложные ментальные образования, в структуре которых четко выделяется ядерная зона, представленная научным понятием, и периферийные области, связанные ассоциативными цепочками с ядром концепта. Данный концепт аккумулирует информацию, принадлежащую как научной, так и иным картинам мира, которая актуализируется посредством употребления имени концепта в неоднородном дискурсивном пространстве художественного текста.

Теоретически обоснована процедура анализа неоднородного дискурсивного пространства художественного текста, предполагающая последовательное применение методов концептуального анализа и дискурс-анализа. Доказано, что интерпретация информации, закодированной автором при помощи интертекстуальных и интердискурсивных включений, обусловлена знаниями и опытом читателя-интерпретатора и ограничена параметрами художественного дискурса, являющегося той средой, в которой функционируют знаки языка науки. Интерпретация рассматривается как процесс и результат когнитивно-креативной деятельности, как способность читателя самостоятельно реконструировать фрагменты авторской картины мира.

Представлены результаты концептуального анализа ментальных структур, объективируемых репрезентантами научного дискурса в художественном тексте. Особое внимание уделяется трансформациям, которым подвергаются научные понятия, используемые в несвойственном для них дискурсивном пространстве. Новизна исследования видится в том, что в качестве репрезентантов научного дискурса рассматриваются равноуровневые единицы языка науки, к которым относятся терминологическая лексика, в том числе авторские термины-неологизмы, а также словообразовательные и синтаксические модели, характерные для научной речи. Делается вывод о важной роли интердискурсивных включений в англоязычной металитературе в процессах декодирования авторских смыслов читателем-интерпретатором.

**Ключевые слова:** взаимодействие дискурсов, метапроза, интерпретация художественного текста, научный дискурс, художественный дискурс, дискурс-анализ

*Для цитирования:* Кожанов Д.А. Феномен интердискурсивности в англоязычной металитературе // Язык и культура. 2022. № 59. С. 37–53. doi: 10.17223/19996195/59/3

Original article

doi: 10.17223/19996195/59/3

## INTERACTION OF SCIENTIFIC AND LITERARY DISCOURSES IN ENGLISH METAFICTION

**Dmitry A. Kozhanov**

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia  
dsf46k@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7633-9033>*

**Abstract.** The object of the article is the study of discourse interaction in English metafiction of the second half of the XX century – the beginning of the XXI century at the mental and language level. The study focuses on the functioning of representatives of scientific discourse (terminological units, signs of artificial languages, precedent names of science, quotations from scientific texts) in literary texts. These units possess significant cognitive-expressive potential and, as a result, are widely used by authors of literary texts. Cognitive-expressive potential of these language units manifests itself in their ability to represent with the help of the minimum of language means complex mental structures with the center which in constituted by the scientific notion and peripheral zones connected with the center of the concept with the help of complex of associations. This concept accumulates the information belonging to the scientific picture of the world as well as other pictures of the world which is actualized by the use of the name of the concept in heterogeneous discursive space of literary text. The procedure of analysis of heterogeneous discursive space of literary text that includes the coherent use of conceptual analysis and discourse-analysis is theoretically substantiated. It has been proved that interpretation of information encoded by the author with the help of intertextual and interdiscursive inclusions is determined by the reader's knowledge and experience and limited by essential characteristics of literary discourse that is viewed as environment in which signs of science language function. Interpretation is considered as a process and result of cognitive-creative activity, as the reader's ability to reconstruct fragments of the author's picture of the world. The article presents the results of conceptual analysis of mental structures actualized by representatives of scientific discourse in literary text. Special attention is paid to transformations of scientific cognitive structures functioning in discursive space not characteristic of them. Originality of the research is determined by the fact that the representatives of scientific discourse include units of different levels of language of science such as terminological units and specifically neologisms created by authors of literary texts as well as wordbuilding and syntactic patterns characteristic of scientific speech. The author makes the conclusion about the role of interdiscursive inclusions in English metafiction in processes of decoding the author's messages by the reader.

**Keywords:** interaction of discourses, metafiction, interpretation of literary text, scientific discourse, literary discourse, discourse-analysis

**For citation:** Kozhanov D.A. Interaction of scientific and literary discourses in english metafiction. *Language and Culture*. 2022;59: 37-53. doi: 10.17223/19996195/59/3

## Введение

Главной целью данной статьи является раскрытие механизмов взаимодействия научного и художественного дискурсов, играющих заметную роль в коммуникативном пространстве современного общества, в контексте проблемы генерации новых смыслов участниками дискурсных ситуаций, в которых научный и художественный дискурсы выступают как в роли дискурса-донора, так и в роли дискурса-реципиента. В качестве источника новых смыслов рассматривается феномен интердискурсивности, реализующийся, с одной стороны, в использовании элементов одного дискурса в пространстве другого дискурса, а с другой – в смене ролей в процессе интерпретации художественного или научного текста, когда читатель выступает последовательно как субъект различных дискурсов.

Анализ работ, посвященных взаимодействию научного и художественного дискурсов, позволяет сделать вывод о недостаточной проработанности в современных лингвистических исследованиях проблемы «обратной связи», заключающейся в воздействии дискурса-реципиента на дискурс-донор. Подобная связь имеет место, например, в случае использования художественным дискурсом, выступающим в роли дискурса-реципиента, характерных для научного дискурса моделей словообразования, при создании авторских терминов-неологизмов, которые позднее входят в терминологический аппарат различных научных дисциплин, интегрируясь, таким образом, в пространство дискурса-донора. Принятие во внимание фактора «обратной связи» при построении модели взаимодействия дискурсов позволяет рассмотреть феномен интердискурсивности в подлинном смысле этого слова, предполагающем двусторонний трансфер информации между стоящими за дискурсами картинами мира.

В данном контексте становится особенно актуальным понятие металитературы, или метапрозы (metafiction), с ее техникой двойного кодирования, при которой в центре художественного повествования находится образ персонажа-писателя, в значительной степени выступающий как двойник самого автора, причем структура текста позволяет читателю постоянно соотносить эти две инстанции повествования, переключая внимание с текста в тексте на рамочный комментарий. Традиция использования таких терминов, как «металитература» и «метапроза», в лингвистических и литературоведческих исследованиях восходит к фундаментальной работе Анны Вежбицка «Метатекст в тексте», в которой автор приводит классификацию метатекстовых элементов и определяет их статус в тексте, используя метафорический образ «нитей, прошивающих основной текст и проясняющих его семантический узор, скрепляя и усиливая его элементы» [1. С. 421]. В отече-

ственных исследованиях данный образ развивает В.А. Лукин, определяя метатекст как фрагмент текста, обладающий свойствами целостности и связности и имеющий референцию к тексту как целому [2]. В контексте металитературы такие фрагменты текста представляют собой интертекстуальные и интердискурсивные включения, интегрированные автором в пространство художественного текста.

Впервые термин «металитература» появляется в начале 1970-х гг. в работе американского писателя и философа Уильяма Говарда Гасса, утверждавшего, что «любой художественный текст строится на основе уже существующего литературного произведения и только дополняется новым автором» [3. С. 25]. К концу 1980-х гг. в англоязычном литературоведении складывается целостная теория метапрозы как особого нарративного жанра, базовые принципы которого были сформулированы британским литературоведом и историком Патрисией Во, интерпретировавшей в контексте современной художественной литературы концепцию метаязыка Луи Ельмслева, считавшего метаязык семиотической системой, «планом содержания которой является другая семиотическая система» [4. С. 97]. Патрисия Во отмечает, что в металитературе используется язык, сюжет или идея уже существующего произведения для построения нового возможного мира. В таком понимании жанр металитературы представлен либо произведениями, в которых повествуется о создании художественного произведения, либо произведениями, содержащими комментарии автора и отсылки к иным художественным произведениям [5]. Таким образом, нарратив метапрозы выстраивается на рефлексии, отражающей диахронические отношения как между художественными картинами мира, так и между авторами, каждый из которых является представителем своего времени и его ценностных ориентиров, а самое главное, носителем языка определенной эпохи.

### **Методология исследования**

Все вышесказанное позволяет утверждать, что литературное произведение жанра метапрозы представляет собой сложно организованную систему, повествование в которой не является линейным и содержит многочисленные включения, принадлежащие как иным текстам, так и иным дискурсам. Интертекстуальные включения позволяют создавать множественные пространственные и временные планы, тогда как инодискурсивные элементы заставляют читателя переключаться между различными знаковыми системами, а следовательно, стоящими за ними системами знаний или картинами мира. Как следствие, произведения жанра метапрозы, характеризующиеся неоднородностью дискурсивного пространства, требуют разработки новых процедур анализа языкового материала, позволяющих исследователю рассмотреть слож-



ную систему интертекстуальных и интердискурсивных связей, соединяющих множество текстов. В нашем исследовании система интердискурсивных связей текстов жанра метапрозы рассматривается на примере воздействия научного дискурса на художественный дискурс.

Художественные тексты, существующие на стыке художественного и научного дискурсов, предстают перед читателем как хаотическое смешение фрагментов разнородных текстов, функциональных стилей, семиотических систем и, самое главное, идей, понятий и концепций. С точки зрения формы репрезентанты научного дискурса в художественном дискурсе могут варьироваться от словообразовательных морфем (в тех случаях, когда автор вводит в текст художественного произведения собственные термины-неологизмы, пользуясь принятыми в реально существующих терминосистемах способами словообразования) до включенных текстов объемом в несколько абзацев. Их общность проявляется исключительно в процессе функционирования, когда читатель распознает их как следы внешнего дискурса и начинает интерпретировать их содержание, используя все свои знания и опыт. Результатом такой интерпретации является актуализация в сознании читателя структуры сознания, аккумулирующей в себе информацию, принадлежащую научной, практической и квазинаучной картинам мира, которая интегрируется в авторскую художественную картину мира. Однако свобода интерпретатора в известной степени ограничена параметрами художественного дискурса, являющегося средой, в которой функционируют репрезентанты научного дискурса.

Таким образом, двумя ключевыми методами анализа художественного текста, принадлежащего неоднородному дискурсивному пространству, являются, с одной стороны, концептуальный анализ, а с другой – дискурс-анализ, дополняющие друг друга. На первом этапе применение концептуального анализа позволяет восстановить структуру и содержательное наполнение исходной когнитивной структуры, принадлежащей научной картине мира, или научного понятия. На втором этапе метод дискурс-анализа привлекается для выделения макроструктур и суперструктур научного дискурса, интегрирующихся в дискурсивное пространство художественного текста. И, наконец, на последнем этапе исследования объектом концептуального анализа выступает когнитивная структура смешанного дискурсивного пространства художественного текста, за которой в современных исследованиях закрепился термин «художественный концепт» («авторский концепт») [6, 7].

Методики анализа художественных концептов, разрабатываемые представителями различных школ и направлений, имеют свои отличительные особенности, обусловленные как целями и задачами каждого конкретного исследования, так и типом исследуемого художественного концепта. Например, И.А. Тарасова предлагает использовать при ана-

лизе художественных концептов методика «послойного» анализа, предусматривающую последовательное выделение слоев концепта [8]. При этом специфика использования конкретных методов при анализе каждого нового слоя концепта обусловлена напрямую типом концепта. Для концептов-гешталтов, по мнению автора, наиболее оптимальным является полевой метод, топологические концепты исследуются при помощи метода пространственного моделирования, тогда как эмоциональные концепты, в соответствии с известным положением А.Ф. Лосева об эйдосе и логосе как двух типах смысла сущности, исследуются с использованием эйдетической дескрипции [9].

В работах Н.С. Болотновой находит свое отражение когнитивно-коммуникативный подход к анализу художественных концептов, учитывающий как лингвистические, так и экстралингвистические факторы, оказывающие влияние на формирование художественного концепта. Признавая приоритет ассоциативного слоя в структуре художественного концепта, который актуализирует все остальные слои концепта в сознании читателя-интерпретатора, автор использует методику моделирования текстовых и межтекстовых ассоциативно-смысловых полей художественных концептов в их взаимосвязи [10]. В диссертационном исследовании В.А. Новосельцевой представлена методика описания структуры и содержательного наполнения художественного концепта, предполагающая последовательное рассмотрение ядерной области концепта, его ближней и дальней периферии на основе анализа семантики его репрезентантов как в художественной, так и в наивной картине мира. Такой вариант концептуального анализа включает два этапа – описание фрагмента языковой картины мира, соответствующего художественному концепту и связанным с ним когнитивными структурами, и анализ соответствующего концепта на материале конкретных текстов одного или нескольких авторов [11].

М.И. Жук в своих работах, посвященных исследованию авторских концептов, наряду с традиционными методиками концептуального анализа использует метод аппликации (наложения), который заключается в «совмещении и анализе общеязыковой, общепозитической и индивидуально-авторской картин мира, что позволяет охарактеризовать специфику семантической модели индивидуально-авторских концептов с помощью общеязыкового и общепозитического концептуального фона» [12]. Идея совмещения различных концептуальных образований при анализе художественных концептов находит свое отражение и в диссертационных исследованиях Ю.В. Мироновой и С.В. Тимошенко, в которых авторские концепты рассматриваются в трех сферах их существования и функционирования – как универсальные концепты в языковой картине мира определенного лингвокультурного сообщества, как художественные концепты в национальной художественной картине мира и как индивидуально-авторские концепты [13, 14].

Обзор работ, посвященных проблеме анализа художественных концептов, позволяет сделать вывод о том, что наиболее продуктивным вариантом является комплексное использование приемов и методов контекстуального, компонентного, сопоставительного, полевого и лексикографического характера с выделением в ментальном мире носителя языка двух взаимосвязанных когнитивных структур – художественного концепта, представляющего собой компонент авторской картины мира, и универсального или национального концепта, который служит основой для формирования индивидуального авторского концепта. В контексте воздействия научного дискурса на художественный дискурс речь идет о наложении научной картины мира и художественной авторской картины мира, в результате которого научное понятие меняет свою структуру и получает новое содержательное наполнение. Вокруг универсального ядра научного понятия, содержащего объективную информацию о каком-либо явлении действительности, формируются новые слои, количество и наполнение которых обусловлены целым рядом факторов, от особенностей авторского идиостиля до жанровой специфики художественного произведения, в пространстве которого актуализируется соответствующее научное понятие.

Метод дискурс-анализа, использующийся на втором этапе анализа текстового материала и подразумевающий обращение к параметрам художественного дискурса, являющегося той средой, в которой функционируют стоящие за единицами языка науки понятия, дает возможность проследить все те трансформации, которым подвергается научное понятие, оказавшееся в несвойственном для себя окружении. Дискурс-анализ позволяет уточнить целый ряд параметров, относящихся к субъектам дискурса, так или иначе обращающихся к репрезентантам научного дискурса, актуализируя стоящие за ними научные понятия и переструктурируя их в соответствии с условиями каждого конкретного коммуникативного акта. Наконец, на финальном этапе исследования на первый план вновь выходит метод концептуального анализа, целью которого является описание окончательного облика когнитивных структур, изначально относящихся к научной картине мира, который они принимают после всех трансформаций, которым они подвергаются в неоднородном пространстве дискурса художественного произведения, как при его генерации, так и при его интерпретации.

### **Исследование и результаты**

Анализ практического материала свидетельствует о том, что достаточно распространенным видом интердискурсивных включений являются такие метатекстовые элементы, как знаки искусственных языков для специальных целей, напоминающие язык математических и

физических формул. Так, в романе американского писателя Джона Барта «Химера» (*Chimera*) в художественное повествование вплетены такие метатекстовые элементы, как буквенно-цифровые наименования упоминаемых событий:

*She bid me consider two things: first, that, immortality being without end, one might infer that the temple was as well, from our couch unwinding infinitely through the heavens; on the other hand, it was to be observed that as the reliefs themselves grew longer, the time between their scenes grew shorter: from little I-B, for example (Dictys netting the tide-borne chest), to its neighbor I-C (my first visit to Samian Athene), was a pillared interval of nearly two decades; between their broad correspondents in the second series, as many more days; and from II-E to II-F-1, about the number of hours we ourselves had slept between beholdings. Mightn't it be, then, that like the inward turns of the spiral, my history would forever approach a present point but never reach it? Either way, it seemed to her, the story might be presumed to be endless [15].*

Каждое из этих обозначений (*I-B, I-C, from II-E to II-F-1*) является символической нумерацией подвигов героя греческой мифологии Персея (*Dictys netting the tide-borne chest, my first visit to Samian Athene*), изображенных на храмовых фресках, с помощью которых он пересказывает историю своей жизни. Используя символические обозначения, характерные скорее для научной работы, автор связывает вербальное описание и графическое изображение одного и того же события, устанавливает пространственные и временные связи между ними (*a pillared interval of nearly two decades, about the number of hours we ourselves had slept between beholdings*), что позволяет читателю выстроить некую геометрическую схему драматического действия.

Приведенный выше пример свидетельствует о том, что меняется не просто структура художественного текста, но и его образ в сознании носителя языка (выступающего как автор и как читатель), который служит основой как для создания новых текстов, так и для выработки стратегий для их интерпретации. Иными словами, не только художественный текст, но и соответствующий ему дискурс претерпевает серьезные изменения на всех своих уровнях.

Новый образ литературного произведения является предметом многочисленных научных исследований [16, 17], авторами которых был разработан ряд моделей, характеризующих особенности внутритекстовых и межтекстовых связей современного художественного произведения. Материалом для данных исследований послужил в первую очередь постмодернистский роман, в котором мир предстает перед читателем в виде библиотеки, содержащей бесконечное множество разнообразных текстов. Примечательно, что проблема формы постмодернистского литературного произведения становится предметом рефлекс-

сии не только исследователей литературоведов, но и самих писателей. Примером такой рефлексии является предисловие Джона Барта к сборнику «Заблудившиеся в комнате смеха» (*Lost in the Funhouse*), представляющее собой метатекстовый элемент, имеющий форму автоинтерпретации, который выполняет как контактоустанавливающую, так и интродуктивную функцию:

*This book differs in two ways from most volumes of short fiction. First, it's neither a collection nor a selection, but a series; though several of its items have appeared separately in periodicals, the series will be seen to have been meant to be received "all at once" and as here arranged.*

*Second, while some of these pieces were composed expressly for print, others were not. "Ambrose His Mark" and "Water-Message," the earliest-written, take the print medium for granted but lose or gain nothing in oral recitation. "Lost in the Funhouse," "Life-Story," and "Anonymiad," on the other hand, would lose part of their point in any except printed form; "Night-Sea Journey" was meant for either print or recorded authorial voice, but not for live or non-authorial voice; "Menelaïad," though suggestive of a recorded authorial monologue, depends for clarity on the reader's eye and may be said to have been composed for "printed voice." "Title" makes somewhat separate but equally valid senses in several media: print, monophonic recorded authorial voice, stereophonic ditto in dialogue with itself, live authorial voice, live ditto in dialogue with monophonic ditto aforementioned, and live ditto interlocutory with stereophonic et cetera, my own preference; it's been "done" in all six. "Frame-Tale" is one-, two-, or three-dimensional, whichever one regards a Möbius strip as being. On with the story. On with the story [18].*

В своем предисловии Джон Барт не только указывает на особенности организации данного сборника (*neither a collection nor a selection, but a series*), но и детально описывает форму представления каждого рассказа (*lose or gain nothing in oral recitation; lose part of their point in any except printed form; was meant for either print or recorded authorial voice, but not for live or non-authorial voice*), формируя у читателя соответствующие ожидания и задавая тем самым стратегии для дальнейшей интерпретации текста художественного произведения (*meant to be received "all at once" and as here arranged*). Завершая предисловие, автор представляет читателю новую форму художественного произведения, которой является лента Мебиуса (*Frame-Tale" is one-, two-, or three-dimensional, whichever one regards a Möbius strip as being*), традиционно рассматриваемая как символ двойственного восприятия единого целого, свидетельствующий о взаимопроникновении, взаимосвязанности и бесконечности всего в нашем мире [19]. В контексте произведений Джона Барта за образом ленты Мебиуса стоит предложенная автором схема повествования о писателе, который пишет о писателе, в

свою очередь пишушем о писателе, т.е. речь идет о пересказе некоторой истории, которая может продолжаться до бесконечности (*On with the story. On with the story*).

Лента Мебиуса является далеко не единственно возможной геометрической схемой художественного повествования. Н.С. Олизько в своей диссертации рассматривает постмодернистский художественный дискурс как пространство, в котором «реализуется соединение многообразных дискурсов и знаковых систем, упорядочение которых осуществляется в соответствии с определенными моделями фрактальной самоорганизации» [20]. Среди распространенных моделей организации постмодернистского художественного произведения автор выделяет концентрические круги, спираль, ризому и древо, отражающие «ведущие синергетические принципы организации художественного дискурса постмодернизма» [20].

Модель концентрических кругов, предложенная Н.С. Олизько, обладает значительным экспланаторным потенциалом, так как наглядно демонстрирует сущность феномена интердискурсивных взаимодействий в процессе создания художественного текста, изображая «вложенные» друг в друга дискурсы, т.е. ситуацию, когда один дискурс выступает «оболочкой» для другого дискурса, являясь в то же время «сердцевиной» для третьего дискурса [20]. Научный дискурс, репрезентанты которого интегрируются в пространство художественного произведения, способен выступать в качестве как оболочки, так и сердцевины по отношению к художественному дискурсу. Играя роль сердцевины в системе концентрических кругов взаимодействующих дискурсов, научный дискурс представляет собой тот фундамент, на котором строится картина мира художественного произведения. Например, в романе Питера Уоттса «Ложная слепота» (*Blindsight*) библиографический список, оформленный в виде приложения к основному тексту, насчитывает 144 источника, представляющих собой научные работы в области медицины, биологии, психологии и т.п. В следующем текстовом фрагменте автор приводит внутреннюю речь главного героя, пытающегося систематизировать все имеющиеся в его распоряжении научные знания о природе индивидуального сознания:

*Plato to Descartes to Dawkins<sup>36</sup>. Souls and zombie agents and qualia<sup>37</sup>. Kolmogorov complexity<sup>38</sup>. Consciousness as Divine Spark. Consciousness as electromagnetic field. Consciousness as functional cluster. I explored it all.*

*Wegner thought it was an executive summary. Penrose heard it in the singing of caged electrons<sup>39</sup>. Metzinger wouldn't even admit it existed<sup>40</sup>. The AIs claimed to have worked it out, then announced they couldn't explain it to us. Gödel was right after all: no system can fully understand itself<sup>41</sup>.*

*All of them, I began to realize, had missed the point. All those theories, all those experiments and models trying to prove what*

*consciousness was: none to explain what it was good for. None needed: obviously, consciousness makes us what we are. It lets us see the beauty and the ugliness. It elevates us into the exalted realm of the spiritual. Oh, a few outsiders – Dawkins, Keogh, the occasional writer of hackwork fiction who barely achieved obscurity – wondered briefly at the why of it: why not soft computers, and no more? But they never really raised their voices above the crowd. The value of what we are was too trivially self-evident to ever call into serious question [21].*

Представленный в художественном произведении подход к данной проблеме характерен скорее для научного дискурса: автор выстраивает хронологию развития научной мысли в интересующей его предметной области (*Plato to Descartes to Dawkins*), приводит краткое содержание актуальных научных теорий, рассматривающих феномен индивидуального сознания с разных сторон (*Penrose heard it in the singing of caged electrons; Metzinger wouldn't even admit it existed*), обращается к околону научным концепциям, не получившим должного внимания научной общественности (*a few outsiders who barely achieved obscurity; they never really raised their voices above the crowd*). Внешнее сходство с научным дискурсом усиливается высокой плотностью ссылок на научные труды и статьи в периодических изданиях (*Science, Nature* и *Scientific American*), необходимость которых объясняется широким использованием репрезентантов научного дискурса в виде имен собственных, отсылающих к соответствующим научным парадигмам (*Plato, Descartes*), далеко не все из которых являются прецедентными, а следовательно, не узнаются читателем без соответствующего авторского комментария, оформленного в виде послетекстовой ссылки, отсылающей к некоторому предшествующему тексту. По мнению автора, расшифровка закодированного в данном фрагменте смысла невозможна без специальных научных знаний в области когнитивных наук, что в свою очередь требует обращения к известной научно-популярной книге британского физика Роджера Пенроуза «Новый ум короля. О компьютерах, мышлении и законах физики» (*The Emperor's new mind. Concerning computers, minds and the laws of physics*) и к работе немецкого философа-когнитивиста Томаса Метцингера «Наука о мозге и миф о своем я» (*The science of the mind and the myth of the self*), которые формируют тот интеллектуальный контекст, в рамках которого разворачивается художественное повествование.

Несколько менее распространенным вариантом функционирования научного дискурса в качестве оболочки художественного дискурса являются литературные произведения, в которых реально существующие научные работы преподносятся писателем как художественные произведения нередко юмористического характера. Данный прием характерен для романа Питера Акройда «Повесть о Платоне» (*The Plato*

Papers), в котором «пересекаются художественный и научно-справочный и научно-методический дискурсы» [22]. В данном романе главный герой в 3700 г. пытается восстановить картину мира человека XIX–XX вв. по немногочисленным сохранившимся разрозненным фрагментам (отрывки их книг, кинофильмов, научных журналов и т.п.). Как следствие, ему приходится строить все свои гипотезы на основании догадок, не имеющих какого-либо научного подтверждения:

*Fibre optic: a coarse material woven out of eyes, worn by the high priests of the mechanical age in order to instil terror among the populace.*

*Firewater: an unknown compound, perhaps related to the primitive superstition that there was a fire at the centre of all things. See 'electricity'*

*GMT: a hieroglyph discovered on several artefacts. It is believed to encode the ritualised worship of the god of mathematics and technology. See below.*

*God: in the Age of the Apostles, considered to be the supreme ruler of the universe. In the Age of Mouldwarp, a mechanical and scientific genius. In the Age of Witspell, the principle of life reaching beyond its own limits [23].*

Вышеприведенный текст представляет собой отрывок из своеобразного словаря концептов картины мира XIX–XX вв., достаточно обширного и снабженного многочисленными перекрестными ссылками (see 'electricity'; see below), но отражающего представления о мире, во многом далекие от реальности. Причина таких расхождений заключается в фрагментарном характере уцелевших знаний о прошедшей эпохе, что приводит к произвольному толкованию семантики описываемых языковых единиц на основании поверхностного анализа их внешней формы. В результате такого анализа оптоволокно превращается в одежду духовенства (*a coarse material woven out of eyes, worn by the high priests of the mechanical age*), а аббревиатура, используемая для обозначения времени по меридиану Гринвича, интерпретируется как формула, используемая в религиозных ритуалах (*to encode the ritualised worship of the god of mathematics and technology*).

Одной из причин такой фрагментарности восстанавливаемой картины мира является неспособность человека далекого будущего соотнести оказавшиеся в его распоряжении древние тексты с соответствующими институциональными дискурсами:

*I will speak of a novelist, Charles Dickens, who flourished in a period somewhere between the seventeenth and twentieth centuries of our earth. The titles of his works have been retrieved but only one text survives, alas in an incomplete form. Seven pages have been removed, and the author's name partially defaced, for reasons which are unknown to me. Most of the narrative remains, however, and it provides a unique opportunity to examine the nature of Mouldwarp imagination. The novel is entitled **On the Origin of Species by Means of Natural Selection**, by Charles D. The rest of the name has been gouged out by some crude tool, and the phrase 'Vile stuff!' written*



*in a dye-based substance. Clearly the reader did not approve of the fiction! Perhaps it was too melodramatic, or romantic, for her refined taste! Despite this erasure, we have no cause to doubt that this novel was composed by the author of Great Expectations and Hard Times [23].*

Здесь главный герой ошибочно приписывает романисту Чарльзу Диккенсу авторство частично сохранившейся (*seven pages have been removed, and the author's name partially defaced*) научной работы в области эволюционной биологии «Происхождение видов путем естественного отбора» (*On the Origin of Species by Means of Natural Selection*) на основании частичного совпадения имени писателя и имени известного натуралиста Чарльза Дарвина (*by Charles D.; the rest of the name has been gouged out by some crude tool*), полагая свой вывод логичным и обоснованным (*no cause to doubt that this novel was composed by the author of Great Expectations and Hard Times*), не имея на это достаточных оснований (*the titles of his works have been retrieved but only one text survives, alas in an incomplete form*).

Опираясь на имеющийся в его распоряжении список произведений Чарльза Диккенса и работу Чарльза Дарвина, герой романа Питера Акройда помещает научный текст в пространство художественного дискурса, что обуславливает его установки и ожидания при интерпретации содержания текста и реконструировании соответствующего фрагмента картины мира прошедшей эпохи:

*It opens with a statement by the hero of the narrative 'When on board HMS Beagle, as a naturalist, I was much struck with certain facts... ' who then proceeds to tell his remarkable story. By observing bees, and pigeons, and various other creatures around him, he manages to create within his own mind an entire world of such complexity that eventually he believes it to be real. He pretends to be exact in his calculations but then declares that 'I have collected a long list of such cases but here, as before, I lie under a great disadvantage in not being able to give them'. This wonderfully comic remark is succeeded by one no less rich in inadvertent humour [23].*

Отчет о пятилетней кругосветной гидрографической экспедиции, участником которой являлся Чарльз Дарвин, рассматривается как увлекательное художественное повествование (*proceeds to tell his remarkable story*), автор которого создает силой своего воображения тщательно проработанную и убедительную картину мира. Мир кажется реальным как читателю, так и самому рассказчику (*he manages to create within his own mind an entire world of such complexity that eventually he believes it to be real*). Данное предположение задает дальнейшую стратегию прочтения «художественного текста развлекательного содержания», при которой элементы научного дискурса, помещенные в пространство художественного дискурса, часто интерпретируются с точки зрения создания комического эффекта (*wonderfully comic remark; rich in*

*inadvertent humour*). В результате подобного прочтения научный труд середины XIX в. предстает перед читателем, живущим почти две тысячи лет спустя, как политическая сатира на общество, которому принадлежал автор:

*The subtlety of Charles Dickens's fiction now becomes apparent. In the act of inventing this absurd fellow has managed indirectly to parody his own society. The subtitle of the novel itself suggests one of the objects of his satire 'The Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life' refers to the Mouldwarp delusion that all human beings could be classified in terms of 'race', 'gender' or 'class'. Dickens is able to mock this eccentric hypothesis through the words of his hapless narrator, who suggests that 'widely ranging species which have already triumphed over many competitors... will have the best chance of seizing on new places when they spread into new countries'. It should be recalled that in the middle period of Mouldwarp the separate nations fought and colonised each other. It is the final masterstroke of irony by Charles Dickens that his character solemnly maintains the pretence of discussing only birds and insects, while at the same time providing a wonderfully succinct if brutal summary of the society from which he came [23].*

Для обоснования своей точки зрения главный герой обращается к подзаголовку «романа» (*The Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*), где, по мнению интерпретатора, находит свое отражение мишень сатиры Диккенса, в качестве которой выступает распространенная в древние времена концепция о социальном и биологическом разделении людей (*the delusion that all human beings could be classified in terms of 'race', 'gender' or 'class'*). В понимании персонажа Питера Акройда Диккенс высмеивает данную теорию (*to mock this eccentric hypothesis through the words of his hapless narrator; the final masterstroke of irony*), аллегорически обращаясь к птицам и насекомым (*maintains the pretence of discussing only birds and insects*), что позволяет показать нелицеприятную картину общества, которое его окружало (*a wonderfully succinct if brutal summary of the society from which he came*). Таким образом, цитируя и интерпретируя работу Ч. Дарвина, Питер Акرويد создает картину мира 3700 г., используя научный дискурс XIX–XX вв. как своеобразную оболочку, придающую целостность авторской картине мира и обуславливающей стратегии интерпретации читателем художественного текста.

### Заключение

Взаимодействие центрального дискурса и дискурса-оболочки (в данном случае научного и художественного дискурса), которое имеет место в рассмотренных в нашем исследовании примерах, является рас-

пространенной чертой современной англоязычной литературы. По отношению к центральному дискурсу дискурс-оболочка является внешним контекстом дискурса, представляющим собой не только источник интертекстуальных включений, но и когнитивную среду, в которой происходит порождение и восприятие базового дискурса. Основными параметрами данной среды, определяющими характер взаимодействия дискурсов являются, с одной стороны, когнитивные структуры и модели их создания, трансформирования и взаимодействия, а с другой – оценки, ожидания, стереотипы, определяющие стратегии интерпретации текста. Речь идет о фонде знаний субъекта дискурса и его способности, готовности и желании обратиться к этим знаниям в процессе дешифровки заложенных автором смыслов.

Подобно наложению волн разных частот в физике, которое приводит к изменению их амплитуд, в пространстве художественного текста происходит наложение «разночастотных» дискурсов со своими семиотическими, когнитивными и прагматическими параметрами, в результате которого стратегии и модели одного дискурса используются при создании и интерпретации текста, принадлежащего иному дискурсу. Достаточно часто «когерентным» по отношению к англоязычному художественному дискурсу является дискурс научный, что требует комплексного рассмотрения составляющих его элементов с точки зрения их способности интегрироваться в пространство художественного произведения, обеспечивая реализацию авторского замысла.

#### Список источников

1. *Вежбицка А.* Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII: Лингвистика текста. М. : Прогресс, 1978. С. 402–421.
2. *Лукин В.А.* Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа. М. : Ось-89, 1999. 192 с.
3. *Gass W.* Philosophy and the form of fiction. Liverpool : Nonpareil Books, 1971. 263 p.
4. *Ельмслев Л.* Прологомены к теории языка. М. : КомКнига, 2006. 248 с.
5. *Waugh P.* Metafiction: the theory and practice of self-conscious fiction. New York : Routledge, 2001. 187 p.
6. *Бабенко Л.Г.* Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа. Москва : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2004. 464 с.
7. *Лихачёв Д.С.* Концептосфера русского языка // Русская словесность: от теории к структуре текста. М. : Academia, 1997. С. 147–165.
8. *Тарасова И.А.* Модель индивидуальной поэтической концептосферы: базовые единицы и когнитивные структуры // Русский язык: исторические судьбы и современность : II Междунар. конгресс исследователей рус. яз. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. С. 146–147.
9. *Лосев А.Ф.* Философия имени. М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1990. 269 с.
10. *Болотнова Н.С.* Методики анализа концептуальной структуры художественного текста // Слово – сознание – культура. М. : Флинта, 2006. С. 309–318.

11. **Новосельцева В.А.** Концептуализация времени в русской фразеологии и художественных текстах : на материале произведений 40–80-х гг. XIX века : дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2005. 187 с.
12. **Жук М.И.** Концепты ВЕРА, НАДЕЖДА, ЛЮБОВЬ в идиостиле Булата Окуджавы : дис. ... канд. филол. наук. Владивосток, 2007. 208 с.
13. **Миронова Ю.В.** Отражение русской ментальности в концептах художественного текста : дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 2003. 194 с.
14. **Тимощенко Ю.В.** Лексико-семантическая экспликация концепта ДОМ в русской фразеологии и художественных текстах : дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2007. 225 с.
15. **Barth J.** *Chimera*. New York : Fawcett Crest Book, 1973. 320 p.
16. **Fokkema D.W.** *The semantic and syntactic organization of postmodernist text // Approaching postmodernism*. Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1986. P. 81–98.
17. **Hassan I.H.** *The dismemberment of Orpheus. Toward a postmodern literature*. Wisconsin : The University of Wisconsin Press, 1982. 306 p.
18. **Barth J.** *Lost in the Funhouse*. New York : Knopf Doubleday Publishing Group, 1988. 203 p.
19. **Гарднер М.** Математические чудеса и тайны. М. : Наука, 1978. 128 с.
20. **Олизько Н.С.** Интердискурсивность как категория постмодернистского письма // Вестник Челябинского государственного университета. 2007. № 15. С. 95–104.
21. **Watts P.** *Blindsight*. New York : Tor Trade, 2008. 384 p.
22. **Панулова Ю.К.** Маркеры интердискурсивности в романах П. Акройда и проблема их сохранения в переводе // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2015. № 5 (47). С. 132–138.
23. **Ackroyd P.** *The Plato Papers*. London : Vintage, 2000. 139 p.

#### References

1. Vezhbicka A. (1978) *Metatekst v tekste [Metatext in text] // Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Vypusk VIII: Lingvistika teksta. M.: Progress. pp. 402-421.
2. Lukin V.A. (1999) *Khudozhestvennyj tekst: Osnovy lingvisticheskoj teorii i jelementy analiza [Literary text: Foundations of linguistic theory and analysis elements]*. M.: Izdatel'stvo Os'-89.
3. Gass W. (1971) *Philosophy and the form of fiction*. Liverpool: Nonpareil Books.
4. El'msl'ev L. (2006) *Prolegomeny k teorii yazyka [Prolegomena to a theory of language]*. M.: KomKniga.
5. Waugh P. (2001) *Metafiction: the theory and practice of self-conscious fiction*. New-York: Routledge.
6. Babenko L.G. (2004) *Filologicheskij analiz teksta. Osnovy teorii, principy i aspekty analiza [Philological analysis of text. Foundations of theory, principles and aspects of analysis]*. M.: Akademicheskij proekt; Ekaterinburg: Delovaja kniga.
7. Likhachev D.S. (1997) *Konceptosfera russkogo jazyka [Sphere of concepts of the Russian language] // Russkaja slovesnost': ot teorii k strukture teksta*. M.: Academia. pp. 147-165.
8. Tarasova I.A. (2004) *Model' individual'noj pojeticheskoy konceptosfery: bazovye edinicy i kognitivnye struktury [Model of individual political concept sphere: basic units and cognitive structures] // Russkij jazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost': II Mezhdunarodnyj kongress issledovatelej russkogo jazyka*. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. pp. 146-147.
9. Losev A.F. (1990) *Filosofija imeni [Philosophy of name]*. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta.

10. Bolotnova N.S. (2006) Metodiki analiza konceptual'noj struktury hudozhestvennogo teksta [Methods of analysis of conceptual structure of literary text] // Slovo – soznanie – kul'tura. M.: Flinta. pp. 309-318.
11. Novoseltseva V.A. (2005) Konceptualizacija vremeni v russkoj frazeologii i khudozhestvennyh tekstakh: na materiale proizvedenij 40-80-h gg. XIX veka [Conceptualization of time in Russian phraseology in literary texts: on the material of works of fiction of the 40th-80th of the XIX century]. Philology cand. diss. Krasnodar.
12. Zhuk M.I. (2007) Koncepty VERA, NADEZHDA, LJUBOV' v idiostile Bulata Okudzhavy [Concepts FAITH, HOPE, LOVE in Bulat Okudzhava's individual style]. Philology cand. diss. Vladivostok.
13. Mironova Ju.V. (2003) Otrazhenie russkoj mental'nosti v koncepta hudozhestvennogo teksta [Reflection of Russian mentality in concepts of literary text]. Philology cand. diss. Kaliningrad.
14. Timoshhenko Yu.V. (2007) Leksiko-semanticheskaja jeksplikacija koncepta DOM v russkoj frazeologii i hudozhestvennyh tekstah [Lexical-semantic explication of concept HOME in Russian phraseology and literary texts]. Philology cand. diss. Krasnodar.
15. Barth J. (1973) Chimera. New-York: Fawcett Crest Book. 320 p.
16. Fokkema D.W. (1986) The semantic and syntactic organization of postmodernist text // Approaching postmodernism. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. pp. 81-98.
17. Hassan I.H. (1982) The dismemberment of Orpheus. Toward a postmodern literature. Wisconsin: The University of Wisconsin Press. 306 p.
18. Barth J. (1988) Lost in the Funhouse. New-York: Knopf Doubleday Publishing Group.
19. Gardner M. (1978) Matematicheskie chudesa i tajny [Mathematical miracles and mysteries]. M.: Nauka.
20. Olizko N.S. (2007) Interdiskursivnost' kak kategorija postmodernistskogo pis'ma [Interdiscursivity as a category of postmodernistic writings] // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 15. pp. 5-104.
21. Watts P. (2008) Blindsight. New-York: Tor Trade.
22. Papulova Yu.K. (2015) Markery interdiskursivnosti v romanah P. Akrojda i problema ih sohraneniya v perevode [Interdiscursive markers in Ackroyd's novels and the problem of their preservation in translation] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 5 (47). pp. 132-138.
23. Ackroyd P. (2000) The Plato Papers. London: Vintage.

***Информация об авторе:***

**Кожанов Д.А.** – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул, Россия). E-mail: dsf46k@yandex.ru. <https://orcid.org/0000-0001-7633-9033>

***Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.***

***Information about the author:***

**Kozhanov D.A.**, Ph.D. (Philology), Associate Professor, English Philology Chair, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia). E-mail: dsf46k@yandex.ru

***The author declares no conflicts of interests.***

*Поступила в редакцию 07.08.2021; принята к публикации 02.08.2022*

*Received 07.08.2021; accepted for publication 02.08.2022*

Научная статья  
УДК 81'23:159.9  
doi: 10.17223/19996195/59/4

## **ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ, ИНФОРМАЦИОННОЙ И ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

**Татьяна Максимовна Краснянская<sup>1</sup>, Валерий Геннадьевич Тылец<sup>2</sup>**

*<sup>1, 2</sup> Московский гуманитарный университет, Москва, Россия*

*<sup>1</sup> ktm8@yandex.ru*

*<sup>2</sup> tyletsvalery@yandex.ru*

**Аннотация.** Актуальность темы определяется функционированием в научном и повседневном дискурсе множества терминов, обозначающих разные виды безопасности. Постоянное появление новых терминов, в том числе на основе комбинирования старых терминов затрудняет процессы их вербализации. При этом психолингвистические механизмы этой вербализации остаются малоизученными.

Целью предлагаемого исследования явилось выявление психолингвистических механизмов вербализации концептов психологической, информационной и информационно-психологической безопасности. В исследовании приняли участие 150 студентов в возрасте 18–20 лет, обучающихся по программам бакалавриата направлений подготовки «Психология», «Лингвистика» и «Информационная безопасность», что обеспечило различия во владении ими ключевыми для исследования категориями. Использовались методы свободного ассоциативного эксперимента и когнитивной интерпретации его результатов. Процедура свободного ассоциативного эксперимента предполагала предъявление респондентам последовательно трех понятий-стимулов, представленных словосочетаниями «информационно-психологическая безопасность», «информационная безопасность» и «психологическая безопасность», с последующей письменной фиксацией ими всех возникающих ответных ассоциаций. Для анализа эмпирических материалов привлекались эксперты. Использовался непараметрический метод углового преобразования Фишера. На начальном этапе исследования получено три массива вербальных реакций, соответствующих стимулам «информационно-психологическая безопасность», «информационная безопасность» и «психологическая безопасность». Реконструкция структуры рассматриваемых концептов установила отсутствие среди них компонентов значения, относящихся к ядру ассоциативного поля. Они распределились по ближней, дальней и крайней периферии. Установлен высокий уровень схожести содержания и структуры концептов «информационно-психологическая безопасность» и «психологическая безопасность» и, одновременно, выявлено радикальное отличие от них концепта «информационная безопасность». Отсутствие ядра в структуре концептов повышает неустойчивость их содержания. Концепт «информационная безопасность» имеет более «весомую» ближнюю периферию, чем два остальных, и в силу этого представляется более оформленным по сравнению с ними.

По результатам исследования построены распределения компонентов значения концептов психологической, информационной и информационно-

психологической безопасности, выявлена их структура по классификаторам «объекты безопасности», «субъекты безопасности», «средства/источники безопасности», «показатели безопасности», «источники угроз безопасности», «показатели угроз безопасности». Установлено, что вербализация концептов психологической, информационной и информационно-психологической безопасности осуществляется на основе механизмов конвергенции. Обозначены два уровня конвергенции концепта «безопасность», каждый из которых сопровождается изменением компонентов значения образующихся концептов.

Первый уровень конвергенции состоит в образовании концептов «психологическая безопасность» и «информационная безопасность» с изменением смыслового содержания, по сравнению с исходным концептом «безопасность». Второй уровень конвергенции, состоящий в образовании концепта «информационно-психологическая безопасность» из концептов «психологическая безопасность» и «информационная безопасность», сопровождается сохранением в языковом сознании компонентов значения концепта «психологическая безопасность» и существенным отказом от компонентов значения концепта «информационная безопасность».

Проведенное исследование выявило перестройки компонентов значения концептов, образующихся на основе концепта «безопасность». Установлено, что процессы вербализации концептов безопасности неоднозначны и механизмы конвергенции в них задействуются избирательно в зависимости от значений, привлекаемых для образования нового концепта безопасности. Это делает необходимым уточнение в бытовом и научном дискурсе значений концептов, встречаемых на основе концепта «безопасность».

**Ключевые слова:** концепт, компоненты значения, конвергенция, вербализация, психологическая безопасность, информационная безопасность, информационно-психологическая безопасность

*Для цитирования:* Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Психолингвистические механизмы вербализации концептов психологической, информационной и информационно-психологической безопасности // Язык и культура. 2022. № 59. С. 54–74. doi: 10.17223/19996195/59/4

Original article

doi: 10.17223/19996195/59/4

## PSYCHOLINGUISTIC MECHANISMS OF VERBALIZATION OF CONCEPTS OF PSYCHOLOGICAL, INFORMATIONAL AND INFORMATIONAL-PSYCHOLOGICAL SECURITY

Tatyana M. Krasnyanskaya<sup>1</sup>, Valery G. Tylets<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> *Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia*

<sup>1</sup> *ktm8@yandex.ru*

<sup>2</sup> *tyletsvalery@yandex.ru*

**Abstract.** The relevance of the topic is determined by the functioning in scientific and everyday discourse of many terms denoting different types of security. The constant appearance of new terms, including on the basis of combining old terms, complicates the processes of their verbalization. At the same time, the psycholinguistic mechanisms of this verbalization remain poorly understood. The purpose of the pro-

posed study was to identify the psycholinguistic mechanisms of verbalization of the concepts of psychological, informational and informational-psychological security. The study involved 150 students aged 18 to 20 years, students enrolled in bachelor's degree programs in the areas of "Psychology", "Linguistics" and "Information Security", which provided differences in their mastery of key categories for research. The methods of free associative experiment and cognitive interpretation of its results were used. The procedure of the free associative experiment involved presenting respondents with three consecutive concepts-stimuli, represented by the phrases "information and psychological security", "information security" and "psychological security", followed by their written fixation of all the response associations that arise. Experts were involved in the analysis of empirical materials. The nonparametric Fisher angular transformation method was used. At the initial stage of the study, three arrays of verbal reactions corresponding to the stimuli "information and psychological security", "information security" and "psychological security" were obtained. The reconstruction of the structure of the concepts under consideration has established the absence among them of the components of meaning related to the core of the associative field. They were distributed along the near, far and extreme periphery. A high level of similarity of the content and structure of the concepts of "information and psychological security" and "psychological security" has been established and, at the same time, a radical difference from them of the concept of "information security" has been revealed. The absence of a core in the structure of concepts increases the instability of their content. The concept of "information security" has a "weightier" near periphery than the other two, and, because of this, it seems more formalized in comparison with them. According to the results of the study, the distributions of the components of the concept of the concepts of psychological, informational and informational-psychological security are constructed, their structure is revealed according to the classifiers "security objects", "security subjects", "means/sources of security", "security indicators", "sources of security threats", "indicators of security threats". It is established that the verbalization of the concepts of psychological, informational and informational-psychological security is carried out on the basis of convergence mechanisms. Two levels of convergence of the concept of "security" have been identified, each of which is accompanied by a change in the components of the meaning of the resulting concepts. The first level of convergence consists in the formation of the concepts of "psychological security" and "information security" with a change in the semantic content, compared with the original concept of "security". The second level of convergence, consisting in the formation of the concept of "information and psychological security" from the concepts of "psychological security" and "information security", is accompanied by the preservation in the linguistic consciousness of the components of the meaning of the concept of "psychological security" and a significant rejection of the components of the meaning of the concept of "information security". The conducted research revealed rearrangements of the components of the meaning of concepts formed on the basis of the concept of "security". It is established that the processes of verbalization of security concepts are ambiguous and convergence mechanisms are selectively involved in them, depending on the values involved in the formation of a new security concept. This makes it necessary to clarify in everyday and scientific discourse the meanings of concepts built on the basis of the concept of "security".

**Keywords:** concept, components of meaning, convergence, verbalization, psychological security, information security, information and psychological security

**For citation:** Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Psycholinguistic mechanisms of verbalization of concepts of psychological, informational and informational-psychological security. *Language and Culture*. 2022;59: 54-74. doi: 10.17223/19996195/59/4



## Введение

Высокая востребованность сохранения, воспроизведения и повышения уровня безопасности во всех аспектах жизни человека и общества привела к появлению многочисленных понятий, отражающих ее специфику. На сегодняшний день в научной и бытовой практике используются термины, не только обозначающие специализированные по конкретной сфере виды безопасности (такие как «компьютерная безопасность», «продовольственная безопасность», «экономическая безопасность», «экологическая безопасность» и т.п.), но и образованные в результате сочетания нескольких слов, каждое из которых несет вполне конкретную смысловую нагрузку (например, «психолингвистическая безопасность», «информационно-психологическая безопасность»). Однако существование терминов, по сути дивергентных последним («психологическая безопасность», «лингвистическая безопасность», «информационная безопасность»), запускает сложные когнитивные процессы осмысления этих феноменов, когда смысл целого не всегда или не в полной мере есть результат слияния элементов, а смысл элементов не всегда поддается, казалось бы, очевидной дифференциации из целого. Это провоцирует смешение терминологии и, соответственно, несет угрозу дезориентации субъекта в построении практик безопасности, чрезвычайно важных в экстремальных ситуациях профессиональной и бытовой жизнедеятельности.

На сегодняшний день концепт «безопасность» уже достаточно прочно вошел в сферу эмпирической разработки. Так, с использованием средств психологии и экспериментальной психосемантики изучались представления о безопасности [1, 2], которые показали их содержательное разнообразие и детерминированность факторами возраста, пола и индивидуально-психологических особенностей субъекта. Нами были реализованы психолингвистические исследования, посвященные смысловому сопоставлению концептов «опасность» и «безопасность» в языковом сознании студентов вузов в целом [3], а также в русском и французском языковом сознании [4], что позволило установить, среди прочего, структурные особенности каждого из них в новом ракурсе. Наряду с этим уточнялась детерминация смыслового содержания концепта «безопасность», рассмотренного на материале исследования особенностей восприятия профессиональных франкофонов [5]. Исследовательский интерес к категории «безопасность» поддерживается расширением ее использования в бытовой и научной практике. На сегодняшний день имеются данные по категориальному изучению компьютерной [6], психолингвистической и лингвистической [7, 8] безопасности, обнаружившие специфические особенности смыслового наполнения этих относительно недавно введенных в научный оборот терминов.

Вместе с тем остаются неизученными процессы смыслообразования концептов безопасности.

Значимость проблемы и ее недостаточная изученность инициировали предлагаемое исследование.

### **Методология исследования**

Целью исследования явилось выявление психолингвистических механизмов вербализации концептов психологической, информационной и информационно-психологической безопасности. Объект исследования составили концепты «психологическая безопасность», «информационная безопасность» и «информационно-психологическая безопасность», его предмет – различия вербализации обозначенных концептов.

Была выдвинута гипотеза, согласно которой вербализация концептов психологической, информационной и информационно-психологической безопасности осуществляется на основе механизмов конвергенции компонентов значения исходных для них концептов, имеющих два уровня: 1) первый уровень конвергенции, состоящий в образовании концептов «психологическая безопасность» и «информационная безопасность» на базе концепта «безопасность», приводит к усложнению их значений по сравнению исходным концептом; 2) второй уровень конвергенции, состоящий в образовании концепта «информационно-психологическая безопасность» из концептов «психологическая безопасность» и «информационная безопасность», сохраняет у вновь образованного сложного концепта значения исходных концептов.

Предполагалось решение следующих задач: 1) содержательное изучение вербализации концептов психологической, информационной и информационно-психологической безопасности; 2) сопоставление содержания концептов «психологическая безопасность», «информационная безопасность» и «информационно-психологическая безопасность» с когнитивным содержанием базового концепта «безопасность»; 3) сопоставление между собой содержания концептов «психологическая безопасность», «информационная безопасность» и «информационно-психологическая безопасность».

Респондентами выступили студенты, обучающиеся по программам бакалавриата направлений подготовки «Психология», «Лингвистика» и «Информационная безопасность», что обеспечило различия во владении ими ключевыми для исследования категориями. В каждую группу на добровольной основе было включено по 50 студентов в возрасте 18–20 лет (средний возраст 19,2 лет). Совокупная численность респондентов составила 150 человек. Анализ состава показал достаточную сбалансированность общей выборки по половому признаку (юношей – 65, девушек – 85 человек, т.е. 43,3 и 56,7% ко всей численности состава).

Основными эмпирическими методами выступили свободный ассоциативный эксперимент и когнитивная интерпретация результатов эксперимента с точки зрения представленности рассматриваемых концептов в языковом сознании респондентов. Для обработки результатов привлекались эксперты (пять человек, профессиональные психологи, владеющие методами когнитивной интерпретации).

Привлечение метода свободного ассоциативного эксперимента для сбора эмпирических данных обосновывалось заложенной в нем способностью выявлять через обращение к глубинным, малоосознаваемым или вообще бессознательным слоям психики человека: 1) неосознаваемые, но субъективно значимые для него вербальные и невербальные связи слова-стимула с другими словами; 2) актуальные для него когнитивные признаки реальных, соответствующих представленному слову-стимулу [9]. Процедура свободного ассоциативного эксперимента предполагала предъявление респондентам последовательно трех понятий-стимулов, представленных словосочетаниями «информационно-психологическая безопасность», «информационная безопасность» и «психологическая безопасность», с последующей письменной фиксацией ими всех возникающих ответных ассоциаций. Респондентам последовательно озвучивались понятия «информационно-психологическая безопасность», «информационная безопасность» и «психологическая безопасность». Интервалы предъявления каждого следующего понятия регулировались временем фиксации респондентами ассоциаций в ответ на предыдущее понятие (в среднем они не превышали 5 минут).

Исходный эмпирический материал (реакции на базовые понятия) был подвергнут предварительной обработке, состоящей в выявлении компонентов значения концептов «информационно-психологическая безопасность», «информационная безопасность» и «психологическая безопасность». Их выявление, обозначение и подсчет частоты появления в выборке каждого компонента значения всех трех концептов проводились по согласованию экспертов. Далее проводилось ранжирование компонентов значения каждого названного концепта по индексу яркости, вычисляемому как «отношение числа испытуемых, актуализировавших компоненты данного значения в эксперименте, к общему числу испытуемых» [10. С. 121]. Полученные индексы послужили основой для распределения компонентов значения концептов «информационно-психологическая безопасность», «информационная безопасность» и «психологическая безопасность» по зонам, соответствующим ядру, ближней, дальней и крайней периферии. Результаты сравнивались с ранее выявленной [11] структурой концепта «безопасность». На следующем этапе компоненты значения каждого концепта объединялись в более крупные группы классификаторов, позволяющих определить актуальность каждого из них в структуре концептов и, в целом,

осуществить концептуализацию рассматриваемых явлений. Наименование классификаторов основывалось в своем большинстве на названии наиболее частотного компонента значения или при отсутствии такового – на обобщении названий нескольких из них [12]. Далее для обработки данных использовались первичные статистики (нахождение процентного распределения, средних по выборке) и метод углового преобразования Фишера (критерий  $\phi^*$ ).

### Исследование и результаты

Выполнение первого этапа задания позволило получить в ответ на предъявление понятия-стимула «информационно-психологическая безопасность» 634 вербальные реакции. Отказов не было. Выделено 100 компонентов значения соответствующего концепта, различающихся по индексу яркости (табл. 1).

Таблица 1

**Распределение компонентов значения концепта  
«информационно-психологическая безопасность»**

Компонент значения	Количество реакций, <i>n</i>	Индекс яркости, %	Компонент значения	Количество реакций, <i>n</i>	Индекс яркости, %
<b>Спокойствие</b>	51	8,0	Защитные механизмы	1	0,2
<b>Психика</b>	43	6,8	Знание	1	0,2
<b>Личностные границы/границы</b>	37	5,8	Информированность	1	0,2
<b>Давление/воздействие</b>	34	5,4	Комплексы	1	0,2
<b>Защищенность</b>	31	4,9	Личное пространство	1	0,2
<b>Комфорт</b>	28	4,4	Мозг	1	0,2
<i>Доверие</i>	25	3,9	Мысли	1	0,2
<i>Защита</i>	25	3,9	Мягкость	1	0,2
<i>Личность</i>	23	3,6	Надзор	1	0,2
<i>Окружение (социальное)/общество/люди</i>	23	3,5	Нервная система	1	0,2
<i>Стресс</i>	22	3,5	Обилие	1	0,2
<i>Душевное/ментальное/психическое здоровье</i>	20	3,2	Общение	1	0,2
<i>Психолог/психотерапевт</i>	18	2,8	Оснащенность	1	0,2
<i>Здоровые отношения/взаимодействие</i>	16	2,5	Осознанность	1	0,2
<i>Семья/папа/мама</i>	15	2,4	Отдых	1	0,2
<i>Помощь/самопомощь</i>	14	2,2	Открытость	1	0,2
<i>Психология</i>	13	2,1	Панические атаки	1	0,2
<i>Эмоциональные качели</i>	12	1,9	Политика	1	0,2
<i>Буллинг</i>	11	1,7	Понимание	1	0,2
<i>Коллектив</i>	10	1,6	Похожесть	1	0,2

Компонент значения	Количество реакций, <i>n</i>	Индекс яркости, %	Компонент значения	Количество реакций, <i>n</i>	Индекс яркости, %
Поддержка	10	1,6	Права	1	0,2
Помощь психолога/психотерапия	9	1,4	Правила	1	0,2
Психические проблемы/расстройство	9	1,4	Право на защиту	1	0,2
Свобода	7	1,1	Принятие	1	0,2
Тревога	7	1,1	Проработка детских травм	1	0,2
Человек	7	1,1	Психическое состояние	1	0,2
Эмоции	6	0,9	Психопат	1	0,2
Абьюз	5	0,8	Равновесие	1	0,2
Безопасность	5	0,8	Разговор	1	0,2
Возрастные ограничения доступа к инфо	5	0,8	Рациональность	1	0,2
Дом	4	0,6	Родина	1	0,2
Забота	4	0,6	Сайт	1	0,2
Информация	4	0,6	Сдержанность	1	0,2
Контроль/самоконтроль	3	0,5	Сила	1	0,2
Навык	3	0,5	Слово	1	0,2
Поведение	3	0,5	Сознание	1	0,2
Подростки	3	0,5	Сон	1	0,2
Психическое развитие	2	0,3	Сохранность	1	0,2
Разум	2	0,3	Страх	1	0,2
Самооценка	2	0,3	Стрессоустойчивость	1	0,2
Уважение	2	0,3	Телефонный звонок	1	0,2
Умиротворенность/душевное спокойствие	2	0,3	Трезвый ум	1	0,2
Внутренний критик	2	0,3	Триггер	1	0,2
Внушение	1	0,2	Уверенность	1	0,2
Возможность выбора	1	0,2	Формирование	1	0,2
Воспитание	1	0,2	Харизма	1	0,2
Восприятие	1	0,2	Хейт	1	0,2
Группа	1	0,2	Хорошие чувства	1	0,2
Дети	1	0,2	Цензура	1	0,2
Единство	1	0,2	Эмоциональная зрелость	1	0,2

*Примечание.* Здесь и в табл. 2, 3 полужирный шрифт – ближняя периферия (компоненты с собственным индексом яркости от 4 до 10%); курсив – дальняя периферия (компоненты с собственным индексом яркости от менее 4 до 2%), шрифт без выделения – крайняя периферия (компоненты с собственным индексом яркости менее 2%).

Массив вербальных реакций, полученных по стимулу «информационно-психологическая безопасность», позволил получить значительный диапазон компонентов значения, среди которых, согласно предварительному визуальному анализу, преобладают компоненты, относящиеся к психическому пласту характеристик субъекта. Среди катего-

рий, имеющих оценочную модальность, доминируют позитивные («спокойствие», «защищенность», «комфорт» и др.), однако представлены и негативные («стресс», «тревога», «психические проблемы» и др.), относящиеся, скорее, к информационно-психологической опасности. При этом базовая категория «безопасность» имеет достаточно низкую частотность, а «опасность» не упомянута ни разу.

По результатам выполнения следующей части задания при предъявлении стимула «информационная безопасность» получено 568 вербальных реакций. Отказов не было. По итогам первичного анализа установлено 87 компонентов значения рассматриваемого концепта с разными уровнями яркости (табл. 2).

Таблица 2

**Распределение компонентов значения концепта «информационная безопасность»**

Компонент значения	Количество реакций, <i>n</i>	Индекс яркости, %	Компонент значения	Количество реакций, <i>n</i>	Индекс яркости, %
<b>Защита личных данных</b>	53	9,3	Право на достоверную инфо	2	0,4
<b>Пароль</b>	45	7,9	Антивзлом	1	0,2
<b>Информация/инфоресурсы</b>	41	7,2	Бегство	1	0,2
<b>Личные данные/личная информация</b>	36	6,3	Биография	1	0,2
<b>Скрытность/инкогнито</b>	34	6,0	Виртуальные сейфы	1	0,2
<b>Интернет</b>	30	5,3	Выдох	1	0,2
<b>Конфиденциальность</b>	28	4,9	Документы	1	0,2
<b>Компьютер</b>	25	4,4	Защита государственных данных	1	0,2
<i>Безопасность</i>	21	3,7	Инфопространство спокойное	1	0,2
<i>Система</i>	19	3,3	Информатика	1	0,2
<i>Доступ</i>	18	3,2	Исследование	1	0,2
<i>Ложь/обман/мошенничество</i>	15	2,6	Комплексная безопасность	1	0,2
<i>Социальные сети</i>	14	2,5	Контент безопасный	1	0,2
<i>Технологии цифровые</i>	14	2,5	Личность	1	0,2
<i>Хакер/взломщик</i>	12	2,1	Мысли	1	0,2
Антивирус	11	1,9	Нация	1	0,2
Данные	8	1,4	Неведение в инфозамешательство	1	0,2
Защищенность от негативной инфо	8	1,4	Незнакомцы	1	0,2
Взлом	7	1,2	Номер телефона	1	0,2
Доступность	7	1,2	Общество	1	0,2
Компьютерная безопасность	7	1,2	Окружение	1	0,2
Контроль (информации в СМИ)	5	0,9	Отказ от негатива по ТВ	1	0,2
Кража	5	0,9	Отказ от печатного негатива	1	0,2

Компонент значения	Количество реакций, <i>n</i>	Индекс яркости, %	Компонент значения	Количество реакций, <i>n</i>	Индекс яркости, %
Осведомленность	5	0,9	Охрана	1	0,2
Пин-код/код	5	0,9	Память	1	0,2
Программа	4	0,7	Правда	1	0,2
Цензура	4	0,7	Предотвращение	1	0,2
Экономика	4	0,7	Программирование	1	0,2
IT-сфера	4	0,7	Программист	1	0,2
On-line буллинг	3	0,5	Сохранность	1	0,2
Блокировка	3	0,5	Специальность	1	0,2
Военные тайны	3	0,5	Специальные приложения	1	0,2
Воздействие информационное	3	0,5	Сплетен отсутствие	1	0,2
Фишинг	3	0,5	Спокойствие	1	0,2
Возрастные ограничения	2	0,4	Статистика	1	0,2
Встревоженность	2	0,4	Уведомление о важных событиях	1	0,2
Границы личные	2	0,4	Университет	1	0,2
Источник инфо	2	0,4	Фсб	1	0,2
Надежность	2	0,4	Хакерские атаки	1	0,2
Новшества	2	0,4	Целостность	1	0,2
Обмен достоверной инфо	2	0,4	Человек	1	0,2
Ответственность	2	0,4	Экология	1	0,2
Пользователь	2	0,4	Этика	1	0,2
Потребление полезной инфо	2	0,4			

Предварительный анализ вербальных реакций на стимул «информационная безопасность» выявил некоторое снижение, по сравнению с предыдущим, общей численности выделяемых на их основе компонентов значения, а также вариабельности их распределения. Весьма значительно среди них представлены компоненты, соответствующие элементам исходного стимула («информация», «безопасность»). Преобладают компоненты значения, соответствующие объектам («интернет», «компьютер», «система» и др.), составляющие основу явлений информационной опасности/безопасности. Доминируют компоненты значения, обозначающие действия («защита личных данных», «антивирус» и др.) и средства («пароль», «скрытность», «конфиденциальность» и др.) обеспечения информационной безопасности. Однако наряду с этим присутствуют также компоненты значения, соответствующие информационным угрозам («ложь/обман/мошенничество», «хакер/взломщик», «онлайн-буллинг» и др.).

На третьем этапе выполнения задания в ответ на предъявление понятия-стимула «психологическая безопасность» без отказов получено 816 вербальных реакций. Выделено 104 компонента значения (табл. 3).

Таблица 3

## Распределение компонентов значения концепта «психологическая безопасность»

Компонент значения	Количество реакций, <i>n</i>	Индекс яркости, %	Компонент значения	Количество реакций, <i>n</i>	Индекс яркости, %
<b>Спокойствие</b>	49	6,0	Мозг	2	0,2
<b>Психика</b>	45	5,5	Мысли	2	0,2
<b>Личностные границы/границы</b>	42	5,1	Осознанность	2	0,2
<b>Давление/воздействие</b>	39	4,8	Панические атаки	2	0,2
<b>Защищенность</b>	36	4,4	Психологическая травма	2	0,2
<b>Комфорт</b>	35	4,3	Сдержанность	2	0,2
<b>Доверие</b>	33	4,0	Сила	2	0,2
<b>Защита</b>	30	3,7	Внутренний критик	1	0,1
<b>Личность</b>	28	3,4	Воспитание	1	0,1
<i>Психическое/ментальное/душевное здоровье</i>	27	3,3	Группа	1	0,1
<i>Психолог/психотерапевт</i>	24	2,9	Дети	1	0,1
<i>Стресс</i>	24	2,9	Звонок телефонный	1	0,1
<i>Семья/папа/мама</i>	23	2,8	Знание	1	0,1
<i>Отношения/взаимоотношения</i>	21	2,6	Информированность	1	0,1
<i>Информация</i>	20	2,5	Мягкость	1	0,1
<i>Общество/социальное окружение</i>	18	2,2	Надзор	1	0,1
<i>Помощь/самопомощь</i>	17	2,1	Нервная система	1	0,1
Психология	15	1,8	Обилие	1	0,1
Эмоциональные качели	15	1,8	Общение	1	0,1
Буллинг	13	1,6	Оснащенность	1	0,1
Коллектив	11	1,3	Отдых	1	0,1
Поддержка	11	1,3	Открытость	1	0,1
Помощь психолога/психотерапия	11	1,3	Политика	1	0,1
Расстройство психическое	10	1,2	Понимание	1	0,1
Тревога	10	1,2	Похожесть	1	0,1
Человек	10	1,2	Права	1	0,1
Абьюз	9	1,1	Правила	1	0,1
Безопасность	9	1,1	Принятие	1	0,1
Эмоции	9	1,1	Проработка детских травм	1	0,1
Возрастные ограничения доступа	8	1,0	Психическое состояние	1	0,1
Дом	8	1,0	Психопат	1	0,1
Забота	8	1,0	Равновесие	1	0,1
Контроль/самоконтроль	8	1,0	Развитие	1	0,1
Навык	7	0,9	Разговор	1	0,1
Окружение (понимающее)	7	0,9	Рациональность	1	0,1
Поведение	6	0,7	Родина	1	0,1
Подростки	6	0,7	Сайт	1	0,1
Психическое развитие	5	0,6	Слово	1	0,1
Разум	5	0,6	Сознание	1	0,1



Компонент значения	Количество реакций, <i>n</i>	Индекс яркости, %	Компонент значения	Количество реакций, <i>n</i>	Индекс яркости, %
Самооценка	5	0,6	Сон	1	0,1
Свобода	4	0,5	Сохранность	1	0,1
Внушение	4	0,5	Страх	1	0,1
Возможность выбора	4	0,5	Стрессоустойчивость	1	0,1
Восприятие	4	0,5	Триггер	1	0,1
Уважение	4	0,5	Уверенность	1	0,1
Умиротворенность/душевное спокойствие	4	0,5	Ум трезвый	1	0,1
Движение	3	0,4	Формирование	1	0,1
Защитные механизмы	3	0,4	Харизма	1	0,1
Личное пространство	3	0,4	Хейт	1	0,1
Право на защиту (личностную, психологическую)	3	0,4	Хорошие чувства	1	0,1
Единство	2	0,2	Цензура	1	0,1
Комплексы	2	0,2	Эмоциональная зрелость	1	0,1

Установлен высокий уровень совпадения массива вербальных реакций, полученных в ответ на стимул «психологическая безопасность», с массивом вербальных реакций, полученных на стимул «информационно-психологическая безопасность». Доминируют, прежде всего, признаки, относящиеся к психике («психика», «личностные границы» и др.) и ее состояниям («спокойствие», «защищенность», «комфорт» и др.). Преобладают состояния («спокойствие», «защищенность», «комфорт» и др.) и действия («помощь/самопомощь», «поддержка» и др.) с позитивной окраской, но представлены состояния («стресс», «эмоциональные качели», «расстройство психическое» и др.) и действия («давление/воздействие», «буллинг», «абыюз») с негативной окраской, более соответствующие психологической опасности.

Таким образом, на начальном этапе исследования получено три массива вербальных реакций, соответствующих стимулам «информационно-психологическая безопасность», «информационная безопасность» и «психологическая безопасность». Выявлена высокая схожесть компонентов значения концептов «информационно-психологическая безопасность» и «психологическая безопасность», а также присутствие во всех трех группах компонентов значения, соответствующих диаметральному им по модальности концептам («информационно-психологической опасности», «информационной опасности» и «психологической опасности»).

Реконструкция структуры рассматриваемых концептов установила отсутствие среди них компонентов значения, относящихся к ядру ассоциативного поля. Они распределились по ближней, дальней и крайней периферии.

Суммарный индекс яркости компонентов поля ближней периферии концепта «информационно-психологическая безопасность» составил 35,3%, дальней периферии – 33,6%, крайней периферии – 31,1%. Для данного концепта наибольшими собственными индексами яркости обладают компоненты значения «психика» и обозначающие психические состояния («спокойствие», «защищенность», «комфорт» и др.). Другие составляющие слова («информация», «безопасность») попадают в зону крайней периферии с малыми значениями индекса яркости, что указывает на низкую иерархию их значений в смысловой структуре исходного словосочетания.

Компоненты значения, вошедшие в ближнюю периферию концепта «информационная безопасность», имеют суммарный индекс яркости 51,4%, в дальнюю периферию – 19,9%, в крайнюю периферию – 28,7%. В целом для концепта наибольшими собственными индексами яркости обладают компонент «информация» и тесно связанные с ним компоненты «пароль», «личные данные» и др. В данном случае возрастает иерархическая значимость компонента «безопасность» (по собственному индексу яркости, попавшему в зону дальней периферии), входящего в словосочетание «информационная безопасность».

Компоненты значения концепта «психологическая безопасность», вошедшие в его ближнюю периферию, получили суммарный индекс яркости 34,2%, в дальнюю периферию – 28,4%, в крайнюю периферию – 37,4%. Из составляющих слова «психологическая безопасность» в соответствующем концепте более высокую иерархию среди всех компонентов значения по своему индивидуальному индексу яркости обнаружили компонент «психика», а также близкие ему по смыслу компоненты «спокойствие», «личностные границы», «комфорт» и т.п. Компонент «безопасность» отодвигается на периферию.

В целом установлен высокий уровень схожести содержания и структуры концептов «информационно-психологическая безопасность» и «психологическая безопасность» и одновременно выявлено радикальное отличие от них концепта «информационная безопасность». Отсутствие ядра в структуре концептов повышает неустойчивость их содержания. Концепт «информационная безопасность» имеет более «весомую» ближнюю периферию, чем два остальных и в силу этого представляется более оформленным по сравнению с ними.

Обращаясь к ранее выявленной нами структуре концепта «безопасность» [11], базового для рассмотренных в данном случае, отметим отсутствие у него ядра. Из состава его компонент, относящихся к ближней периферии («дом»; «семья»; «спокойствие», «спокойное дыхание», «душевное спокойствие»; «тепло»), только компонент «спокойствие» вошел в состав ближней перспективы концептов «информационно-психологическая безопасность» и «психологическая безопасность». Компонент «се-

мья» из ближней периферии концепта «безопасность» обнаружился в дальней периферии концептов «информационно-психологическая безопасность» и «психологическая безопасность», а компонент «дом» – в крайней периферии этих концептов. Из состава дальней периферии компонентов концепта «безопасность» («защита»; «любовь»; «уверенность»; «друзья»; «плечо друга»; «объятия»; «поддержка») компонент «защита» вошел в ближнюю периферию концепта «информационно-психологическая безопасность» и дальнюю периферию концепта «психологическая безопасность»; компонент «уверенность» обнаружился в крайней периферии концепта «психологическая безопасность». Пересечений компонентов значения концепта «безопасность» с компонентами значения концепта «информационная безопасность» не установлено.

Итак, сравнение особенностей распределения компонентов значения рассматриваемых концептов обнаруживает единичное сходство концепта «психологическая безопасность» с базовым для него концептом «безопасность» и отсутствие сходства между концептами «информационная безопасность» и «безопасность». Вероятно, добавление определителя к слову «безопасность» приводит к существенному для субъектов изменению значений вновь образующихся концептов по сравнению с базовым для них концептом. Таким образом, первая выдвинутая нами гипотеза подтвердилась: первый уровень конвергенции, состоящий в образовании концептов «психологическая безопасность» и «информационная безопасность» на базе концепта «безопасность», приводит к полному изменению значения новых концептов.

Визуальный анализ трех рассматриваемых концептов по содержанию выделенных у них компонентов позволил предложить следующие общие для них классификаторы: объекты безопасности, субъекты безопасности, средства/источники безопасности, показатели безопасности, источники угроз безопасности, показатели угроз безопасности.

Компоненты значения концепта «информационно-психологическая безопасность» объединились между собой по предложенным классификаторам следующим образом: **Объекты безопасности** (90) – психика (43), личность (23), человек (7), подростки (3), психическое развитие (2), самооценка (2), уважение (2), восприятие (1), дети (1), мозг (1), мысли (1), нервная система (1), психическое состояние (1), сознание (1), формирование (1). **Субъекты безопасности** (44) – психолог/психотерапевт (18), семья/папа/мама (15), коллектив (10), родина (1). **Средства/источники безопасности** (156) – личностные границы/границы (37), защита (25), помощь/самопомощь (14), психология (13), поддержка (10), помощь психолога/психотерапия (9), возрастные ограничения доступа к информации (5), дом (4), забота (4), контроль/самоконтроль (3), навык (3), разум (2), внутренний критик (2), воспитание (1), единство (1), защитные механизмы (1), знание (1), ин-

формированность (1), личное пространство (1), надзор (1), оснащенность (1), осознанность (1), отдых (1), понимание (1), права (1), правила (1), право на защиту (1), принятие (1), проработка детских травм (1), рациональность (1), сдержанность (1), сила (1), сон (1), стрессоустойчивость (1), трезвый ум (1), харизма (1), цензура (1), эмоциональная зрелость (1). **Показатели безопасности** (194) – спокойствие (51), защищенность (31), комфорт (28), доверие (25), душевное/ментальное/психическое здоровье (20), здоровые отношения/взаимодействие (16), свобода (7), безопасность (5), умиротворенность/душевное спокойствие (2), возможность выбора (1), мягкость (1), обилие (1), открытость (1), похожесть (1), равновесие (1), сохранность (1), уверенность (1), хорошие чувства (1). **Источники угроз безопасности** (90) – давление/воздействие (34), окружение (социальное)/общество/люди (23), буллинг (11), абьюз (5), информация (4), поведение (3), внушение (1), группа (1), общение (1), политика (1), разговор (1), сайт (1), слово (1), телефонный звонок (1), триггер (1), хейт (1). **Показатели угроз безопасности** (60) – стресс (22), эмоциональные качели (12), психические проблемы/расстройство (9), тревога (7), эмоции (6), комплексы (1), панические атаки (1), психопат (1), страх (1).

Компоненты значения концепта «информационная безопасность» объединились в классификаторы следующим образом: **Объекты безопасности** (142) – информация/инфоресурсы (41), личные данные/личная информация (36), система (19), доступ (18), данные (8), программа (4), экономика (4), военные тайны (3), биография (1), документы (1), личность (1), мысли (1), номер телефона (1), память (1), правда (1), человек (1), экология (1). **Субъекты безопасности** (6) – пользователь (2), нация (1), общество (1), программист (1), ФСБ (1). **Средства/источники безопасности** (235) – защита личных данных (53), пароль (45), скрытность/инкогнито (34), конфиденциальность (28), технологии цифровые (14), антивирус (11), контроль (информации в СМИ) (5), осведомленность (5), пин-код/код (5), цензура (4), блокировка (3), возрастные ограничения (2), границы личные (2), ответственность (2), потребление полезной инфо (2), право на достоверную инфо (2), антивзлом (1), бегство (1), виртуальные сейфы (1), выдох (1), защита государственных данных (1), информатика (1), исследование (1), невведение в инфозамешательство (1), отказ от негатива по ТВ (1), отказ от печатного негатива (1), охрана (1), предотвращение (1), программирование (1), специальность (1), статистика (1), уведомление о важных событиях (1), университет (1), этика (1). **Показатели безопасности** (47) – безопасность (21), защищенность от негативной информации (8), компьютерная безопасность (7), надежность (2), обмен достоверной инфо (2), спокойное инфопространство (1), комплексная безопасность (1), безопасный контент (1), сохранность (1), отсутствие сплетен (1),

спокойствие (1), целостность (1). **Источники угроз безопасности** (129) – интернет (30), компьютер (25), ложь/обман/мошенничество (15), социальные сети (14), хакер/взломщик (12), взлом (7), кража (5), IT-сфера (4), онлайн-буллинг (3), воздействие информационное (3), фишинг (3), источник информации (2), новшества (2), незнакомцы (1), окружение (1), специальные приложения (1), хакерские атаки (1). **Показатели угроз безопасности** (9) – доступность (7), встревоженность (2).

Компоненты значения концепта «психологическая безопасность» объединились между собой в классификаторы следующим образом: **Объекты безопасности** (152) – психика (45), личность (28), отношения/взаимоотношения (21), человек (10), эмоции (9), подростки (6), психическое развитие (5), разум (5), самооценка (5), восприятие (4), уважение (4), мозг (2), мысли (2), группа (1), дети (1), нервная система (1), психическое состояние (1), сознание (1), формирование (1). **Субъекты безопасности** (66) – психолог/психотерапевт (24), семья/папа/мама (23), коллектив (11), окружение (понимающее) (7), родина (1). **Средства/источники безопасности** (234) – личностные границы/границы (42), защита (30), информация (20), помощь/самопомощь (17), психология (15), поддержка (11), помощь психолога/психотерапия (11), возрастные ограничения доступ (8), дом (8), забота (8), контроль/самоконтроль (8), навык (7), поведение (6), возможность выбора (4), движение (3), защитные механизмы (3), личное пространство (3), право на защиту (личностную, психологическую) (3), единство (2), осознанность (2), сдержанность (2), сила (2), внутренний критик (1), воспитание (1), знание (1), информированность (1), надзор (1), оснащённость (1), отдых (1), понимание (1), правда (1), права (1), правила (1), проработка детских травм (1), рациональность (1), сон (1), стрессоустойчивость (1), ум трезвый (1), харизма (1), цензура (1), эмоциональная зрелость (1). **Показатели безопасности** (207) – спокойствие (49), защищённость (36), комфорт (35), доверие (33), психическое/ментальное/душевное здоровье (27), безопасность (9), свобода (4), умиротворенность / душевное спокойствие (4), мягкость (1), обилие (1), открытость (1), похожесть (1), принятие (1), равновесие (1), развитие (1), сохранность (1), уверенность (1), хорошие чувства (1). **Источники угроз безопасности** (91) – давление/воздействие (39), общество / социальное окружение (18), буллинг (13), абьюз (9), внушение (4), звонок телефонный (1), общение (1), политика (1), разговор (1), сайт (1), слово (1), триггер (1), хейт (1). **Показатели угроз безопасности** (67) – стресс (24), эмоциональные качели (15), расстройство психическое (10), тревога (10), комплексы (2), панические атаки (2), психологическая травма (2), психопат (1), страх (1).

Сводное распределение классификаторов трех концептов представлено в табл. 4.

Таблица 4

**Сводное распределение классификаторов концептов «информационно-психологическая безопасность», «информационная безопасность» и «психологическая безопасность», *n* (%)**

Классификаторы	Концепт «информационно-психологическая безопасность»		Концепт «информационная безопасность»		Концепт «психологическая безопасность»	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Объекты безопасности	89	14,04	142	25,00	152	18,63
Субъекты безопасности	44	6,94	6	1,06	66	8,09
Средства/источники безопасности	156	24,76	235	41,37	234	28,55
Показатели безопасности	194	30,60	47	8,27	207	25,37
Источники угроз безопасности	90	14,20	129	22,71	91	11,15
Показатели угроз безопасности	60	9,46	9	1,58	67	8,21
Всего	634	100	568	100	816	100

Попарное сопоставление процентной представленности классификаторов трех концептов обнаружило несколько тенденций (табл. 5).

Таблица 5

**Попарное сопоставление классификаторов концептов «информационно-психологическая безопасность», «информационная безопасность» и «психологическая безопасность» по критерию углового преобразования Фишера ( $\phi^*_{эмп.}, p$ )**

Классификаторы	«Информационно-психологическая безопасность» / «информационная безопасность»		«Информационно-психологическая безопасность» / «психологическая безопасность»		«Информационная безопасность» / «психологическая безопасность»	
	$\phi^*_{эмп.}$	<i>p</i>	$\phi^*_{эмп.}$	<i>p</i>	$\phi^*_{эмп.}$	<i>p</i>
Объекты безопасности	1,973	$0,05 \leq p \leq 0,01$	0,884	$>0,05$	1,086	$>0,05$
Субъекты безопасности	2,375	$\leq 0,01$	0,306	$>0,05$	2,695	$\leq 0,01$
Средства/источники безопасности	2,522	$\leq 0,01$	0,613	$>0,05$	1,908	$0,05 \leq p \leq 0,01$
Показатели безопасности	4,197	$\leq 0,01$	0,825	$>0,05$	3,359	$\leq 0,01$
Источники угроз безопасности	1,558	$>0,05$	0,649	$>0,05$	2,222	$0,05 \leq p \leq 0,01$
Показатели угроз безопасности	2,703	$\leq 0,01$	0,305	$>0,05$	2,377	$\leq 0,01$

Примечание.  $\phi^*_{0,05} = 1,64$ ;  $\phi^*_{0,01} = 2,31$ .

Различия между концептами «информационная безопасность» и «психологическая безопасность» по большей части классификаторов указывают на определяющую роль механизмов конвергенции при их

образовании на основе базового концепта «безопасность». Достоверные (субъекты безопасности, средства/источники безопасности, показатели безопасности, показатели угроз безопасности) и значимые (объекты безопасности) с позиции статистики различия между концептами «информационно-психологическая безопасность» и «информационная безопасность» обнаруживают процессы конвергенции при образовании концепта «информационно-психологическая безопасность» из концепта «информационная безопасность». Отсутствие различий между концептами «информационно-психологическая безопасность» и «психологическая безопасность» позволяет предполагать, что значение «информационная безопасность» в соответствующих процессах конвергенции нивелируется.

Таким образом, вторая выдвинутая нами гипотеза подтверждается частично: концепт «психологическая безопасность» при вербализации концепта «информационно-психологическая безопасность» более значим, чем в соответствующей ситуации концепт «информационная безопасность». Процессы вербализации концептов безопасности неоднозначны, и механизмы конвергенции в них задействуются избирательно в зависимости от значений, привлекаемых для образования нового концепта безопасности.

### **Заключение**

Представленное исследование психолингвистических механизмов вербализации концептов реализовано на материале сравнения компонентов значения концептов «информационная безопасность», «психологическая безопасность» и «информационно-психологическая безопасность». Свою значимость оно получает, с одной стороны, в условиях массовой практики создания новых концептов на базе процессов слияния/разделения некоторых исходных концептов, с другой стороны, возрастания практической значимости детализации разных видов безопасности, сопровождающейся появлением новых концептов.

По результатам исследования сделаны следующие выводы:

1. Одним из механизмов вербализации концептов в языковом сознании выступают процессы конвергенции.
2. В отношении концепта «безопасность» возможны два уровня конвергенции, каждый из которых сопровождается приданием вновь образуемым концептам нового значения.
3. Первый уровень конвергенции, состоящий в образовании концептов «психологическая безопасность» и «информационная безопасность» на базе концепта «безопасность», приводит к полному изменению на уровне восприятия субъектов значения новых концептов.

4. Второй уровень конвергенции, состоящий в образовании концепта «информационно-психологическая безопасность» из концептов «психологическая безопасность» и «информационная безопасность», сопровождается сохранением для субъекта на уровне восприятия значений концепта «психологическая безопасность» и существенной перестройкой значений по сравнению с концептом «информационная безопасность».

Проведенное исследование показало, что каждое последующее структурное усложнение концепта (первый и второй уровень конвергенции в наших терминах) приводит к существенному изменению его содержания. Это делает необходимым уточнение значений различных категорий концепта «безопасность» как в научном, так и в бытовом использовании.

#### Список источников

1. *Синельникова О.П.* Развитие представлений о безопасности жизнедеятельности у старших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пятигорск, 2010. 21 с.
2. *Пирмагомедова Э.А.* Развитие у подростков представлений о безопасности жизнедеятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Сочи, 2011. 25 с.
3. *Тылец В.Г., Краснянская Т.М., Иохвидов В.В.* Смысловое ядро безопасности субъектов в условиях информационного давления // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 3. С. 3112–3120. doi: 10.15372/PEMW20200321
4. *Тылец В.Г., Краснянская Т.М.* Психолингвистические особенности функционирования концептов «угроза» и «опасность» в русском и французском языковом сознании // Вопросы психолингвистики. 2021. № 4 (50). С. 56–77. doi: 10.30982/2077-5911-2021-50-4-56-77
5. *Тылец В.Г., Краснянская Т.М.* Личностные смыслы безопасности в сознании профессиональных франкофилов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19, № 1. С. 71–85. doi: 10.22363/2313-1683-2022-19-1-71-85
6. *Борисова М.К.* Анализ терминов компьютерной безопасности во французском языке // Университетские чтения – 2019 : материалы науч.-метод. чтений ПГУ. Пятигорск : Изд-во Пятигор. гос. ун-та, 2019. С. 98–102.
7. *Кисляков П.А., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А.* Психолингвистическая безопасность личности студента и ее обеспечение в процессе обучения в вузе // Язык и культура. 2020. № 49. С. 199–218. doi: 10.17223/19996195/49/13
8. *Краснянская Т.М., Тылец В.Г., Иохвидов В.В.* Репрезентация лингвистической и психолингвистической безопасности в языковом сознании // Язык и культура. 2022. № 57. С. 60–79. doi: 10.17223/19996195/57/3
9. *Рогозина И.В.* Медиа картина мира: когнитивно-семиотический аспект : дис. ... д-ра филол. наук. Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2003. 286 с.
10. *Попова З.Д., Стернин И.А.* Когнитивная лингвистика. М. : Восток-Запад, 2007. 226 с.
11. *Тылец В.Г., Краснянская Т.М.* Психолингвистическое исследование концептов «опасность» и «безопасность» в языковом сознании студентов // Вопросы психолингвистики. 2020. № 1 (43). С. 84–97. doi: 10.30982/2077-5911-2020-43-1-84-97
12. *Стернин И.А., Рудакова А.В.* Психолингвистическое значение и его описание. Теоретические проблемы. Saarbrücken : LAP Lambert Academic Publishing, 2011. 192 с.



References

1. Sinel'nikova O.P. (2010) Razvitie predstavlenij o bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti u starshih shkol'nikov [The development of ideas about safety of life at older students]. Abstract of Psychology cand. diss. Pyatigorsk.
2. Pirmagomedova E.A. (2011) Razvitie u podrostkov predstavlenij o bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti [Development of ideas about life safety in adolescents]. Abstract of Psychology cand. diss. Sochi.
3. Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M., Iokhvidov V.V. (2020) Smyslovoe yadro bezopasnosti subjektov v uslovijakh informacionnogo davlenija [The semantic core of the security of subjects in the conditions of information pressure] // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 3. pp. 3112-3120. DOI: 10.15372/PEMW20200321.
4. Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M. (2021) Psikholingvisticheskie osobennosti funkcionirovaniya kontseptov 'ugroza' i 'opasnost' v russkom i frantsuzskom yazykovom soznanii [Psycholinguistic features of the functioning of the concepts 'threat' and 'danger' in the Russian and French language consciousness] // Questions of psycholinguistics. 4 (50). pp. 56-77. DOI: 10.30982/2077-5911-2021-50-4-56-77.
5. Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M. (2022) Lichnostnye smysly bezopasnosti v soznanii professional'nykh frankofonov [Personal meanings of security in the minds of professional francophones] // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy. 1 (19). pp. 71-85. DOI: 10.22363/2313-1683-2022-19-1-71-85.
6. Borisova M.K. (2019) Analiz terminov komp'yuternoj bezopasnosti vo francuzskom yazyke [Analysis of computer security terms in French] // Universitetskie chteniya – 2019. Materialy nauchno-metodicheskikh chtenij PGU. Pyatigorsk, Pyatigorskogo gos. unta Publ. pp. 98-102.
7. Kislyakov P.A., Sorokoumova S.N., Egorova P.A. (2020) Psikholingvisticheskaya bezopasnost' lichnosti studenta i ee obespechenie v protsesse obucheniya v vuze [Psycholinguistic security of a student's personality and its provision in the process of studying at a university] // Yazik i kultura. 49. pp. 199-218. DOI: 10.17223/19996195/49/13.
8. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G., Iokhvidov V.V. (2022) Rerezentatsiya lingvisticheskoi i psikholingvisticheskoi bezopasnosti v yazykovom soznanii [Representation of linguistic and psycholinguistic security in language consciousness] // Yazik i kultura. 57. pp. 60-79. DOI: 10.17223/19996195/57/3.
9. Rogozina I.V. (2003) Media kartina mira: kognitivno-semioticheskij aspekt [Media picture of the world: cognitive-semiotic aspect]. Abstract of Philology doc. diss. Barnaul.
10. Popova Z.D., Sternin I.A. (2007) Kognitivnaja lingvistika [Cognitive linguistics]. M.: «Vostok-Zapad».
11. Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M. (2020) Psiholingvisticheskoe issledovanie konceptov 'opasnost' i 'bezopasnost' v yazykovom soznanii studentov [Psycholinguistic research of the concepts of 'danger' and 'safety' in the language consciousness of students] // Journal of Psycholinguistics. 1 (43). pp. 84-97. DOI: 10.30982/2077-5911-2020-43-1-84-97.
12. Sternin I.A., Rudakova A.V. (2011) Psiholingvisticheskoe znachenie i ego opisanie. Teoreticheskie problemy. [Psycholinguistic meaning and its description. Theoretical problems]. LAP Lambert Academic Publishing. Saarbrücken.

**Информация об авторах:**

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

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

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

***Information about the authors:***

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

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

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

*Поступила в редакцию 07.08.2021; принята к публикации 16.06.2022*

*Received 07.08.2021; accepted for publication 16.06.2022*

Научная статья  
УДК 378.147:81'25  
doi: 10.17223/19996195/59/5

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО КАПИТАЛА КАК ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГУ КУЛЬТУР В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ**

**Елена Рафаэлевна Поршнева<sup>1</sup>, Мария Александровна Краснова<sup>2</sup>,  
Марина Владимировна Лебедева<sup>3</sup>**

*<sup>1, 2, 3</sup> Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия*

*<sup>1</sup>eporshneva@gmail.com*

*<sup>2</sup>krasn.mary@mail.ru*

*<sup>3</sup>hypersl@yandex.ru*

**Аннотация.** Рассмотрена проблема формирования личностного капитала как основы обучения межкультурному диалогу в условиях дистантного преподавания иностранного языка. Исследован потенциал цифровой среды как фактора, способствующего успешному формированию личностного капитала студентов и осмыслению его роли в обучении диалогу культур и освоении культуры диалога. Реализуя принципы актуальной компетентностной парадигмы, базовых положений теории межкультурного иноязычного образования и теории человеческого капитала, авторы акцентируют внимание на наращивании личностного капитала, включающего определенную систему общих знаний обучающегося, его личный опыт, комплекс взаимосвязанных и взаимодействующих универсальных компетенций: системное и критическое мышление; самоорганизация и саморазвитие; коммуникация, межкультурное взаимодействие; разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство.

Дано определение понятия «личностный капитал», раскрыты механизмы его развития в процессе вузовского иноязычного образования. В авторской концепции нашли отражение основные идеи «Белой книги по межкультурному диалогу Совета Европы», раскрывающей сложную структуру межкультурного взаимодействия, подчеркивающей такие важнейшие качества, как осмысление своей личности как субъекта межкультурного взаимодействия, осознание своей идентичности, достоинство, ответственность, уверенность в себе и готовность к сотрудничеству. Представлены использованные цифровые способы организации межкультурного диалога и специфическая форма тандемного онлайн-обучения с участием носителей языка в присутствии преподавателя, моделирующего проблемные ситуации взаимодействия между участниками диалога культур. Среди универсальных компетенций, представленных в Федеральном государственном образовательном стандарте 3++, перечисленные выше компетенции в большей степени задействованы в овладении межкультурным диалогом и в совокупности составляют основу наращивания личностного капитала, обеспечивающего успешность и эффективность межкультурного взаимодействия.

Основываясь на результатах опытного тандемного обучения в новых образовательных условиях, сделан вывод о целесообразности использования системы цифровых форм организации межкультурного диалога, благодаря которым не только закладываются и осмысливаются основы личностного капитала обучающихся, но и оптимизируется их межкультурная языковая подготовка.

**Ключевые слова:** личностный капитал, универсальные компетенции, компетентностная парадигма, межкультурное иноязычное образование, цифровая образовательная среда

*Для цитирования:* Поршнева Е.Р., Краснова М.А., Лебедева М.В. Формирование личного капитала как основы обучения диалогу культур в цифровой среде // Язык и культура. 2022. № 59. С. 75–93. doi: 10.17223/19996195/59/5

Original article

doi: 10.17223/19996195/59/5

## FORMATION OF PERSONAL CAPITAL AS THE BASIS FOR TEACHING INTERCULTURAL DIALOGUE IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

**Elena R. Porshneva<sup>1</sup>, Maria A. Krasnova<sup>2</sup>, Marina V. Lebedeva<sup>3</sup>**

<sup>1, 2, 3</sup> *Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia*

<sup>1</sup> *eporshneva@gmail.com*

<sup>2</sup> *krasn.mary@mail.ru*

<sup>3</sup> *hypersl@yandex.ru*

**Abstract.** This article considers the problem of formation of personal capital as the basis of teaching intercultural dialogue in the context of distant training of a foreign language. The authors explore the potential of digital environment as a factor contributing to the successful formation of students' personal capital and understanding its role in teaching and mastering the culture of dialogue. Implementing the principles of a current competence-based paradigm, the basic thesis of the theory of intercultural foreign language education and the theory of human capital the authors focus on building personal capital which includes the system of students' common knowledge, their personal experience, the complex of interconnected and interacting universal competencies, such as, systems and critical thinking, self-organization and self-development, communication, intercultural interaction, development and implementation of projects, teamwork and leadership.

The definition of the concept "personal capital" is introduced and the mechanisms of its formation in the course of foreign language education in higher school are disclosed. The authors' concept reflects the main ideas of "The White Book on Intercultural Dialogue of the Council of Europe", which reveals a complex structure of intercultural interaction, emphasizing such important qualities as comprehension of one's personality as a subject of intercultural interaction, awareness of one's identity, dignity, responsibility, self-confidence and willingness to cooperate. The article presents digital methods used to organize intercultural dialogue and a specific form of tandem online learning with the participation of native speakers in the presence of a teacher who simulates problematic situations of interaction between participants in the dialogue of cultures. Among the universal competencies presented in the Federal State Educational Standards 3++, the mentioned above ones are more involved in mastering intercultural dialogue and together form the basis for the formation of the personal capital, which provides success and efficiency of intercultural interaction. Based on the results of experienced tandem training in new educational conditions, the authors come to the conclusion that it is efficient to use a system of digital forms of organizing intercultural dialogue that contribute not only to formation and awareness of the foundations of personal capital but also to optimization of the process of intercultural language training.

**Keywords:** personal capital, universal competencies, competence-based paradigm, intercultural foreign language education, digital educational environment

*For citation:* Porshneva E.R., Krasnova M.A., Lebedeva M.V. Formation of personal capital as the basis for teaching intercultural dialogue in the digital environment. *Language and Culture*. 2022;59: 75-93. doi: 10.17223/19996195/59/5

## Введение

Влияние таких глобальных процессов, как приведение образования в соответствие с экономическими тенденциями развития общества, его информатизация и интернационализация, обусловило потребность в развитии и накоплении *знаниевого капитала* человека. В XX в. знания человека стали рассматриваться с экономических позиций как «сами по себе ценность», как капитал, который можно накапливать и которым нужно уметь пользоваться. Уже в 1960-х гг. миру была предъявлена теория человеческого капитала, который можно продавать на рынке и который определялся как знания и компетенции.

Как считает М. Кастельс, переход к информационному обществу (обществу знания) связан с появлением информационных технологий, благодаря которым информация как основной производственный ресурс поступает во все сферы деятельности общества. Знания остаются внутренним источником его движения вперед. Изменения, происходящие в постиндустриальном обществе в последние десятилетия, вызывают еще более существенные изменения в форме труда, который становится, прежде всего, «взаимодействием между людьми» [1. С. 21]. В связи с возросшей значимостью сферы услуг новая форма труда определяет и новую форму поведения и отношений во взаимодействии людей. Глобализация, как и революция в сфере информационных технологий, внесла свою лепту в изменение общества, поощряя развитие виртуальных форм объединения людей, способствуя развитию общего стиля жизни и выработке общих ценностных ориентиров. Современному человеку необходимо усвоить нормы профессиональной деятельности и общения в виртуальном пространстве, научиться овладевать быстро меняющимися технологиями.

Благодаря глобализации межкультурный диалог стал необходимостью во всех сферах и на всех уровнях жизни общества как для выражения международной солидарности, так и для понимания интенций коммуникантов и осмысления собственных ценностных установок. Все бóльшую значимость получают качества и умения, помогающие добиться успеха в областях, где востребованы коммуникативные навыки выстраивания межкультурного диалога, способность слушать и слышать другого, гибкость, способность договариваться и работать в команде. В этом смысле иностранный язык является уникальной образовательной дисциплиной, которая обладает потенциалом развития личности, ее коммуникативных и межкультурных компетенций. Все эти качества и характеристики рассматриваются в теории человеческого

капитала как его дополняющие *универсальные* компетенции, которые необходимо формировать и развивать в процессе получения образования, поскольку они не менее важны, чем знания,

В статье рассматривается проблема формирования комплекса универсальных компетенций, составляющих личностный капитал обучающегося, как основы освоения межкультурного диалога.

Цель исследования – выявление потенциала цифровой среды как фактора, способствующего успешному формированию личностного капитала обучающегося и осмыслению его роли в обучении диалогу культур и освоении культуры диалога.

### **Методология исследования**

В проведенном исследовании особое значение приобретает рассмотрение *цифровой среды* как системы условий и возможностей, предоставляющих обучающемуся цифровые технологии и ресурсы для самореализации и личностно-профессионального и компетентностного развития [2, 3]. Как подчеркивают С.К. Гураль и О.А. Обдалова, обучение эффективной коммуникации на иностранных языках в современном международном профессиональном и поликультурном пространстве может осуществляться только в специально созданных и контролируемых условиях, другими словами, в условиях образовательной среды нового типа [4].

Исследование базируется на симбиозе положений личностно-деятельностного (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, З.А. Решетова, Н.Ф. Талызина) и компетентностного подходов (К.Э. Безукладников, М.Д. Бершадская, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, О.А. Обдалова), теории межкультурного иноязычного образования (Н.В. Барышников, А.Л. Бердичевский, С.К. Гураль, Г.В. Елизарова, Е.Г. Тарева) и теории человеческого капитала в образовании (Я.И. Кузьминов, И.Д. Фруммин, О.В. Цигулева, Н.Н. Абакумова, С.И. Поздеева).

Понятие «человеческий капитал», введенное американским экономистом Джейкобом Минсерем и обозначенное им как важнейший производительный фактор инновационной экономики, обретает универсальность и применяется по отношению ко многим видам деятельности человека [5]. В докладе Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики вносится уточнение о том, что человеческий капитал включает знания, умения и установки, позволяющие человеку создавать доход и другие полезные эффекты для себя, работодателя и общества в целом, превосходящие первоначальные инвестиции и текущие затраты [6]. Развивая эту идею, Министерство экономического развития Российской Федерации при определении основных целей развития экономики акцентирует внимание на создании условий для все-

стороннего раскрытия потенциала граждан в различных сферах общественных отношений и повышении продуктивности человеческого капитала [7]. Подчеркнем этот важнейший поворот к отдельной личности как двигателю экономического прогресса, требующий пересмотра целей и задач современного высшего образования.

В статье Я.И. Кузьмина, П.С. Сорокина и И.Д. Фрумина «Связь между образованием и социально-экономическим развитием через призму человеческого капитала: исторический обзор» представлены структура и условия формирования человеческого капитала в образовательной системе России. Учитывая переосмысление роли отдельного индивида в условиях меняющегося рынка труда, авторы анализируют и классифицируют универсальные качества, характеризующие капитал, среди которых: креативность, критическое мышление, переобучаемость, организованность и способность взаимодействовать с другими; твердость характера, устойчивость, психическая адаптивность в условиях социальных изменений и вызовов; агентность [8]. Обратим внимание на то, что агентность, т.е. активная самостоятельность, в данной классификации имеет ключевое значение, поскольку связана с креативностью, с принятием самостоятельных решений, способностью выполнять проблемные задания, и представляет собой предпринимательский элемент человеческого капитала. По мнению авторов, решение проблемы формирования человеческого капитала, включающего специфический капитал и общий человеческий капитал, является важнейшей практической задачей образовательной политики России.

Понятие «капитал» широко используется и в психологии личности. Так, Д.А. Леонтьев говорит о *психологическом капитале* личности, который он определяет как позитивное психологическое состояние развития личности, характеризующееся самоэффективностью (уверенностью в себе), позволяющей браться за решение сложных задач; оптимизмом; надеждой как упорством в стремлении к цели; способностью менять пути, ведущие к цели, и резилентностью, т.е. упругой устойчивостью к воздействию неблагоприятных обстоятельств [9. С. 25]. В представленном определении психологического капитала особый акцент делается на раскрытии позитивного потенциала личности, на выделении универсальных качеств, которые позволяют человеку состояться как успешной личности, реализовать во всех областях жизнедеятельности. Развитие данных личностных качеств, несомненно, должно входить в приоритетные задачи современной образовательной системы, если мы говорим о личностно ориентированном образовании.

Выявленные универсальные качества, дополняющие друг друга как элементы человеческого и психологического капиталов, являются, по сути, *индикаторами* универсальных компетенций [10]. Указанные качества можно определить как основу *личностного капитала* обуча-

ющего, формированию и развитию которого может способствовать образовательная компетентностная парадигма. Очевидно, что развитие универсальных компетенций может быть успешным лишь в рамках компетентностного подхода, требующего кардинальных изменений содержания, форм и средств обучения.

Однако достаточно обратиться к истории разработки государственных и федеральных стандартов высшего образования по направлению «Лингвистика», чтобы увидеть, что российское образование, перманентно находящееся в состоянии реформирования и перестройки, долгое время оставалось в тисках прежних устоев. В Госстандарте первого поколения 2000 г. была сделана попытка представить целостную динамичную систему содержания профессиональной подготовки специалистов в области межкультурной коммуникации [11]. Заявлено о востребованном усилении личностной ориентированности образования, его направленности на формирование культуры профессионального мышления, о переоценке культурного аспекта языка и оптимизации обучения межкультурному общению. При этом содержание образования как «триединого целостного процесса», включающего усвоение опыта предшествующих поколений, воспитание личности, умственное и физическое развитие человека, было представлено фрагментарно внутри отдельных дисциплин и не соответствовало требованиям к специалисту.

Несмотря на то что разработчики Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) первого и второго поколения обозначали насущные практические задачи и стремились их реализовать, только во ФГОС третьего поколения 2010 и 2014 гг. наметился переход всей образовательной системы от знаниевой («зуновской») парадигмы к компетентностной. Однако введение компетенций в качестве результатов обучения и заявление об усилении практико-ориентированного подхода, направленного на их развитие, не только не повлияли на смену парадигм, а лишь усилили противоречие между педагогической инновацией и традиционным концептуальным, «зуновским» «фундаментом». Ситуация усложнялась из-за нечеткости и нелогичности в толковании и формулировании компетенций [12, 13]. Так, компетентностная парадигма в регламентирующих документах больше проявлялась на уровне декларативного заявления вопреки введенным в оба стандарта более 50 общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Надежду внушает ФГОС 3++, разработанный в 2020 г. [14]. Отлично видно, что данный стандарт четко и понятно формулирует требования к результатам подготовки на уровне бакалавриата, представляя их в формате компетенций, которые соответствуют реальным требованиям работодателей, и закрепляет право за учреждениями самим определять профессиональные компетенции в зависимости от конкретного



направления подготовки. Традиционно ответственность за развитие «общекультурных» компетенций (по определению предыдущих ФГОС) ложилась на общие дисциплины, такие как философия, история, языкознание и др. Разработчики ФГОС 3++ вводят категорию *универсальных компетенций*, востребованных на рынке труда XXI в. в любой сфере деятельности. Эти 11 компетенций формируются, развиваются и совершенствуются в процессе освоения любого предмета, не зависят от направления образования, унифицируясь на междисциплинарном уровне.

Наконец, требования стандарта начинают реально соответствовать лингводидактическим исследованиям и усилиям преподавателей-практиков, на деле осуществляющих компетентностный подход в языковой подготовке лингвистов. Необходимым дополняющим компонентом компетентностной образовательной парадигмы XXI в. становится межкультурный подход, вызванный глобальными экономическими преобразованиями общества. Установка на межкультурный диалог переосмысливает цели и задачи иноязычного образования и капитально меняет соответствующие обучающие стратегии. За последние десятилетия межкультурный подход, реализующий взаимодействие и взаимопонимание языков и культур, в содружестве с компетентностным подходом вышел на первые позиции в исследованиях и практике преподавания иностранных языков и окончательно закрепился в лингводидактической и методической науках как подход, расширяющий задачи и потенциал иноязычного образования [15].

Иностранный язык становится средством осознания национального достоинства и равенства, средством гражданского образования, а также развития личности и ее индивидуальных познавательных способностей, социальных возможностей, культурных интересов и потребностей. Неразрывная связь с культурой и родным языком (в сопоставительно-сравнительном плане) ориентирует обучающихся на открытие сложности и многообразия своего родного языка, своей языковой самобытности, принятие другого мироощущения и взгляда на себя глазами представителя другой культуры, осмысление стратегий взаимодействия культур и языков.

Межкультурная компетенция изначально определялась как способность/готовность к восприятию иного мировоззрения и осведомленность об истории, культуре, традициях страны собеседника. В процессе разработки технологий межкультурного диалога исследователи выявили важность сохранения паритетности культур как необходимого условия успешности межкультурного взаимодействия. Эффективность и конструктивность диалога культур определяются не только установкой коммуникантов на иной человеческий опыт, но и на осознание своего опыта и своей культуры, на овладение знаниями и качествами, необхо-

димыми для отстаивания своей позиции и преодоления возможного не(до)понимания.

Стратегическим документом, регламентирующим концептуальную базу и условия межкультурного диалога, становится «Белая книга по межкультурному диалогу» (далее – «Белая книга»), представленная Министерством иностранных дел Совета Европы в 2008 г. Документ определяет диалог культур как открытый и уважительный обмен мнениями на основе взаимопонимания и уважения на всех уровнях – между отдельными людьми, различными этническими, языковыми, культурными, религиозными группами внутри общества, между европейскими обществами, а также между Европой и остальным миром. В «Белой книге» представлена сложная структура межкультурного взаимодействия, охватывающего не только толерантность и эмпатию к представителям другой культуры, но и такие важнейшие качества, как осознание своей идентичности, достоинство, ответственность, уверенность в себе и готовность к сотрудничеству.

«Белая книга» закрепила основные необходимые условия межкультурного диалога: соблюдение прав человека, демократия и верховенство закона; соблюдение равного достоинства и взаимоуважения; гендерное равенство; борьба с барьерами, препятствующими межкультурному диалогу [16. С. 20–23]. При этом не оставлены без внимания причины возникновения конфликтных ситуаций, приводящих к нарушению взаимопонимания, а значит к не-диалогу. Этой проблемой озадачены многие российские методисты, которые считают, что поиск путей преодоления рисков не-диалога, несомненно, должен найти отражение в лингводидактических исследованиях и методических разработках.

Очень четко представляет возникшую ситуацию Е.Г. Тарева, подчеркивая влияние возникших факторов в политической, общественной и экономической жизни общества, требующих изменения в традиционном представлении межкультурного диалога в учебной литературе по иностранному языку: «Наступила пора пересмотра статуса диалога культур в методологии лингводидактики и принятия практических решений, связанных со сменой направления (прежде всего, в смысле целеполагания) в обучении иностранным языкам студентов вузов» [17. С. 51]. Анализируя материалы дискуссии, возникшей в ходе обсуждения причин, вызывающих конфликтные ситуации, препятствующие конструктивному диалогу культур, автор концентрирует внимание на необходимости осмысления типологии сосуществования культур с позиции лингводидактики и разработки технологий обучения студентов коммуникативному поведению и принятию решений в условиях не-диалога культур [17. С. 51–53].

Н.В. Барышников также считает, что трудности, испытываемые студентами при поиске адекватной стратегии общения с представите-

лями иной культуры, обусловлены лингводидактическими факторами, тем, что при формировании межкультурной иноязычной компетенции остается вне поля зрения обучение стратегии выстраивания межкультурного диалога. Обосновывая важность вооружения студентов знаниями о речеповеденческих стратегиях в различных ситуациях межкультурного взаимодействия, ученый подчеркивает особую значимость таких личностных универсальных качеств, как креативность, самоуважение и достоинство, базовых компонентов межкультурной компетенции, обеспечивающих эффективность и результативность диалога, благодаря которым сохраняется его равностатусность и преодолевается коммуникативный прессинг [18].

Поэтому чтобы стать успешным коммуникантом диалога культур, помимо перечисленных умений и качеств необходимо обладать установками на осознание собственной идентичности, ответственности за свои высказывания, на сохранение позитивного отношения к своей и иноязычной культурам и независимость от стереотипов и предубеждений, что, собственно, и составляет личностный капитал обучающегося. В связи с этим основой обучения межкультурному диалогу, его целью и средством становится формирование личностного капитала путем развития универсальных компетенций. В современных условиях необходимым ресурсом для реализации межкультурного взаимодействия становится цифровая среда, которая позволяет привлекать к общению представителей изучаемого языка и культуры и тем самым выходить за пределы собственной культуры и развивать качества медиатора культур, не утрачивая своей культурной идентичности.

### Исследование и результаты

Среди универсальных компетенций, представленных во ФГОСЗ++, шесть компетенций в большей степени задействованы в овладении межкультурным диалогом и в совокупности составляют основу формирования личностного капитала участника диалога: *системное и критическое мышление; самоорганизация и саморазвитие; коммуникация; межкультурное взаимодействие; разработка и реализация проектов; командная работа и лидерство.*

Введение понятия «личностный капитал» не столь важно для преподавателя, сколько для обучающегося, так как включение в задачи обучающегося «накопления своего личностного капитала» придает осознанный и ответственный характер поиску и овладению знаниями и компетенциями, перенося акцент в образовательной деятельности на самообразовательные стратегии развития его личностных ресурсов. В нашем понимании, личностный капитал – это динамическая изменяющаяся система сохранения и приращения личностных ресурсов, кото-

рая базируется на личном опыте, информационном запасе и комплексе взаимосвязанных и взаимодействующих универсальных компетенций, включающих знания, навыки, умения, качества, ценностные ориентации и достижения обучающегося. Ключевой компетенцией мы считаем *самоорганизацию и саморазвитие*, поэтому рассматриваем ее как механизм управления личностным капиталом. Это своего рода метакомпетенция, которая заключается в умении ставить цели, определять их приоритеты, планировать их достижение, управлять временем выполнения действия, совершать ответственный выбор в условиях неопределенности, преодолевать сложные жизненные ситуации.

Формирование личностного капитала происходит в разных форматах образовательной среды. Рассмотрим, какие цифровые способы организации современной межкультурной коммуникации преподаватель иностранного языка может использовать в образовательных целях: онлайн-опросники, видеоролики, видеосюжеты, тренажеры, тесты, разговорный онлайн-клуб, блоги, форумы, сетевой проект и др. Благодаря своему полифункциональному характеру представленные формы способствуют развитию универсальных компетенций, т.е. формированию основы личностного капитала. В процессе овладения иностранным языком, нацеленным на освоение стратегий диалога культур, обучающиеся решают следующие задачи:

- осмысление своей идентичности;
- выявление сходств и различий коммуникативного поведения в родной и иной культурах;
- представление себя как участника межкультурного взаимодействия с позиций представителя иной культуры;
- установление взаимопонимания между участниками межкультурного диалога.

Указанные задачи реализуются не линейно, а по спирали, совершенствуясь на каждом этапе обучения.

Первоначальная задача заключается в создании образа собственной личности как представителя родной культуры. Обучающиеся анализируют свой личный опыт, аккумулируют информацию о себе, о собственной идентичности. На данном этапе доминирует родной язык, уровень владения которым важен для продвижения в освоении диалога культур. Студенты знакомятся с понятием личностного капитала, осознают, какие качества нужно иметь для его обогащения, чтобы овладеть языками как средством межкультурного взаимодействия. Для этого мы предлагаем обучающимся выполнить психологическое тестирование на базе центра компетенций, созданного в Нижегородском государственном лингвистическом университете (НГЛУ) им. Н.А. Добролюбова в рамках коллаборации с Корпоративным университетом правительства Нижегородской области [19]. Данная экосистема позволяет

каждому студенту пройти универсальный личностный опросник и диагностировать свои универсальные качества и умения. Отметим, что универсальный конструктор компетенций коррелирует с компетенциями, заявленными в ФГОС 3++. Данное тестирование помогает выявить уровень владения такими универсальными умениями, как умения выстраивать коммуникацию, организовывать свою деятельность, противостоять неблагоприятным обстоятельствам, проявлять креативность, взаимодействовать в команде, достигать заявленных целей, комплексно подходить к обработке информации. В результате прохождения опросника студенты получают индивидуальные рекомендации о том, на какие характеристики следует обратить внимание и с помощью каких ресурсов можно их развивать.

В связи с этим большое внимание уделяется такому аспекту, как *самопрезентация*, которая заключается в умении демонстрировать свои сильные стороны, осознавая свои недостатки; предъявлять себя с достоинством и производить благоприятное впечатление в ситуациях межличностного общения и во время публичных выступлений. Самопрезентация студента как участника диалога культур должна отражать культурную и языковую самобытность студента, его интересы, увлечения, достижения, личностные наработки, раскрывать его эрудицию (информационный запас). Работая над самопрезентацией на родном языке, учаась правильно преподносить информацию о себе и добиваться определенного эффекта, студенты активизируют необходимые формулы речевого этикета и этикетные тексты. Самопрезентацию студенты представляют в форме видеоролика о себе. Выполнение этого задания очень важно для обучающегося, поскольку способствует пониманию себя как уникальной личности и развитию таких универсальных качеств, как креативность, активная самостоятельность, организованность, повышает самооценку, уверенность в себе. Эти качества студенты обсуждают в форуме и групповом блоге в системе Moodle.

Следующая задача заключается в сопоставительном анализе особенностей коммуникативного поведения (речевого и неречевого) в родной культуре и культуре изучаемого языка. С самого начала обучения студенты нацелены на сопоставление культур и приучаются выявлять их сходства и различия, осмысляя причину недопонимания между представителями разных культур и овладевая стратегиями его преодоления. Для этого мы организуем просмотр небольших видеосюжетов на иностранном языке, которые касаются образовательной, бытовой, этикетной, досуговой сфер, сферы культурного наследия. Мы отбираем такие сюжеты, в которых поднимаются спорные вопросы, требующие неоднозначных ответов и побуждающие к поиску альтернативного решения. Студенты анализируют коммуникативное поведение инофонных участников ролика и комментируют их поступки в сопоставлении

с особенностями русскоязычной культуры. Они учатся интерпретировать культурологическую информацию, принимать иное видение мира, формулировать собственные мнения и суждения, аргументировать свою точку зрения и делать выводы.

Особое место в процессе формирования личностного капитала занимают онлайн-занятия с участием носителей языка, благодаря которым студенты имеют реальную возможность участвовать в межкультурном диалоге. Мы полностью разделяем точку зрения большинства методистов о том, что обучение диалогу культур возможно лишь при условии общения с представителем другого языка и культуры, т.е. в поликультурной среде.

Высшая школа перевода (ВШП) НГЛУ им. Н.А. Добролюбова имеет многолетний опыт применения тандемного метода работы с нашими студентами и иностранными стажерами, приезжающими из франкофонных стран Европы (Франции, Бельгии, Швейцарии и др.) в рамках программы академической мобильности. Необходимо отметить, что мы реализуем специфичную форму тандемного обучения в присутствии преподавателя, который моделирует проблемные ситуации взаимодействия между участниками диалога культур [20]. Данный формат занятий в условиях затянувшейся пандемии представляется единственным возможным для организации межкультурного сотрудничества в цифровой образовательной среде.

Перед студентами ставится задача научиться предьявлять себя как участника межкультурного взаимодействия с позиций представителя иной культуры. Сначала мы просим иностранцев представить себя и рассказать о трудностях, которые им мешают понимать и (или) принимать иное коммуникативное поведение. Затем наши студенты готовят самопрезентацию на иностранном языке для партнера по межкультурному диалогу, в которой не только представляют себя, но и родную культуру. Непременным условием этой работы является то, что студенты не должны дословно переводить на французский язык свою самопрезентацию на родном языке, а обязаны использовать речевые этикетные формулы и тексты, свойственные изучаемому языку, и следовать правилам самопрезентации, принятым в франкофонной культуре. Носители языка задают вопросы для уточнения смысла высказывания, вставляют свои комментарии и пояснения. Если иностранные стажеры изучают русский язык, им тоже предлагается сделать самопрезентацию на русском языке. Такая форма обучения стимулирует межкультурное сотрудничество, в ходе которого обучающиеся, принадлежащие к разным языковым культурам, не только вместе выявляют особенности языка друг друга, но и учатся осмысливать свою родную культуру через призму изучаемого языка и культуры. При этом особенно ценно проявление таких личностных качеств, как креативность, самоуважение и достоинство.

В нашей статье, посвященной проблемам раскрытия позитивного потенциала личности, обосновывается важность внедрения коммуникативно-психологических задач и проблем при формировании межкультурной коммуникативной компетенции [21]. В процессе овладения стратегиями диалога культур совместное решение коммуникативно-психологических проблем, которые заключаются в объяснении возникшего непонимания в реальной жизненной ситуации, имеет не меньшее значение, чем объяснение культурологического феномена.

В этом случае онлайн-занятия с участием носителя языка строятся на базе опорного документа, вызывающего неоднозначную интерпретацию. Это может быть текст, видеосюжет либо устное выступление одного из участников диалога. Занятие проходит в режиме реального времени, следовательно, можно, пользуясь поисковыми ресурсами интернета, иллюстрировать на экране предмет обсуждения, уточнять пояснения и вносить ссылки. В процессе поиска решения проблемы происходит обмен мнениями, комментариями, толкованиями с учетом разнокультурных и психологических ценностных ориентаций и установок. Студенты обсуждают сложные ситуации из их жизни, дают друг другу советы, опираясь на полученный культурологический опыт, учатся анализировать причины своих неудач и воспринимать приобретенные знания и умения как свой личностный капитал. Комплексные проблемные задания мы рассматриваем как необходимый этап, подготавливающий студентов к последующей работе с кейсами.

Важное место в процессе приращения личностного капитала студентов занимает межкультурная проектная деятельность. Одним из проектов является коллективная разработка виртуальной экскурсии с элементами квеста, которую студенты готовят для иностранных стажеров НГЛУ в двух версиях: на родном и на французском языках. На базе изученных материалов, посвященных 800-летию г. Нижнего Новгорода, команда студентов выбирает и разрабатывает один из вариантов проекта экскурсии «Прогулки по Нижнему Новгороду» с обязательным включением вопросов, требующих сопоставлений и пояснений культурологического и психологического характера. По содержанию виртуальные экскурсии затрагивают различную тематику: спортивный Нижний, гастрономический Нижний, парки Нижнего Новгорода, «французский» Нижний, мой удивительный Нижний и т.п. Результатом проектной работы команды является размещение виртуальной экскурсии на платформе Moodle и совместное проведение онлайн-экскурсии для иностранных стажеров.

В 2021 г. кафедра включилась в разработку сетевого учебного проекта, способствующего совершенствованию универсальных компетенций, связанных с работой в распределенной команде, и имитирующего современный формат производственной деятельности. Старше-

курсникам и магистрантам ВШП предоставляется возможность участвовать в коллаборации со студентами Приволжского исследовательского медицинского университетом в рамках национального проекта «Старшее поколение». Будущие переводчики осуществляют информационное сопровождение проекта: проводят сбор информации, анализ публикаций о состоянии дел в области гериатрии во франкоязычных странах, выполняют реферативные обзоры для студентов-медиков, совместно с которыми они готовят выступления на международной конференции. Затем магистранты переводят необходимые материалы на французский язык для французских партнеров.

Использование представленного выше комплекса онлайн-мероприятий для организации современной межкультурной коммуникации на занятиях студентов 2-го курса по практике языка в первом семестре 2021/22 учебного года показало явную тенденцию к положительным изменениям в области формирования у обучающихся универсальных компетенций как основы их личностного капитала. При повторном тестировании студенты заполнили листы самооценивания, с помощью которых по пятибалльной шкале самостоятельно оценили свои достижения в процессе развития ключевых личностных качеств и умений, необходимых для осуществления продуктивного межкультурного диалога, по четырем параметрам:

- осмысление своей идентичности (самоидентификация);
- способность взаимодействовать с представителем иной культуры (коммуникабельность);
- организация своей деятельности (самоорганизация);
- активная самостоятельность (агентность).

По сравнению с исходной диагностикой уровень владения перечисленными ключевыми умениями значительно повысился (рис. 1).

Помимо тестирования мы обсуждали со студентами проблемы наращивания личностного капитала на форумах, в переписке и беседах. Опрос студентов показал, что их представление о межкультурном диалоге изменилось. Обучающиеся пересмотрели свое отношение к стереотипам коммуникативного поведения благодаря постоянному межкультурному сопоставлению и анализу поведенческих поступков на родном и изучаемом языках.

Изменилось и отношение к понятию успешности, которое напрямую связано с личностным капиталом. Личностный капитал студенты определяют как накопленный и постоянно обновляющийся фонд общих знаний, представлений, опыта в сочетании с определенным набором взаимодополняющих универсальных компетенций, которые развиваются в процессе овладения профессиональными компетенциями для успешного осуществления межкультурного взаимодействия. Характеризуя свои личностные ресурсы, свой потенциал, обучающиеся выде-



ляли широту умственного кругозора, гибкость мышления, готовность к принятию противоречивой информации, способность инициировать креативные идеи и решения, что свидетельствует о повышении самооценки и самоуважения.

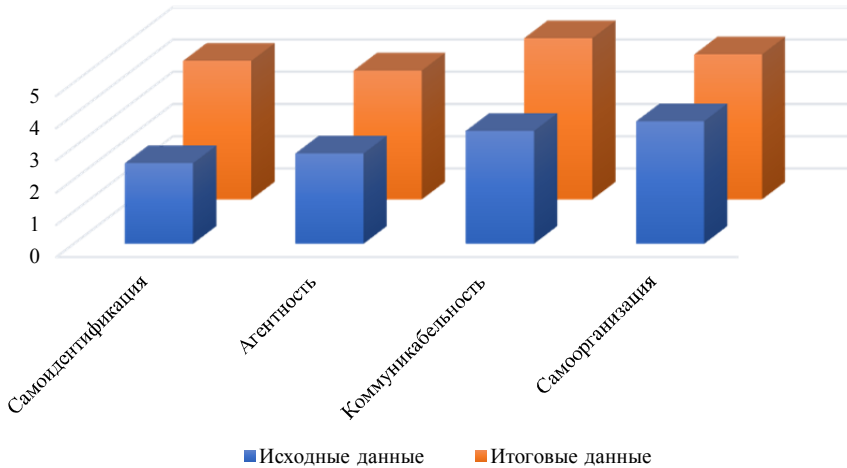


Рис. 1. Сравнительные данные исходного и итогового диагностирования

## Дискуссия

Результаты экспериментального обучения выявили болевые точки, требующие особого внимания при обучении межкультурному диалогу. Это, в первую очередь, проблема самопрезентации, которая обнаружилась при выполнении задания на русском языке. Одни студенты говорили, что испытывают затруднения в предъявлении своих личностных качеств группе, с которой уже накоплен определенный опыт общения и взаимодействия в общих мероприятиях, что трудно/страшно оторваться от сложившегося, как им казалось, мнения других о себе и постараться его изменить. Других волновал вопрос о том, как можно представлять себя незнакомым людям, что это может быть воспринято как бахвальство. Третьи признавались в том, что они по-разному раскрываются в зависимости от ситуации и окружающих людей: для старшего поколения или для сверстников. Работа над самопрезентацией отняла больше времени, чем предполагалось, поскольку потребовалось повторное выполнение этого задания. В связи с этим необходимо разработать рекомендации по ее подготовке как на русском, так и на иностранном языках.

Решение культурологических и коммуникативно-психологических задач и проблем вызвало большой интерес у студентов. С зада-

чами, которые заключались в подборе этикетных формул, соответствующих конкретной ситуации, справлялись довольно легко. Выполнение проблемных заданий, требующих объяснения неудач во взаимопонимании, обнаружило затруднения студентов в преодолении зависимости от ценностных ориентаций французской культуры. Трудности вызывали выявление и объяснение прецедентных феноменов в родном языке, причем как со стороны русскоязычных, так и франкоязычных студентов, что было обусловлено недостаточностью общих энциклопедических знаний и знания своих культурных традиций. Показательно то, что эти трудности помогли студентам осознать стратегии их самообразовательной деятельности и подготовки к диалогу культур.

### **Заключение**

Сложно и рано говорить о больших изменениях в межкультурном коммуникативном поведении студентов. Им предстоит дальнейшее освоение и языка как средства диалога культур и культуры диалога. На данном этапе формирования универсальных компетенций на занятиях по практике иностранного языка первостепенной задачей студента является осмысление себя как субъекта межкультурного диалога и своего личностного капитала как фактора успешности межкультурного взаимодействия.

Введение понятия личностного капитала в тезаурус будущих лингвистов, осваивающих иностранный язык как инструмент межкультурной коммуникации, придает лично ориентированный характер процессу обучения, способствует осознанию себя как личности, своих преимуществ в накоплении и оценивании собственных достижений. Нарращивание личностного капитала стимулирует развитие универсальных компетенций, способствуя обогащению культурологического опыта студентов и совершенствованию их коммуникативной культуры.

Обращение к цифровым способам организации современной межкультурной коммуникации подтвердило свою эффективность в формировании личностного капитала и повышении качества иноязычного образования. Улучшаются стратегии межличностного общения, активизируется личностный капитал обучающегося, воспитывается уважение к себе и своим личностным возможностям.

### **Список источников**

1. *Кастельс М.* Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. М. : ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
2. *Мироненко Е.С.* Цифровая образовательная среда: понятие и структура // Социальное пространство. 2019. № 4 (21). URL: <http://socialarea-journal.ru/article/28318>
3. *Жадобина Н.Н., Лукиянчина Е.В.* Цифровая образовательная среда: проблемы и их решения в вузе // Педагогические науки. 2021. № 10 (112). URL: <https://research-journal.org/pedagogy/cifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-problemy-i-ix-resheniya-v-vuze/>

4. **Гураль С.К., Обдалова О.А.** Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // *Язык и культура*. 2012. № 4 (20). С. 83–96.
5. **Ильинский И.В.** Инвестиции в будущее: образование в инновационном воспроизводстве. СПб. : Изд-во СПбУЭФ, 1996. 163 с.
6. **Кузьминов Я.И., Фрумин И.Д.** Двенадцать решений для нового образования: Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики / под общ. ред. Я.И. Кузьминова, И.Д. Фрумина. М. : НИУ ВШЭ, 2018.
7. **Министерство** экономического развития Российской Федерации. URL: [https://www.economy.gov.ru/material/directions/chelovecheskiy\\_kapital/](https://www.economy.gov.ru/material/directions/chelovecheskiy_kapital/)
8. **Кузьминов Я.И., Сорокин П.С., Фрумин И.Д.** Связь между образованием и социально-экономическим развитием через призму человеческого капитала: исторический обзор // *Форсайт*. 2019. Т. 13, № 2. С. 19–41.
9. **Леонтьев Д.А.** Саморегуляция, ресурсы и личный потенциал // *Сибирский психологический журнал*. 2016. № 62. С. 18–37.
10. **Бершадская М.Д., Серова А.В.** Универсальные компетенции: индикаторы, опыт разработки и оценивания. URL: [https://knastu.ru/media/files/page\\_files/teachers/Bershadskaya\\_UK\\_indikatoru\\_opyt\\_razrobot..tsenivaniya\\_Seminar\\_AKUR\\_05.2018.pdf](https://knastu.ru/media/files/page_files/teachers/Bershadskaya_UK_indikatoru_opyt_razrobot..tsenivaniya_Seminar_AKUR_05.2018.pdf)
11. **Государственный** образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки дипломированного специалиста 620100. М. : Министерство образования РФ, 2000. URL: [https://mubint.ru/about/documents/gos\\_s\\_ling\\_620100.pdf](https://mubint.ru/about/documents/gos_s_ling_620100.pdf)
12. **Федеральный** государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 лингвистика (квалификация (степень) бакалавр). М., 2010. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902218735>
13. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего образования 3+. Уровень высшего образования: бакалавриат. Направление подготовки 45.03.02 Лингвистика. М., 2014. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302\\_Lingvistika.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf)
14. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего образования 3++. Бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. М., 2020. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302\\_B\\_3\\_31082020.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf)
15. **Бердичевский А.Л., Гиниятуллин И.А., Тарева Е.Г.** Методика межкультурного иноязычного образования в вузе : учеб. пособие. М. : Флинта, 2019. 368 с.
16. **Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité ».** Conseil de l'Europe, 118ème session ministérielle. Strasbourg. 7 mai 2008. URL: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_fr.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf)
17. **Тарева Е.Г.** Диалог культур или не-диалог культур? Дилемма современной лингводидактики // *Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы : материалы IV Междунар. науч. конгресса, Симферополь, 1–19 апреля 2019 г. / ред. Е.В. Полховская. Симферополь : ИТ ©АРИАЛ<sup>а</sup>, 2019. С. 49–54.*
18. **Барышников Н.В.** Стратегическая компетенция профессионала по межкультурной коммуникации: содержание, условия приобретения и искусство владения // *Язык и культура*. 2021. № 55. С. 10–21.
19. **Центр** компетенций НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. URL: <https://lunn.ru/page/centr-kompetency-nglu>
20. **Поршнев Е.Р., Абдулмянова И.Р.** Тандемное обучение как средство профессионализации языковой подготовки лингвистов // *Язык и культура*. 2018. № 41. С. 244–265.
21. **Поршнев Е.Р., Краснова М.А.** Обучение иностранному языку в контексте позитивной психологии // *Язык и культура*. 2021. № 53. С. 255–270.

## References

1. Castels M. (2000) Informacionnaya epokha. Ekonomika, obshchestvo i kul'tura [Information era. Economy, society and culture]. M.: GU VShE. 608 p.
2. Mironenko E.S. (2019) Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: ponyatie i struktura [Digital educational environment: concept and structure] // Social'noe prostranstvo. 4 (21). URL: <http://socialarea-journal.ru/article/28318>
3. Zhadobina N.N., Lukiyanchina E.V. (2021) Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: problemy i ikh resheniya v vuze [Digital educational environment: problems and their solutions at university] // Pedagogicheskie nauki, 10 (112). URL: <https://research-journal.org/pedagogy/cifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-problemy-i-ix-resheniya-v-vuze/>
4. Gural S.K., Obdalova O.A. (2012) Konceptual'nye osnovy razrabotki obrazovatel'noj sredy dlya obucheniya mezhkul'turnoj kommunikacii [Conceptual foundations for developing an educational environment for teaching intercultural communication] // Yazyk i kul'tura. 4 (20). pp. 83-96.
5. Ilyinsky I.V. (1996) Investicii v budushchee: obrazovanie v innovacionnom vosproizvodstve [Investment in the future: education in innovative reproduction]. SPbUEF. 163 p.
6. Kuzminov J.I., Frumin I.D. (2018) Dvenadcat' reshenij dlya novogo obrazovaniya: Doklad Centra strategicheskikh razrabotok i Vysshej shkoly ekonomiki [Twelve Solutions for New Education: the Report of the Center for Strategic Development and Higher School of Economics]. NIU VShE.
7. Ministerstvo ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii [Ministry of Economic Development of the Russian Federation]. URL: [https://www.economy.gov.ru/material/directions/chelovecheskiy\\_kapital/](https://www.economy.gov.ru/material/directions/chelovecheskiy_kapital/)
8. Kuzminov J.I., Sorokin P.S., Frumin I.D. (2019) Svyaz' mezhdub obrazovaniem i social'no-ekonomicheskim razvitiem cherez prizmu chelovecheskogo kapitala: istoricheskij obzor [The relationship between education and socio-economic development through human capital: a historical overview]. Forsajt. 2. pp. 19-41.
9. Leontiev D.A. (2016) Samoregulyaciya, resursy i lichnostnyj potencial [Self-regulation, resources and personal capacity] // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 62. pp. 18-37.
10. Bershadskaya M.D., Serova A.V. (2018) Universal'nye kompetencii: indikatory, opyt razrabotki i ocenivaniya [Universal Competences: Indicators, Development Experience and Evaluation]. URL: [https://knastu.ru/media/files/page\\_files/teachers/Bershadskaya\\_UK\\_indikatory\\_opyt\\_razrabot..tsenivaniya\\_Seminar\\_AKUR\\_05.2018.pdf](https://knastu.ru/media/files/page_files/teachers/Bershadskaya_UK_indikatory_opyt_razrabot..tsenivaniya_Seminar_AKUR_05.2018.pdf)
11. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya [State Educational Standard for Higher Professional Education]. URL: [https://mubint.ru/about/documents/gos\\_s\\_ling\\_620100.pdf](https://mubint.ru/about/documents/gos_s_ling_620100.pdf)
12. Federal'nyj gosudarstvennyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 035700 lingvistika (kvalifikaciya (stepen') bakalavr) [Federal State Standard for Higher Professional Education in the major 035700 Linguistics (Bachelor's Degree)]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902218735>
13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya 3+ [Federal State Standard for Higher Education 3+]. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302\\_Lingvistika.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf)
14. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya 3++ [Federal State Standard for Higher Education 3++]. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302\\_B\\_3\\_31082020.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf)
15. Berdichevsky A.L., Giniatullin I.A., Tareva E.G. (2019) Metodika mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya v vuze: uchebnoye posobiye [Methodology of intercultural foreign language education at the university: textbook] M.: Flinta. 368 p.

16. White paper on intercultural dialogue “Living together in equal dignity”. Council of Europe, 118th ministerial session, Strasbourg, 7 May 2008. URL: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_fr.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf)
17. Tareva E.G. (2019) Dialog kul'tur ili nedialog kul'tur ? Dilema sovremenoy lingvodidaktiki [Dialogue of cultures or non-dialogue of cultures? A dilemma of modern linguodidactics]. Inostrannaya filologiya. Sotsial'naya i natsional'naya variativnost' yazyka i literatury: materialy IV Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa, Simferopol: Arial. pp. 49-54.
18. Baryshnikov N.V. (2021) Strategicheskaya kompetentsiya professionala po mezhkul'turnoy kommunikatsii: sodержaniye, usloviya priobreteniya i iskusstvo vladeniya [Strategic competence of a professional in intercultural communication: content, acquisition conditions and the art of its use]. Yazyk i kul'tura. 55. pp. 10-21.
19. Centr kompetencij NGLU im. N.A. Dobrolyubova [N.A. Dobrolyubov NLU Competence Center]. URL: <https://lunn.ru/page/centr-kompetency-nglu>
20. Porshneva E.R., Abdulmianova I.R. (2021) Tandemnoe obuchenie kak sredstvo professionalizacii yazykovoj podgotovki lingvistov [Tandem learning as a means of professionalizing the language training of linguists]. Yazyk i kul'tura. 41. pp. 244-265.
21. Porshneva E.R., Krasnova M.A. (2021) Obuchenie inostrannomu yazyku v kontekste pozitivnoj psikhologii [Teaching a foreign language in the context of positive psychology]. Yazyk i kul'tura. 53. pp. 255-270.

***Информация об авторах:***

**Поршнева Е.Р.** – профессор, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор кафедры теории и практики французского языка и перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: [eporshneva@gmail.com](mailto:eporshneva@gmail.com)

**Краснова М.А.** – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики французского языка и перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: [krasn.mary@mail.ru](mailto:krasn.mary@mail.ru)

**Лебедева М.В.** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка высшей школы перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: [hypersl@yandex.ru](mailto:hypersl@yandex.ru)

***Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.***

***Information about the authors:***

**Porshneva E.R.**, Professor, D.Sc. (Education), Ph.D. (Philology), Professor of Subdepartment of French Theory, Practice and Translation (Interpretation), Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: [eporshneva@gmail.com](mailto:eporshneva@gmail.com)

**Krasnova M.A.**, Associate Professor, Ph.D. (Education), Associate Professor of Subdepartment of French Theory, Practice and Translation (Interpretation), Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: [krasn.mary@mail.ru](mailto:krasn.mary@mail.ru)

**Lebedeva M.V.**, Ph.D. (Education), Associate Professor, the Head of the Chair of the English language, Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: [hypersl@yandex.ru](mailto:hypersl@yandex.ru)

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

*Поступила в редакцию 07.08.2021; принята к публикации 02.08.2022*

*Received 07.08.2021; accepted for publication 02.08.2022*

Научная статья

УДК 81-23

doi: 10.17223/19996195/59/6

## **ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ КОЛУМБИЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА**

**Лариса Петровна Тарнаева<sup>1</sup>, Надежда Юрьевна Никульникова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия,  
l-tarnaeva@mail.ru*

<sup>2</sup> *Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия, nadya-316@mail.ru*

**Аннотация.** В последние годы растет интерес к испанскому языку Латинской Америки, что в значительной степени обусловлено расширением и укреплением восторонних связей России с этим регионом. Одной из стран Латинской Америки, с которой интенсивно развиваются политические, экономические, культурные отношения, укрепляется сотрудничество в области образования и науки, является Колумбия. В связи с этим актуальными становятся исследования, позволяющие более глубоко познавать особенности национального варианта испанского языка Колумбии как неотъемлемой части культурного фонда страны.

Цель настоящего исследования – выявить и описать особенности лексического состава колумбийского национального варианта испанского языка и на конкретных примерах продемонстрировать функционирование основных групп лексики в устной и письменной речи носителей данного языка. Одна из основных особенностей колумбийского национального языка по отношению к европейскому стандарту испанского языка проявляется в наличии в его лексическом составе значительного числа единиц, которые отражают культурно-исторические факторы. Под влиянием данных факторов формировался национальный язык Колумбии. Осуществленный в ходе исследования анализ источников показал особенности функционирования всех групп лексического состава колумбийского национального языка как в обиходно-разговорной речи колумбийцев, так и в языке художественного и публицистического стилей.

**Ключевые слова:** Латинская Америка, колумбийский национальный вариант, испанский язык, варьирование испанского языка, лексический состав, литературный стандарт, язык повседневного общения, разговорная лексика, художественный, публицистический стиль, культурно-исторические факторы

**Для цитирования:** Тарнаева Л.П., Никульникова Н.Ю. Особенности лексического строя колумбийского национального варианта испанского языка // Язык и культура. 2022. № 59. С. 94–109. doi: 10.17223/19996195/59/6

Original article

doi: 10.17223/19996195/59/6

## FEATURES OF THE LEXICAL STRUCTURE OF THE COLOMBIAN NATIONAL VERSION OF THE SPANISH LANGUAGE

Larisa P. Tarnaeva<sup>1</sup>, Nadezhda Y. Nikulnikova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ltarnaeva@mail.ru

<sup>2</sup> A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, nadya-316@mail.ru

**Abstract.** In recent years, there has been growing a noticeable interest of the Russian linguists in the Spanish language of Latin America, which is largely due to the expansion and strengthening of relations between Russia and this region. Colombia is one of the Latin American states that is striving to develop political, economic, cultural, educational, scientific cooperation with Russia. In this regard, it becomes especially relevant for the Russian linguists to undertake research that allows a deeper understanding of the national variant of the Colombian Spanish language which is an integral part of the country's culture. The purpose of this study was to identify and describe the features of the vocabulary of Colombian Spanish and, using specific examples, to demonstrate the functioning of the main groups of vocabulary in the colloquial and literary speech of native speakers of Colombian Spanish. One of the main features of the Colombian national language in relation to the European standard of Spanish is manifested in a significant number of units that reflect the cultural and historical factors that influenced the development of the national language of Colombia. The analysis of the text material carried out in the course of the study showed functioning of all groups of the Colombian Spanish vocabulary, both in the everyday colloquial speech of Colombians and in the literary style.

**Keywords:** Latin America, Colombian national variant, Spanish language, variation of the Spanish language, vocabulary, literary standard, language of everyday communication, colloquial vocabulary, journalistic style, cultural and historical factors

**For citation:** Tarnaeva L.P., Nikulnikova N.Y. Features of the lexical structure of the Colombian national version of the Spanish language. *Language and Culture*. 2022;59: 94-109. doi: 10.17223/19996195/59/6

### Введение

Значительный исследовательский интерес к изучению колумбийского национального варианта испанского языка обусловлен нарастающим всесторонним связями России и Колумбии. Дипломатические отношения между нашими странами были установлены в 1935 г. и на протяжении многих десятилетий крепились и расширялись. Развивается политическое, экономическое, культурное сотрудничество между нашими странами, укрепляются связи в области образования и науки.

В настоящее время испанский язык является родным для 450 млн человек. Большая географическая протяженность его распространения

(11 990 000 км<sup>2</sup>, или 8,9% земной поверхности) и богатое культурно-этническое разнообразие обусловили высокую степень его вариативности.

В соответствии с одной из ранних классификаций выделяется пять языковых зон Латинской Америки: 1) юго-запад США, Мексика и Центральная Америка; 2) побережье и острова Карибского бассейна (Республика Куба, Пуэрто-Рико и Доминиканская Республика, побережье и низинные зоны Венесуэлы, часть северной Колумбии); 3) Высокогорные Анды (высокогорная зона Венесуэлы, Колумбия, Эквадор, большая часть Боливии и часть северного Чили); 4) Чили (за исключением северной части); 5) Аргентина, Уругвай, Парагвай [1].

В более поздних классификациях, предложенных Х. Монтесом и Л. Флоресом, выделяется девять языковых зон Латинской Америки: 1) Антильские острова, отдельные области Мексики, Панамы, Колумбии, Венесуэлы; 2) часть Мексики; 3) Центральная Америка; 4) Колумбия (кроме прибрежной зоны) и часть Венесуэлы; 5) Колумбия (преимущественно Тихоокеанский бассейн) и часть Эквадора; 6) Перу (за исключением южной части); 7) остальные зоны Эквадора и Перу, часть Аргентины, центральная часть Боливии; 8) Чили; 9) Рио-де-ла-Плата, часть Боливии и Аргентины [2, 3].

Характеризуя национальные варианты испанского языка Латинской Америки, Х. Монтес вводит понятия «супрадиалект», «диалект» и «субдиалект» [4]. Супрадиалект определяется как диахроническая разновидность языка в межнациональных или национальных масштабах (более 50% территории одного народа); диалект – как разновидность языка в пределах одного региона (от 12,5 до 50% территории одного народа); субдиалект – как варьирование языковой нормы на местном уровне (от 3,12 до 12,5% территории одной нации) [4, 5].

Формирование национальных вариантов испанского языка в разных регионах Латинской Америки в значительной степени было обусловлено, как отмечает Хосе Педро Рона, особенностью контактов языка испанских конкистадоров-первопроходцев и языков южноамериканских индейцев (науатль, кечуа, араукано, майя, аймара и др.), живших на завоеванных территориях. Вместе с тем большое значение имели и культурно-политические факторы [6]. Языки Латинской Америки приобретали национальные особенности в соответствии с теми культурно-историческими факторами, которые оказывались решающими в тех или иных условиях.

Одной из стран, где вопрос варьирования испанского языка вызывает значительный исследовательский интерес, является Колумбия. Подчеркивая большое языковое разнообразие Колумбии, М. Эспехо отмечает, что наряду с испанским языком в стране существует более 70 индейских языков (в основном на периферии страны), часть из которых имеет значительное число носителей, а часть хотя и находится на



границ исчезновения, тем не менее, оказывает влияние на испанский язык в ряде регионов страны. Кроме того, в Колумбии существуют два креольских языка, на которых разговаривают народы африканского происхождения. Все это придает колумбийскому языковому и культурному наследию богатство и разнообразие, возможно, не имеющее себе равных в Латинской Америке [7].

Период создания первых классификаций диалектных зон национального языка Колумбии совпадает с началом работы над Лингвотнографическим атласом (ALEC) в 1958 г. В наиболее известном исследовании, опубликованном Луисом Флоресом в 1961 г., выделяются семь диалектальных зон колумбийского национального варианта испанского языка: 1) Прибрежная (Costeña); 2) Антиокия (Antioqueña); 3) Нариньо-Каука (Nariñense-Caucana); 4) Толима-Уила (Tolimense-Huilense); 5) Кундинамарка-Бояка (Cundiboyacense); 6) Сантандер (Santandereana); 7) Восточные Льяносы (Llanero) [3].

Согласно позиции Н. Руиса, в Колумбии представлены три супрадиалекта: антильский (español antillano), который распространен вдоль Карибского побережья Колумбии, Панамы, Венесуэлы и на Больших Антильских островах; андский (español andino), охватывающий южные области Колумбии, а также северо-восток Аргентины и Анды в Боливии, Перу и Эквадоре; неогранадский (español neogranadino), включающий побережье Тихого океана, долины рек Каука и Магдалена, департаменты Амазонии и Оринокии [5].

Основываясь на морфолого-синтаксическом критерии, Х. Монтес выделяет два основных супрадиалекта Колумбии: прибрежный (тихоокеанский и карибский диалекты) и андский (высокогорный), охватывающий Западные и Восточные Анды [4].

С точки зрения лексических особенностей Х. Монтес различает девять субдиалектов: Картахена, Самарио, Гуахино, Внутреннее карибское побережье (прибрежный супрадиалект) и Нариньо-Каука, Антиокия, Толима-Нариньо, Кундинамарка-Бояка, Сантандер (андский диалект) [4].

Именно в лексике, самом живом и подвижном слое языка, большинство исследователей видят наибольшие расхождения между европейским стандартом испанского языка и латино-американскими национальными вариантами.

### Методология исследования

Методологическую основу исследования составили положения теории вариативности языка как фундаментального свойства языковой системы и одного из важнейших факторов развития языка. Изучение и анализ работ отечественных и зарубежных ученых, посвященных про-

блемам вариативности испанского языка, позволили выявить основные закономерности формирования национальных вариантов испанского языка Латинской Америки, которые заключались в особенностях географических, политических, этнокультурных условий развития стран. Был осуществлен анализ и синтез основных классификаций языковых зон Латинской Америки и, в частности, диалектных зон Колумбии (Х. Монтес, Л. Флорес, Н. Руис, М. Эспехо). Метод логического сопоставления данных классификаций дал основание принять за исходную позицию о делении испанского языка Латинской Америки на супрадиалекты, диалекты и субдиалекты. Обобщение точек зрения на лексический состав латиноамериканских национальных вариантов испанского языка (Г.В. Степанов, В.С. Виноградов, Л. Флорес, М. Эспехо, К. Патиньо и др.) позволило выделить и описать основные группы лексических единиц колумбийского национального языка (общеиспанский компонент, колумбизмы, регионализмы, индихенизмы, англицизмы, архаизмы). Такой компонентный состав лексики дает представление об особенностях политического, этнокультурного, исторического развития Колумбии.

Анализ функционирования единиц данных лексических групп в устной и письменной речи носителей колумбийского национального варианта испанского языка был осуществлен на основе фрагментов текстов, содержащих образцы разговорного, художественного и публицистического стилей. Отбор текстов данной стилистической принадлежности был необходим для сопоставительного анализа двух точек зрения: согласно одной из них язык повседневного общения колумбийцев в значительной степени отличается от письменной речи колумбийцев (Л. Флорес), согласно второй наиболее частотные единицы разговорно-обиходной речи проникают в литературный язык колумбийского национального варианта (Т.Р. Писарская). Источником отбора текстового материала послужили колумбийские испаноязычные сайты газеты *El Espectador*, телеканала *Caracol TV*, информационные порталы *Las 2 Orillas*, *Publibolivar*; интернет-блоги и популярный телесериал *Yo soy Betty la Fea* как образцы обиходно-разговорной речи, роман Е. Аранзазу Морисси (*Aranzazu Morissi*) *Disque amigos: mentira engaño traición y muerte*.

Материал для анализа был отобран методом случайной выборки. Для выявления происхождения отобранных лексических единиц и их контекстных значений применялись этимологический и контекстуальный анализ, что давало основание для отнесения анализируемой языковой единицы к той или иной группе лексического состава колумбийского национального языка.

## Исследование и результаты

Отечественные исследователи традиционно выделяют в лексическом составе каждого из национальных вариантов испанского языка общеиспанский компонент (паниспанизмы) и единицы, характерные для того или иного региона (латиноамериканизмы, регионализмы, вариантызмы, диалектизмы и локализмы). Латиноамериканизмы определяются как элементы испанского языка, которые в определенную эпоху обладают признаками отличия по отношению к европейскому варианту испанского языка; регионализмы представлены лексическими единицами, распространенными на территории отдельных национальных вариантов испанского языка; вариантызмы понимаются как лексические единицы, характерные для одного национального варианта испанского языка (колумбизмы, кубизмы, мексиканизмы и т.д.); к диалектизмам относятся слова и выражения, свойственные местным диалектам; локализмы представляют собой языковые единицы, имеющие территориальные ограничения внутри диалектов [8–10].

Изучая колумбийский вариант испанского языка, исследователи акцентируют тот факт, что с наибольшей очевидностью национально-культурные особенности испанского языка Колумбии проявляются в его лексическом составе. Предлагаются вариативные точки зрения на лексический состав колумбийского варианта испанского языка. К. Патиньо, рассматривая язык Колумбии в диахроническом плане, отмечает, что формирование колумбийского национального языка представлено взаимодействием трех компонентов: испанского, американо-индейского и афро-колумбийского [11].

М.Б. Эспехо акцентирует внимание на том, что лексическое разнообразие языка Колумбии во многом обусловлено влиянием заимствований, среди которых исследователь выделяет американские индихенизмы, африканизмы и заимствования из американского варианта английского языка [7, 12]. Согласно мнению Л. Флореса, лексика национального языка Колумбии представлена, наряду с общеиспанским слоем, колумбизмами, регионализмами, архаизмами и индихенизмами [13].

Обобщая точки зрения на лексический состав национальных языков Латинской Америки (Г.В. Степанов, В.С. Виноградов, Л. Флорес, М. Эспехо, К. Патиньо и др.), можно выделить основные группы лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка: общеиспанский компонент (общий для всех национальных вариантов испанского языка), колумбизмы, регионализмы, индихенизмы, англицизмы и архаизмы.

При рассмотрении данных групп лексики следует принять во внимание, что язык повседневного общения колумбийцев, как подчеркивает Л. Флорес, в значительной степени отличается от письменной

речи колумбийского национального варианта, для которого характерно следование литературной норме, рекомендованной Королевской Академией испанского языка [13]. Вместе с тем важно подчеркнуть, что наиболее частотные и устойчивые единицы разговорно-обиходной речи и просторечий неизбежно проникают в литературный язык колумбийского национального варианта [14].

Логичным представляется вывод о том, что лексический строй колумбийского варианта испанского языка являет собой своеобразное переплетение единиц обиходно-разговорной речи колумбийцев и литературного стандарта испанского языка. Данный тезис нашел подтверждение в рамках настоящего исследования в ходе предпринятого анализа источников, представленных материалами, содержащими образцы разговорного, художественного и публицистического стилей.

В соответствии с определением латиноамериканских вариантизмов [8], *колумбизмы* понимаются в данном исследовании как лексические единицы, характерные для разговорной речи колумбийцев. В качестве примера колумбизма можно привести реплику одного из персонажей телесериала *Yo soy Betty la Fea: Mire como [su papá] me volvió el saco / Посмотрите, как он [отец] мне испачкал пиджак* [15] (здесь и далее перевод примеров осуществляется авторами). В значении *испачкать* глагол *volver* используется только в Колумбии. В европейском стандарте испанского языка слово *volver* имеет значение *возвращать*.

Этот же колумбизм встречается в романе колумбийского писателя Эфраина Аранзазу: *Dos cosas tengo para decirle: la una, es que usted no está vestido adecuadamente para este trabajo, mire como se volvió y la segunda, es que se demoró mucho haciéndolo... / Я должен сказать Вам две вещи: первая – это то, что Вы неподходяще одеты для этой работы, посмотрите, как Вы испачкались, и вторая – Вы слишком задержались...* [16].

Интересен пример со словом *tinto*. В одной из сцен упоминавшегося выше телесериала *Yo soy Betty la Fea* звучит такая фраза: *¿Dónde está mi tinto? / Где мой кофе?* [15] Здесь слово *tinto* обозначает *черный кофе*, в то время как в других вариантах испанского языка *tinto* означает *красное вино*.

В следующем примере, взятом из видеоблога, слово *tinto* также используется в значении *кофе*: *¡Hola, amigos! Hoy les voy a mostrar cómo se prepara un delicioso tinto o café colombiano / Привет, друзья! Сегодня я покажу вам, как приготовить вкусный черный кофе, или колумбийский кофе* [17].

Наряду с обиходно-разговорной речью слово *tinto* в значении *кофе* встречается в текстах газетно-публицистического стиля, о чем свидетельствует следующий фрагмент газетного материала на гастрономическую тему, в котором идет речь о рецептах приготовления пирож-

ных (almojábanas): *Perfectas para comer acompañadas de un tinto o chocolate / Идеальны для употребления с кофе или шоколадом* [18].

Во всех приведенных примерах слово *tinto* используется в значении, свойственном только колумбийскому варианту испанского языка, т.е. может быть классифицировано как *колумбизм*.

В лексическом составе колумбийского варианта испанского языка широко представлены *индихенизмы* – лексические заимствования из языков индейцев, живших на территории современной Колумбии до испанской колонизации (муиски, кечуа, карибы, гуахино, панче и др.). В основном это слова, представляющие реалии повседневной жизни индейцев и окружающей среды – наименования объектов флоры и фауны (*arepa/кукурузный хлеб, chicha/напиток из маиса* и др.). Кроме этого, среди индихенизмов присутствует значительное число топонимов: столица Колумбии Bogotá; департаменты Boyacá, Cundinamarca, Choco, Guajira [19].

Примером использования индихенизмов в тексте публицистического стиля может служить приведенная ниже фраза из статьи, в которой говорится о том, что колумбийская журналистка, находясь в Гондурасе, столкнулась с многочисленными стереотипами, дающими неверное представление о ее стране. Журналистка сравнивает неудобные для нее вопросы с укусами насекомых, которые по размеру меньше, чем комары, но кусаются сильнее: *Cada pregunta se sentía como innumerables pinchazos de un enjambre de jejenes encarnizados / Каждый вопрос был похож на бесчисленные укусы роя злобных москитов* [20].

Частотность использования индихенизмов в разговорной речи колумбийцев можно проиллюстрировать примером со словом *china*. Это слово было заимствовано из языка кечуа в значении *девочка, деvушка*, однако со временем стало использоваться также в значении *мальчик*, получив окончание мужского рода *chino*. Более того, во множественном числе слово *chinos* приобрело значение *дети*, обозначая как девочек, так и мальчиков. Далее следуют примеры с использованием данной лексической единицы в обозначенных выше значениях.

Этой зимой по просторам интернета ходил мем с изображением мэра города Богота Клавдии Лопес и следующей подписью: *Si los útiles escolares están muy caros... venda sus chinos / Если содержание школьников очень дорого... продайте своих детей* [21]. Здесь спародирована фраза мэра, в которой она посоветовала автовладельцам продать свои автомобили, если им не нравится реформа, проводимая ею в городе по организации платных парковок.

Следующий пример иллюстрирует использование индихенизма *china* в коплах – испаноязычных фольклорных четверостишьях: *Cuando me vine de mi tierra, / Lloraban campos y flores, / Lloraban chinas bonitas / Con las que he tenido amores* [22] / Когда я покинул свою родину / плакали поля и цветы, / плакали красивые *деvушки*, / которые меня любили.

Рассматривая индихенизмы в национальном языке Колумбии, следует отметить, что одни и те же слова, заимствованные из языков индейцев, могут использоваться в нескольких языках Латинской Америки. Такие лексические единицы определяются исследователями как *латиноамериканские регионализмы*. При этом в одних значениях такие лексические единицы могут быть отнесены только к *регионализмам*, в других – к *вариантизмам*, т.е. к словам одного национального варианта испанского языка (колумбизмам, кубизмам, мексиканизмам и т.д.).

В этом плане представляет интерес слово *el pisco*. Данный индихенизм (заимствован из языка кечуа) можно рассматривать, с одной стороны, как регионализм, с другой – как колумбизм, так как в одном из своих значений это слово употребляется только в колумбийском варианте, а в других языках Латинской Америки может использоваться в иных значениях. Например, в значении *крепкий алкогольный напиток (агуардъенте)* слово *el pisco* употребляется в нескольких языках Латинской Америки (Колумбия, Перу, Чили и др.), т.е. является регионализмом. Иллюстрацией этого служит следующий пример: в одной из сцен телесериала *Yo soy Betty la Fea* встречается фраза, которую произносит персонаж после праздничного обеда: *...créame que tiene Ud una charla muy, pero muy atena, charla deliciosa, el pisco, ala... поверьте мне, очень, очень интересный разговор, приятный разговор, эх агуардъенте el pisco...* [15]. Здесь слово *el pisco* употребляется в значении, свойственном нескольким языкам Латинской Америки (*алкогольный напиток*), т.е. может быть отнесено к регионализмам. Однако в своем прямом значении (*индюк как вид птицы*) и в переносном смысле (*глупый, заносчивый, надменный человек*) слово *el pisco* употребляется только в колумбийском варианте испанского языка [23], следовательно, относится к колумбизмам.

Далее приводится фрагмент сайта телеканала Caracol TV, где слово *el pisco* употребляется в переносном значении, которое также свойственно только колумбийскому варианту: *En el ministerio de agricultura un pisco que habla cuando debe pensar y piensa cuando debe hablar... / В министерстве сельского хозяйства индюк, который говорит, когда должен думать и думает, когда должен говорить...* [24].

Наряду с обозначенными выше группами в лексическом составе колумбийского национального варианта испанского языка исследователи выделяют такой компонент, как *архаизмы*, представленные устаревшими лексемами европейского варианта испанского языка. Эти слова вышли из употребления в Испании несколько веков назад, но сохранились в речи значительной части населения Латинской Америки, в том числе и образованных носителей языка. К архаизмам колумбийского варианта исследователи относят такие слова, как *tiseras / ножницы* (совр. исп. tijeras), *agüelo / дедушка* (совр. исп. abuelo), *sumercé* (сино-

ним слова *senior* / *ваше превосходительство*, в современном испанском используется только *senior*), *mi reverencia* / *мое почтение* (только в Колумбии, в современном испанском не употребляется) и др. [13, 25]. Ниже приводится пример с архаизмом *agüelo*:

*Mientras instalaba el controlador de la tarjeta inalámbrica al computador del agüelo (mi papá, pero desde que nació mi sobrino es el agüelo para todos también estaba escribiendo un mensaje para Mario Jursich... / Пока я устанавливал драйвер для роутера на компьютер деду (моего папы, с тех пор как родился племянник, он стал для всех дедом) я также писал сообщение Марио Хурсичу... [26].*

Наличие значительного числа архаизмов в латиноамериканских вариантах испанского языка обусловлено как экстралингвистическими факторами (территориальная отдаленность новых земель в определенный период истории от Иберийского полуострова, исчезновение реалии в жизни европейских носителей испанского языка и т.д.), так и собственно языковыми факторами (фонетические, морфологические процессы, конкуренция синонимов, развитие семантических значений и т.д.) [27].

Наряду с обозначенными выше группами лексики в национальном языке Колумбии присутствует значительное число заимствований из английского языка, чаще всего из американского варианта, что обусловлено территориальной близостью стран. Особенно изобилует англицизмами речь городских жителей и молодежи [12, 28]. Отмечается, что большую роль в распространении североамериканских англицизмов играет пресса, радио, телевидение [28]. Среди англицизмов Л. Флорес выделяет тотальные англицизмы (полные заимствования) и гибридные формы (комбинации элементов английского и испанского языков) [28]. К тотальным англицизмам относятся такие заимствования, как *blue jeans*, *breeches*, *clip*, к гибридным формам – *сориа*, *сагто*, *chequeo*.

Далее следует фраза из статьи о развитии туризма в Перу, которая может служить иллюстрацией использования «тотальных» англицизмов в тексте публицистического стиля: *Otras opciones son el tour del convento con el monje dentro de las instalaciones, las lecciones de pisco y chilcanos o simplemente compartir con Panchita, la baby alpaca de la propiedad; actividades incluidas en la experiencia del huésped, sin costo adicional / Другие варианты: экскурсия по монастырю с монахом, мастер-класс по приготовлению алкогольного коктейля чилканос или общение с детенышем американской ламы – альпакой Панчитой. Мероприятия включены в стоимость экскурсии [29].*

Данная фраза интересна и тем, что кроме «тотальных» англицизмов *tour* (исп. *viaje*) и *baby* (исп. *pequeño, niño*) в ней встречаются индихенизмы *pisco* и *chilcano* (перуанский коктейль). Как отмечалось выше, *pisco* в одном из своих значений (алкогольный напиток) является латиноамериканским регионализмом, в другом – вариантизмом, используе-

мым только в языке Колумбии. Что касается *chilcano*, то здесь дело обстоит сложнее: с одной стороны, этот индихенизм может быть отнесен к вариантизмам, поскольку по своему происхождению принадлежит перуанскому варианту испанского языка, с другой стороны, его уже можно рассматривать и как своего рода интернационализм, так как это слово встречается и в других языках для обозначения вида коктейля, например, в кулинарном блоге на русском языке: **Коктейль месяца: перуанский чилькано** [30].

К тотальным англицизмам можно отнести заимствование *Man*, вошедшее в название популярной в Колумбии программы *El Man Vivo / Настоящий человек*. Этот англицизм полностью сохранил свое английское значение *человек* и заменил испанское слово *hombre*. В одной из статей, посвященных кандидату в президенты Родольфику Эрнандесу, встречается фраза: *¿De dónde salió este man?, se preguntan con espanto las almas benditas en WhatsApp* [31] / «Откуда взялся этот человек?» – спрашивают себя благословенные души в WhatsApp.

«Гибридную» форму англицизма можно проиллюстрировать следующим примером: *Francisco I es una celebridad que moviliza a millones sean o no católicos* [32] / Франциск I – известная личность, которая привлекает внимание миллионов людей, будь они католиками или нет... Англицизм *celebridad* полностью ассимилирован в испанском языке, получив характерное испанское произношение и написание.

Отмечая значительное число английских заимствований в национальном варианте испанского языка Колумбии, следует подчеркнуть, что эта характеристика свойственна также и европейскому стандарту испанского языка. Существует точка зрения, что именно латиноамериканские варианты способствовали такому наводнению англицизмами европейского стандарта [33]. Наличие большого числа английских заимствований в испанском языке отмечают многие лингвисты Испании, считая, что такие неоправданные заимствования загромождают язык, приводят к вытеснению исконно испанских слов английскими и, в конечном счете, обедняют его [34–36]. Учитывая данный фактор, Королевская академия испанского языка начала кампанию *Родной язык только один* (2016 г.), цель которой состоит в борьбе с наводнением испанского языка англицизмами (*La campaña de la RAE contra los anglicismos: Lengua Madre solo hay una*).

Описанный выше анализ источников, содержащих образцы речи разговорного, художественного и публицистического стилей, позволил проиллюстрировать основные характеристики лексического состава испанского языка Колумбии, отличающие его от европейского стандарта испанского языка.



## Заключение

Изучение работ отечественных и зарубежных исследователей позволило прийти к выводу о том, что лексический состав колумбийского национального варианта испанского языка формировался под влиянием географических, этнических, политических, культурно-исторических факторов. Одна из основных особенностей колумбийского национального языка по отношению к европейскому стандарту испанского языка проявляется в наличии в его лексическом составе значительного числа *индехинизмов, колумбизмов, регионализмов и архаизмов*, что отражает культурно-исторические факторы, под влиянием которых формировался национальный язык Колумбии, в частности особенности этнокультурных и языковых контактов испанских конкистадоров и коренного населения завоеванных территорий. Что касается *англицизмов*, то наличие данной группы лексики не является отличительной чертой языка Колумбии, а скорее представляет собой одну из общих характеристик европейского и колумбийского вариантов испанского языка.

С точки зрения стилистических характеристик лексический строй колумбийского варианта испанского языка характеризуется сочетанием единиц разговорной речи и литературного стандарта испанского языка. Осуществленный в ходе исследования сопоставительный анализ употребления той или иной лексической единицы в текстах разных функциональных стилей позволил прийти к заключению о том, что все компоненты лексического состава колумбийского национального языка присутствуют как в обиходно-разговорной речи колумбийцев, так и в языке художественного и публицистического стилей.

## Список источников

1. *Amado A.* y Ureña H.P. Gramática castellana. 2 ts. Buenos Aires : Losada, 1938.
2. *Montes J.J.* El español de Colombia. Propuesta de clasificación dialectal I // Thesaurus, Boletín del Instituto Caro y Cuervo. 1982. XXXVII (1). P. 23–92.
3. *Flórez L.* El Atlas Lingüístico-Etnográfico de Colombia (ALEC). Nota informativa // Thesaurus, Boletín del Instituto Caro y Cuervo. 1961. XVI (1). P. 77–125.
4. *Montes J.J.* Dialectología general e hispanoamericana: orientación teórica, metodológica y bibliográfica. 3ª ed. Bogotá : Instituto Caro y Cuervo, 1995. 311 p.
5. *Ruiz Vásquez N.F.* El español de Colombia. Nueva propuesta de división dialectal// Lenguaje. 2020. Vol. 48, № 2. Cali. P. 160–195. doi: 10.25100/ lenguaje.v48i2.8719
6. *Rona J.P.* Normas locales, regionales, nacionales y universales en América española // Nueva Revista de Filología Hispánica. 1973. № 12/2. P. 310–321.
7. *Espejo Olaya M.* El español de Colombia: variedad de habla posiblemente inigualable en Hispanoamérica // III Coloquio Argentino de la IADA. 2007: Universidad Nacional de La Plata. P. 186–194.
8. *Виноградов В.С.* Перевод. Романские языки: общие и лексические вопросы : учеб. пособие. 6-е изд. М. : ИД КДУ, 2017. 238 с.

9. **Степанов Г.В.** К проблеме языкового варьирования. М. : Едиториал УРСС, 2004. 328 с.
10. **Фурсова Н.М.** Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки. М. : АСТ, 2007. 352 с.
11. **Patño Rosselli C.** Aspectos del lenguaje en Colombia // Cuadernos del CES. Bogotá, 2004. № 4. 16 p.
12. **Espejo Olaya M.B.** El español bogotano lenguas del mundo. Una lengua de prestigio // Por la ruta de babel. 2005. Edición № 71. P. 203–209.
13. **Flórez L.** Apuntes de español: pronunciación, ortografía, gramática, léxico, extranjerismos, el habla en la radio y la televisión, enseñanza del idioma y de la gramática en Colombia. Bogotá, 1977. 229 p.
14. **Писарская Т.Р.** Особенности испанского языка в Латинской Америке. СПб. : Изд-во СПб. академического ун-та, 2016. 187 с.
15. **Yo soy Betty la Fea.** 1999. URL: <https://clasico.tv/tvshows/yo-soy-betty-la-fea/> (дата обращения: 20.05.2022).
16. **Aranzazu Morissi E.** Disque amigos: mentira engaño traición y muerte. 2011. URL: [https://www.google.ru/books/edition/Disque\\_Amigos\\_Mentira\\_Enga%C3%B1o\\_Traicion\\_Y/LYVOAAAAQBAJ?hl=ru&gbpv=1&dq=mire+como+se+volvi%C3%B3+y+la+segunda,+tes+que+se+demor%C3%B3&pg=PA365&printsec=frontcover](https://www.google.ru/books/edition/Disque_Amigos_Mentira_Enga%C3%B1o_Traicion_Y/LYVOAAAAQBAJ?hl=ru&gbpv=1&dq=mire+como+se+volvi%C3%B3+y+la+segunda,+tes+que+se+demor%C3%B3&pg=PA365&printsec=frontcover) (дата обращения: 20.05.2022).
17. **Como preparar tinto colombiano.** URL: <https://www.youtube.com/watch?v=K9CGVfviIJs> (дата обращения: 20.06.2022).
18. **Redacción cromos.** Con esta receta podrás preparar las mejores almojábanas en casa // El Espectador. 06.06.2022. URL: <https://www.elespectador.com/cromos/gastronomia/conesta-receta-podras-preparar-las-mejores-almojabanas-en-casa/> (дата обращения: 20.06.2022).
19. **Flórez L.** Del español hablado en Colombia. Seis muestras de léxico. Bogotá, 1975. 198 p.
20. **Restrepo E.** La maldición de pasaporte // Publibolivar. 27.01.2013. URL: <https://publibolivar.wordpress.com/2013/01/27/el-rincon-de-elbace-restrepo-84/> (дата обращения: 20.06.2022).
21. **Copete Ortiz H.** Bajo la lógica de «Si los útiles escolares están muy caros, venda sus chinos...» // Las Dos Orillas. 14.01.2022. URL: <https://www.las2orillas.co/bajo-la-logica-de-si-los-utiles-escolares-estan-muy-caros-venda-sus-chinos/> (дата обращения: 01.07.2022).
22. **Coplas y cantas campesinas de Colombia.** URL: <http://coplasycantasdecolombia.blogspot.com/2010/01/coplas-y-cantas-de-colombia.html> (дата обращения: 20.06.2022).
23. **Diccionario de la academia de español (DRAE).** URL: <http://dle.rae.es/?w=diccionario> (дата обращения: 12.06.2022).
24. **Caracol T.V.** El periodista soy yo. URL: <https://noticias.caracoltv.com/el-periodista-soy-yo> (дата обращения: 20.06.2022).
25. **Betancourt J.T.** Colombianismos. Medellín : Ediciones UNAULA y Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2013. 386 p.
26. **Despiértame** cuando pase el temblor // El cuaderno de Samuel. URL: <http://elcuadernodesamuel.blogspot.com/2008/05/despirtame-cuando-pase-el-tem-blor.html> (дата обращения: 20.06.2022).
27. **Машихина Е.В.** Устаревшая лексика национальных вариантов испанского языка: структурно-семантические и функциональные особенности : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. 28 с.
28. **Flórez L.** Del español hablado en Colombia y su altas lingüístico // THESAURUS. 1963. Tomo XVIII, № 2. 93 p.

29. **Redacciones** especiales. Junto a Machu Picchu, hoteles de Cusco se reactivan con promociones y novedades // El Espectador. 04.11.2020. URL: <https://www.elespectador.com/turismo/junto-a-machu-picchu-hoteles-de-cusco-se-reactivan-con-promociones-y-novedades-article/> (дата обращения: 20.06.2022).
30. **Кулинарный** блог. Коктейль месяца: перуанский чилькано. URL: <https://www.vsyasol.ru/koktejl-mesyatsa-peruanskij-chilkano/2018/08/> (дата обращения: 20.06.2022).
31. **Mejía E.C.** La bomba atómica de Rodolfo // El Espectador. 03.06.2022. URL: <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/esteban-carlos-mejia/la-bomba-atomica-de-rodolfo/> (дата обращения: 20.06.2022).
32. **El Espectador.** Perdón y reconciliación: el mensaje de Juan Pablo II en 1986 para alcanzar la paz en Colombia // El Espectador. 04.09.2017. URL: <https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/perdon-y-reconciliacion-el-mensaje-de-juan-pablo-ii-en-1986-para-alcanzar-la-paz-en-colombia-article-705985/> (дата обращения: 20.06.2022).
33. **Domínguez Mejías E.** Los anglicismos en el Diccionario de la RAE // Panace. 2002. Vol. 3, № 8. Junio. P. 28–33.
34. **Lorenzo E.** Anglicismos hispánicos. Madrid : Gredos, 1996. 710 p.
35. **Merino J.M.** Primer debate sobre el uso del español en la publicidad. 18.05.2016. URL: <https://www.rae.es/noticia/primer-debate-sobre-el-uso-del-espanol-en-la-publicidad> (дата обращения: 01.07.2022).
36. **Castro Roig X.** ¿Sistema Internacional // El Trujamán. 31.01.2002. URL: [https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/enero\\_02/31012002.htm](https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/enero_02/31012002.htm) (дата обращения: 01.07.2022).

### References

1. Amado A., Ureña H.P. (1938) Gramática castellana, 2 ts. Buenos Aires: Losada.
2. Montes J.J. (1982) El español de Colombia. Propuesta de clasificación dialectal // Thesaurus, Boletín del Instituto Caro y Cuervo, XXXVII (1). pp. 23-92.
3. Flórez L. (1961) El Atlas Lingüístico-Etnográfico de Colombia (ALEC). Nota informativa // Thesaurus, Boletín del Instituto Caro y Cuervo. XVI (1). pp. 77-125.
4. Montes J.J. (1995) Dialectología general e hispanoamericana: orientación teórica, metodológica y bibliográfica (3ª ed.). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
5. Ruiz Vásquez N.F. (2020) El español de Colombia. Nueva propuesta de división dialectal // Lenguaje. Vol. 48 (2). Cali. pp. 160-195. URL: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8719> (Accessed: June 20, 2022).
6. Rona J.P. (1973) Normas locales, regionales, nacionales y universales en América española // Nueva Revista de Filología Hispánica, 12/2. pp. 310-321.
7. Espejo Olaya M. (2007) El español de Colombia: variedad de habla posiblemente inigualable en Hispanoamérica // III Coloquio Argentino de la IADA: Universidad Nacional de La Plata. pp. 186-194.
8. Vinogradov V.S. Perevod. (2017) Romanskijeazyki: obshchie i leksicheskie voprosy: uchebnoe posobie [Roman languages: general and lexical questions: textbook]. 6-e izd. M.: ID KDU.
9. Stepanov G.V. (2004) K probleme yazykovogo varjirovaniya [To the problem of linguistic variation]. M., Editorial URSS.
10. Firsova N.M. (2007) Sovremennij ispanskij yazyk v Ispanii i stranah Latinskoj Ameriki [Modern Spanish in Spain and Latin America]. M., AST.
11. Patiño Rosselli C. (2004) Aspectos del lenguaje en Colombia// Cuadernos del CES. № 4. Bogotá.
12. Espejo Olaya M.B. (2005) El español bogotano lenguas del mundo. Una lengua de prestigio// Por la ruta de babel. Edición 71. pp. 203-209.

13. Flórez L. (1977) Apuntes de español: pronunciación, ortografía, gramática, léxico, extranjerismos, el habla en la radio y la televisión, enseñanza del idioma y de la gramática en Colombia. Bogotá.
14. Pisarskaya T.R. (2016) Osobennosti ispanskogo yazyka v Latinskoj Amerike [Features of the Spanish language]. SPb.: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo akademicheskogo universiteta.
15. Yo soy Betty la Fea (1999). URL: <https://clasico.tv/tvshows/yo-soy-betty-la-fea/> (Accessed: May 20, 2022).
16. Aranzazu Morissi E. (2011) Disque amigos: mentira engaño traición y muerte. URL: [https://www.google.ru/books/edition/Disque\\_Amigos\\_Mentira\\_Enga%C3%B1o\\_Traicion\\_Y/LYVOAAAAQBAJ?hl=ru&gbpv=1&dq=mire+como+se+volvi%C3%B3+y+la+segunda,+es+que+se+demor%C3%B3&pg=PA365&printsec=frontcover](https://www.google.ru/books/edition/Disque_Amigos_Mentira_Enga%C3%B1o_Traicion_Y/LYVOAAAAQBAJ?hl=ru&gbpv=1&dq=mire+como+se+volvi%C3%B3+y+la+segunda,+es+que+se+demor%C3%B3&pg=PA365&printsec=frontcover) (Accessed: May 20, 2022).
17. Como preparar tinto colombiano. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=K9CGVfvIIJs> (Accessed: June 20, 2022).
18. Redacción cromos. Con esta receta podrás preparar las mejores almojábanas en casa// El Espectador. 06.06.2022. URL: <https://www.elespectador.com/cromos/gastronomia/esta-receta-podras-preparar-las-mejores-almojabanas-en-casa/> (Accessed: June 20, 2022)
19. Flórez L. (1975) Del español hablado en Colombia. Seis muestras de léxico. Bogotá.
20. Restrepo E. La maldición de pasaporte. 27.01.2013. URL: <https://publibolivar.wordpress.com/2013/01/27/el-rincon-de-elbace-restrepo-84/> (Accessed: June 20, 2022).
21. Copete Ortiz H. Bajo la lógica de "Si los útiles escolares están muy caros, venda sus chinos..." // Las Dos Orillas. 14.01.2022. URL: <https://www.las2orillas.co/bajo-la-logica-de-si-los-utiles-escolares-estan-muy-caros-venda-sus-chinos/> (Accessed: July 1, 2022).
22. Coplas y cantas campesinas de Colombia. URL: <http://coplasycantasdecolumbia.blogspot.com/2010/01/coplas-y-cantas-de-colombia.html> (Accessed: June 20, 2022).
23. Diccionario de la academia de español (DRAE). URL: <http://dle.rae.es/?w=diccionario> (Accessed: May 12, 2022).
24. El periodista soy yo. URL: <https://noticias.caracoltv.com/el-periodista-soy-yo> (Accessed: June 20, 2022).
25. Betancourt J.T. (2013) Colombianismos. Medellín: Ediciones UNAULA y Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
26. Despiértame cuando pase el temblor // El cuaderno de Samuel. URL: <http://elcuadernodesamuel.blogspot.com/2008/05/despirtame-cuando-pase-el-temblor.html> (Accessed: June 20, 2022).
27. Mashihina E.V. (2004) Ustarevshaya leksika nacional'nyh variantov ispanskogo yazyka: strukturno-semanticheskie i funkcional'nye osobennosti [Obsolete lexicon of national variants of Spanish: structural-semantic and functional features]. Abstract of Philology cand. diss. M.: MGU im. M.V. Lomonosova.
28. Flórez L. (1963) Del español hablado en Colombia y su altas lingüístico// THESAURUS. Tomo XVIII (2).
29. Redacciones especiales. Junto a Machu Picchu, hoteles de Cusco se reactivan con promociones y novedades // El Espectador. 04.11.2020. URL: <https://www.elespectador.com/turismo/junto-a-machu-picchu-hoteles-de-cusco-se-reactivan-con-promociones-y-novedades-article/> (Accessed: June 20, 2022).
30. Kulinaryj blog. Koktej' mesyaca: peruanskij chil'kano [A cocktail of the month: Peruvian chilcano]. URL: <https://www.vsyasol.ru/koktej-l-mesyatsa-peruanskij-chilcano/2018/08/> (Accessed: June 20, 2022).
31. Mejía E.C. La bomba atómica de Rodolfo// El Espectador. 03.06.2022. URL: <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/esteban-carlos-mejia/la-bomba-atmica-de-rodolfo/> (Accessed: June 20, 2022).

32. El Espectador. Perdón y reconciliación: el mensaje de Juan Pablo II en 1986 para alcanzar la paz en Colombia// El Espectador. 04.09.2017. URL: <https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/perdon-y-reconciliacion-el-mensaje-de-juan-pablo-ii-en-1986-para-alcanzar-la-paz-en-colombia-articulo-705985/> (Accessed: June 20, 2022).
33. Domínguez Mejías E. (2002) Los anglicismos en el Diccionario de la RAE // Panace. Vol.3 (8). Junio. pp. 28-33.
34. Lorenzo E. (1996) Anglicismos hispánicos. Madrid: Gredos.
35. Merino J.M.// Primer debate sobre el uso del español en la publicidad. 18.05.2016. URL: <https://www.rae.es/noticia/primer-debate-sobre-el-uso-del-espanol-en-la-publicidad> (Accessed: July 1, 2022).
36. Castro Roig X. ¿Sistema Internacional// El Trujamán. 31.01.2002. URL: [https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/enero\\_02/31012002.htm](https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/enero_02/31012002.htm) (Accessed: July 1, 2022).

***Информация об авторах:***

**Тарнаева Л.П.** – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: [l-tarnaeva@mail.ru](mailto:l-tarnaeva@mail.ru)

**Никольникова Н.Ю.** – ассистент кафедры методики обучения иностранным языкам, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: [nadya-316@mail.ru](mailto:nadya-316@mail.ru)

***Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.***

***Information about the authors:***

**Tarnaeva L.P.**, Dr.Sc. (Education), Professor of Department of Foreign Languages and Linguistics, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia). E-mail: [ltarnaeva@mail.ru](mailto:ltarnaeva@mail.ru)

**Nikulnikova N.Y.**, Assistant Lecturer, Department of Methods of Studying Foreign languages, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia). E-mail: [nadya-316@mail.ru](mailto:nadya-316@mail.ru)

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

*Поступила в редакцию 01.06.2022; принята к публикации 02.08.2022*

*Received 01.06.2022; accepted for publication 02.08.2022*

Научная статья

УДК 81-23

doi: 10.17223/19996195/59/7

## **«CHRONISCH CORONISCH»: НЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ *-CORONA-* В НЕМЕЦКОЙ АДЪЕКТИВНОЙ ЛЕКСИКЕ ПЕРИОДА ПАНДЕМИИ COVID-19**

**Людмила Анатольевна Юшкова**

*Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия, jushkova1@yandex.ru*

**Аннотация.** Исследованы структурно-семантические особенности немецких прилагательных, образованных от существительного *Corona* в период пандемии коронавируса SARS-CoV-2 с октября 2019 г. по май 2021 г. Материалом для анализа послужили 34 лексемы, отобранные методом сплошной выборки из лексикографических источников, статей немецких новостных изданий, сообщений пользуетелей немецких веб-сайтов и социальных сетей. Выявлены прилагательные-неологизмы, не отмеченные лексикографическими изданиями. Рассмотрена динамика словообразовательных процессов в адъективном немецком словообразовании, проанализирован словообразовательный потенциал существительного *Corona*, которое составляет ядро лексико-семантического поля «пандемия коронавируса» в современном немецком языке. Выявлены и подробно охарактеризованы модели образования прилагательных, которые продуктивны в настоящее время в рамках немецкого «пандемийного» дискурса, описано их словообразовательное значение и значение активных аффиксов. Установлено, что пополнение немецкого словарного состава периода коронавирусной пандемии характеризуется усилением активности суффиксальных моделей, детерминативного словосложения, образования прилагательных с неполнозначными основами, а также адъективации причастий. Проанализирована специфика внутрисловной сочетаемости компонентов суффиксальных прилагательных. Доказано, что при образовании новых прилагательных действуют традиционные валентностные ограничения генетического и структурного характера. Определена степень частотности прилагательных с основой *-corona-* в конкретных контекстах, представленных в текстовом корпусе поисковой системы Google. Обнаружено, что степень употребительности неологизмов зависит от языковых и неязыковых факторов: прежде всего, от активности словообразовательной модели и от того, насколько значимыми являются для общества обозначаемые явления и характеристики. Показаны отличия в значении и функционировании синонимичных прилагательных. Выявлены особенности лексической сочетаемости прилагательных, образованных по разным моделям.

**Ключевые слова:** неологизмы, словообразование, словосложение, словопроизводство, немецкий язык

**Для цитирования:** Юшкова Л.А. «Chronisch coronisch»: неологизмы с компонентом *-corona-* в немецкой адъективной лексике периода пандемии COVID-19 // *Язык и культура. 2022. № 59. С. 110–129. doi: 10.17223/19996195/59/7*

Original article

doi: 10.17223/19996195/59/7

## "CHRONISCH CORONISCH": NEOLOGISMS WITH THE *-CORONA-* COMPONENT IN THE GERMAN ADJECTIVE VOCABULARY OF COVID-19 PANDEMIC ERA

Ludmila A. Yushkova

*Udmurt State University, Izhevsk, Russia, jushkova1@yandex.ru*

**Abstract.** The article is devoted to the study of the structural and semantic features of German adjectives formed from the noun Corona during the SARS-CoV-2 pandemic from October 2019 to May 2021. 34 lexemes selected by the continuous sampling method from lexicographic sources, articles of German news publications, messages from users of German websites and social networks served as research material. The study identifies the adjective neologisms that are not presented in the lexicographical sources. The study examines the dynamics of word-formation processes in German adjective word formation, analyzes the word-formation potential of the noun Corona, which forms the core of the lexical-semantic field "Coronavirus pandemic" in modern German. The study identifies and describes in detail the models of adjective formation that are currently productive in the German "pandemic" discourse, describes their word-formation meaning and the meaning of active affixes. The research has found that the replenishment of the German vocabulary during the coronavirus pandemic is characterized by an increase in the activity of suffix models, determinative composition, the formation of adjectives with not full-valued stems, as well as adjectivation of participles. The article analyzes the specifics of the inner valence of suffixal adjectives and points out that traditional valence restrictions, which have a genetic and structural character, are involved in the formation of the new adjectives. The article determines the frequency degree of adjectives with the stem *-corona-* in specific contexts presented in the text corpus of the Google search engine. Research shows that the level of use of neologisms depends on linguistic and extra-linguistic factors: primarily on the activity of the word formation model and on the importance for society of the phenomena and characteristics denoted by adjectives. The differences in the meaning and functioning of synonymous adjectives are shown. The features of the lexical compatibility of adjectives formed according to different models are revealed.

**Keywords:** neologisms, word formation, compounding, derivation, German

**For citation:** Yushkova L.A. "Chronisch coronisch": neologisms with the *-corona-* component in the German adjective vocabulary of COVID-19 pandemic era. *Language and Culture*. 2022;59: 110-129. doi: 10.17223/19996195/59/7

### Введение

Цель исследования, результаты которого представлены в данной статье, заключается в том, чтобы проанализировать производные прилагательные, относящиеся к лексико-семантической группе «коронавирусная пандемия» и мотивированные существительным Corona, с точки зрения их семантических, структурных и функциональных особенностей.

В 2020 г. тема усиления динамики языка под влиянием масштабных событий, вызванных пандемией коронавируса SARS-CoV-2, стала невероятно популярной во всем мире, в том числе у немецких германистов. Общественные кризисы такого масштаба и связанные с ними перемены не только вызывают потребность в новых обозначениях, но и создают стимулы для реализации лингвокреативного потенциала носителей языка. По этому поводу директор Института немецкого языка Хенинг Лобин замечает, что изменение привычного порядка жизни общества, появление альтернативных способов коммуникации и смещение социальных структур приводят к появлению новых языковых явлений, которые вряд ли могли бы появиться в отсутствие коронавирусной инфекции [1].

Таким образом, интерес к данному лексическому пласту обусловлен его заметно и резко усилившейся динамикой. Динамика словообразования в период пандемии новой коронавирусной инфекции выражается в активизации определенных словообразовательных моделей, их вариантов, ранее наметившихся тенденций. Действие вышперечисленных факторов приводит к появлению большого количества неологизмов, имеющих разную структурно-семантическую специфику.

В настоящее время имеется большое количество публикаций, посвященных динамике словарного состава немецкого языка в контексте пандемии коронавируса SARS-CoV-2 [2–11]. В основном внимание исследователей направлено на изучение этимологии новых лексем, а также на описание их лингвокультурных и социолингвистических особенностей. В ряде работ предпринимаются попытки охарактеризовать когнитивную природу этих единиц [12–14]. Чаще всего в фокусе внимания исследователей находятся существительные, которые служат обозначениями новых явлений и процессов, появившихся в эпоху пандемии COVID-19, отмечается деривационная активность слова «корона» (согона) при образовании сложных существительных в немецком языке [2, 4]. Попыток провести комплексный структурно-семантический и функциональный анализ новой лексики периода пандемии новой коронавирусной инфекции на материале немецких прилагательных не предпринималось.

### **Методология исследования**

Материалом для исследования послужили новые прилагательные с производящей основой -согона-, появившиеся в немецкой лексике в период пандемии новой коронавирусной инфекции с октября 2019 г. по май 2021 г.

Основным источником материала послужил Словарь неологизмов (Neologismenwörterbuch), размещенный на лексикографической



платформе OWID (Das Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch), созданной Институтом немецкого языка им. Лейбница, а именно раздел Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie, который включает лексикон периода пандемии новой коронавирусной инфекции (далее – OWID) [15]. Следует учитывать, что состав Словаря постоянно пополняется, и те лексемы, которые не были включены в него на момент написания данной статьи, в период до июня 2021 г., могут быть зафиксированы в нем позже.

Помимо этого прилагательные для исследования были получены методом сплошной выборки из публикации немецких интернет-изданий и веб-сайтов, сообщений в социальных сетях и твиттерах.

В данном исследовании ставились следующие задачи:

– определить ведущие тенденции словообразования немецких прилагательных в период пандемии COVID-19 (с конца 2019 г. по май 2021 г.);

– выявить активные элементы словообразовательного инвентаря и оценить степень продуктивности моделей образования немецких неологизмов-прилагательных;

– дать сравнительную характеристику прилагательным с компонентом *Sogona* по частоте и сфере употребления;

– проанализировать роль существительного *Sogona* в словообразовании немецких неологизмов-прилагательных периода пандемии COVID-19 и оценить его словообразовательный потенциал.

Материал был структурирован по способам словообразования. Для изучения материала был использован словообразовательный анализ, который включал анализ их морфологических, словообразовательных и мотивационных структур. Для уточнения значения прилагательных применялся метод компонентного анализа, метод словарных дефиниций, а также метод контекстуального анализа. Последний использовался для выявления особенностей их функционирования и сочетаемости. Степень употребительности исследуемых лексем определялась методом обращения к корпусным данным поисковой системы Google. При установлении степени частотности исследуемых единиц и степени активности аффиксов применялся метод количественного подсчета.

## Исследование и результаты

### *Аффиксальные прилагательные с компонентом Sogona*

В ходе исследования установлено, что преобладающим способом образования прилагательных с основой *-sogona-* является суффиксация. При этом используются суффиксы, которые традиционно присоединя-

ются к субстантивным основам: как эндогенные (*-haft, -isch/-istisch/-arisch, -ig, -mäßig*), так и экзогенные (*-al, -ar, -esk, -ös*).

Все рассмотренные прилагательные имеют однозначную мотивационную связь с существительным *Corona* за исключением лексемы *coronistisch*, которую следует рассматривать, как производную с двойной морфосемантической мотивированностью. Семантически она обусловлена, в первую очередь, существительным *Corona*, однако структурно соотносится в большей степени с существительным *Coronismus*, поскольку суффиксальный вариант *-istisch* характерен в немецком словообразовании для производных от абстрактных существительных с суффиксом *-ismus* [16. S. 341].

Модели, по которым образованы прилагательные с основой *-corona-*, имеют следующие значения:

1) реляционное значение «относящийся/соответствующий тому, что выражено основой существительного» (*coronisch, coronarisch, coronistisch, coronar, coronal, coronös, coronamäßig*);

2) орнативное значение «наличие признака, выраженного основой существительного» (*coronös* (в лексическом значении «являющийся источником заражения коронавирусом»), *coronig, coronahaft*);

По реляционным и орнативным моделям образуются лексемы с синонимичным значением, так как они имеют общую основу и конкурирующие друг с другом форманты.

Прилагательные *coronisch, coronarisch, coronistisch, coronamäßig, coronal, coronar, coronös* синонимичны по значению «относящийся к периоду пандемии COVID-19, обусловленный или вызванный ей» и сочетаются с рядом одних и тех же лексем, принадлежащих одним и тем же понятийным областям, в частности:

– «временные периоды» (*Zeiten, Notzeiten, Zeitphase, Zeitpause, Saison, Jahreszeit, Ära*);

– «чувства и состояния» (*Langeweile, Depression, Alkoholismus, Panik, Geisterstimmung, Verunsicherung, Ängste-Hetzen*);

– «сложившиеся обстоятельства и ситуации» (*Situation, Bedingungen, Quarantäne, Krise, Umstände, Zumutungen, Service-Katastrophe*).

Прилагательные *coronig, coronamäßig, coronös* обладают синонимичным значением «соответствующий правилам и мерам, существующим во время пандемии» [17].

Лексемы *coronahaft, coronar* имеют синонимичное значение «схожий с условиями, существующими во время пандемии COVID-19». Сема «сходства признаков» выражена сильнее у прилагательного *coronahaft* в силу специализации суффикса *-haft* на данном значении. Это подтверждается анализом контекстуальных употреблений, например *coronahafte Leere* (глубокая тишина, вызванная тем, что в условиях карантина общественная жизнь и общение полностью прекратились) (URL: <https://lawen->

deltreppe.wordpress.com/tag/tochter/) или *coronahafte Geisterstimmung* (атмосфера, характерная для периода локдауна) (URL: <https://goo.su/6jр8>).

Прилагательные *coronisch*, *coronös*, *coronamäßig*, *coronar* приведены в Словаре неологизмов OWID.de как многозначные.

Прилагательное *coronisch* имеет два лексико-семантических варианта: 1) относящийся к языку периода пандемии COVID-19; 2) относящийся к периоду пандемии COVID-19: обусловленный или вызванный ей, либо осуществляемый в условиях пандемии (OWID).

У прилагательного *coronös* отмечаются три лексико-семантических варианта: 1) обусловленный пандемией COVID-19 (возникший по ее причине); 2) соответствующий правилам и мерам, существующим во время пандемии COVID-19 или приспособившийся к ним; 3) выступающий источником заражения вирусом SARS-CoV-2 (OWID).

У слова *coronamäßig*, наряду с первым общим значением «соответствующий кризисной ситуации, сложившейся во время пандемии COVID-19», в Словаре неологизмов на портале OWID.de приведены два более специальных лексико-семантических варианта: «соответствующий особым обстоятельствам, возникшим в период пандемии COVID-19» и «удовлетворяющий гигиеническим требованиям, принятым в период пандемии» (OWID). Несмотря на то, что актуальные значения прилагательного *coronamäßig* в рассмотренных контекстах действительно имеют семантические отличия, возникают сомнения в целесообразности разграничения второго и третьего значений и их дискретного описания в словаре, поскольку оба варианта реализуются в сочетании с единицами, относящимися к одним и тем же семантическим классам. Применение концептуального критерия также убеждает в том, что соответствующая предметная область (соответствие требованиям и правилам, установленным в период пандемии) не имеет четкой дискретизации в сознании людей, поскольку различия между разными видами требований не настолько важны.

Вопреки предположениям некоторых немецких лингвистов, которые считали, что возможности суффиксов *-al* и *-ar* по образованию производных от основы *-corona-* блокируются уже существующими в языке омонимичными (в случае с прилагательным *coronar* – омофоничными) медицинскими терминами [18], в «лексике коронавирусной пандемии» появились неологизмы *coronal* и *coronar*. На данный момент они употребляются в речи преимущественно в синонимичном значении «относящийся к пандемии вируса SARS-CoV-2» (*coronare/coronale Zeiten*).

Прилагательное *coronar* кроме данного лексико-семантического варианта имеет еще один: «сходный с условиями жизни во время пандемии». Последнее значение используется реже и реализовано, например, в словосочетании «*coronares Theaterstück*» [9. S. 106] (речь идет о пьесе, персонажи которой вынуждены жить в изоляции) или в словосочетании

*coronare Hochzeitsglocken* (URL: <http://surl.li/aazhf>) (о свадьбе, во время которой соблюдаются необходимые карантинные меры безопасности). В Словаре неологизмов OWID.de лексема *coronar* не отмечена.

Прилагательное *coronig* на данный момент также не зафиксировано Словарем неологизмов, но встречается в некоторых публикациях в интернете и отмечается в статье, размещенной на сайте Общества немецкого языка (GfDS), как слово с шутливо-разговорным оттенком [18]. Анализируя особенности контекстуальных значений и коллокаций этой лексемы, ее значение можно сформулировать как «относящийся к периоду пандемии COVID-19, происходящий в ее условиях» (*coronige Ostern, ein paar coronige Dinge, coronige Wortneuschöpfungen*): *O du coronige, o du (un-)selige gnadenbringende Weihnachtszeit!* (URL: <https://goo.su/6JPe>).

При рассмотрении языкового материала, собранного при помощи поисковой системы Google, было выявлено прилагательное *coronarisch*. Анализ его актуальных реализаций позволяет сделать вывод о наличии у этого прилагательного двух значений: 1) соответствующий условиям и мерам, существующим во время пандемии; 2) существующий во время пандемии коронавируса: *Aus coronarischen Gründen fand sie digital statt* (URL: <https://goo.su/6jpF>). Это прилагательное, как и *coronar*, является омофоном соответствующего медицинского термина.

Поскольку среди прилагательных с основой *-corona-* имеется большое количество синонимичных лексем, представлялось необходимым проанализировать их сферу функционирования, особенности их контекстуальной сочетаемости, а также степень употребительности.

Максимальную частотность (около 100 употреблений по данным поисковой системы Google) демонстрирует прилагательное *coronisch* (*coronaisch*). В отличие от *coronös* оно не имеет специфической стилистической окраски. Вариант *coronaisch* встретился в 45 контекстах, отобранных при помощи поисковой системы Google, также было выявлено более 50 контекстуальных употреблений, содержащих редуцированный вариант *coronisch*. Высокая степень адаптации обоих вариантов с суффиксом *-isch* обусловлена значительной активностью этого суффикса в немецком словообразовании, его многозначностью и способностью присоединяться к разным по морфемному составу, семантике и происхождению субстантивным основам.

Анализ контекстуальных употреблений в поисковой системе Google показал, что довольно часто встречается лексема *coronös*; было обнаружено более 50 случаев контекстуальных употреблений этого прилагательного. Особенностью семантики прилагательного *coronös* (как и прилагательного *coronig*) является наличие шутливо-разговорной окраски [19]. В другой статье Общества немецкого языка (GfDS) отмечается, что прилагательные *coronös* и *coronig* имеют «сатирическую окраску» [17].

Конкуренцию суффиксу *-ös* составляет продуктивный частотный суффикс *-ig*, также способный придавать производной лексеме значение наличия признака, выраженного основой существительного. Данные системы Google показывают, что употребительность прилагательного *coronig* не так высока (отмечено 30 употреблений в разных контекстах). Возможно, причиной является традиционная сочетаемость этого суффикса с исконными основами, в связи с чем синонимичное производное прилагательное с суффиксом *-ös* выглядит привычнее и предпочтительнее.

Высокой употребительностью отличается прилагательное *coronamäßig* (48 случаев употребления в различных контекстах по данным Google). Этот суффикс практически не имеет структурных ограничений в сочетаемости и вследствие этого очень активен. Он участвует в образовании прилагательных с реляционным значением и конкурирует с суффиксом *-isch* и его вариантами, которые несколько уступают ему в употребительности.

Прилагательное *coronarisch* имеет относительно высокую частотность (было обнаружено 28 контекстуальных употреблений, например, *coronarische Inseln, Kultur, Comedy, Bedingungen, Gründe, Zumutungen, Verkettungen der Schicksale* и другие сочетания).

Согласно полученным данным, прилагательное *coronistisch* также имеет меньшую частотность, чем синонимичные *coronös, coronamäßig* и *coronisch* (всего было отмечено 23 случая употребления этого прилагательного в разных контекстах). В ходе анализа контекстуальных употреблений прилагательного *coronistisch* была обнаружена интересная закономерность в его лексико-семантической сочетаемости: эта лексема часто сочетается с существительными, относящимися к сфере политики (*Politik, Einheitspartei, Diktatur, Klassenfeind, Unionspartei* и др.).

Среднюю употребительность имеет также прилагательное *coronal*. В поисковой системе Google было отмечено 22 употребления в разных контекстах. Чаще всего реализуется основное значение – «обусловленный пандемией COVID-19 и принятыми в связи с ней карантинными мерами» (*coronale Stille, Verstimmung, Klopapierkrise, Langeweile, Gedanken, Zeiten, Ansichten, Beeinträchtigung des Kleinstadtlebens* и другие сочетания). Употребительность данной лексемы можно объяснить тем, что суффикс *-al* традиционно используется в немецкой лексике для образования прилагательных от заимствованных субстантивных основ [20. С. 45]. При этом суффикс *-al* не является активным, и этот факт сказывается на том, что прилагательное, образованное с его участием, несколько уступает в употребительности другим синонимам.

Основываясь на примерах прилагательных *coronarisch, coronar, coronal*, можно сделать вывод, что наличие омонимичных лексем из области медицины не препятствует относительно активному использо-

ванию соответствующих «пандемийных» лексем, а возможно, даже способствует их более быстрой адаптации в речи.

Самую низкую употребительность показала лексема *coronahaft*. У этого прилагательного было выявлено всего три случая употребления в контексте, где оно встречается в сочетании с абстрактными существительными *Leere, Bestrahlung, Geisterstimmung*. М. Вайнерт также замечает, что прилагательное *coronahaft* встречается единично в блогах или социальных сетях [10. S. 105]. Его невысокая употребительность может объясняться тем, что суффикс *-haft* традиционно сочетается с эндогенными основами.

С суффиксом *-haft* конкурирует экзогенный суффикс *-esk*, который также придает прилагательным значение «наличия признака при характеристике свойств, предметов и, редко, людей (большей частью с оценочным значением)». В лексике периода пандемии новой коронавирусной инфекции он используется для образования прилагательного *coronaesk (coronesk)* – «удовлетворяющий предписаниям, которые следует соблюдать во время пандемии COVID-19». Немецкие лингвисты подчеркивают, что образованные по этой модели прилагательные функционируют преимущественно в художественно-публицистических жанрах – литературных очерках и фельетонах [16. S. 350]. Анализ источников языкового материала показал, что, в отличие от большинства других рассмотренных прилагательных, которые встречались преимущественно в сообщениях в социальных сетях, лексема *coronesk* чаще обнаруживается в публикациях на региональных сайтах теле- и радиокomпаний, в авторских блогах и влогах, в информационных заметках и статьях периодических печатных и онлайн-изданий. Например: *Wie pandemisch, wie coronesk wird das diesjährige Sommerfestival? Kollender: Absolut* (URL: <https://goo.su/6kYV>). *Als Symbol für die wilden Sprünge der vergangenen Monate, für den Zick-Zack-Kurs, bei dem kaum noch jemand mit kann, für Fruchtbarkeit (auch wenn Geburtenstatistiken vielerorts Anderes über coroneske Aktivitäten aussagen) und für Frühlingserwachen* (URL: <https://goo.su/6Jpg>).

Частотность прилагательного с суффиксом *-esk* заметно выше, чем прилагательного с синонимичным *-haft*-. В поисковой системе Google был найден 21 контекст, содержащий лексему *coronesk (coronaesk)*. Таким образом, можно утверждать, что более употребительными являются те прилагательные с основой *-corona-*, которые образованы в соответствии с традиционным правилом этимологической валентности.

Некоторые из рассмотренных в предыдущем разделе суффиксальных прилагательных участвуют в дальнейших деривационных процессах как производящие основы. Чаще всего они сочетаются с экзогенными префиксами *prä-* и *post-*, а также с эндогенными синонимич-

ными неполнозначными основами *nach-* и *vor-*. В процессе префиксальной деривации наиболее активно участвуют прилагательные *coronaisch, coronal, coronisch, coronar*. Образованные с их участием производные лексемы обозначают «что-либо, наступившее после либо существовавшее до периода пандемии COVID-19 и ограничительных мер, карантина и изоляции»: *präcoronaische Zeit, postcoronaisches Leben, vorcoronaische Gesellschaft, präcoronale Noirnormalität, postcoronale Epoche, nachcoronale Gastlichkeit, präcoronische Welt, vorcoronische Gewohnheiten, präcoronare Atmosphäre, vorcoronarische Ära* и другие примеры. Наибольшую частотность демонстрирует прилагательное *postcoronar* (отмечено 18 случаев употребления в разных контекстах).

### **Сложные прилагательные с компонентом -corona-**

Всего было выявлено 11 сложных прилагательных, в которых основа *-corona-* выступает в качестве первого детерминативного компонента. Второй компонент прилагательного при этом может быть представлен:

а) основой причастия (*coronageplagt, coronabetroffene, coronabedingt, coronaangepasst, coronageschädigt*),

б) основой прилагательного (*coronamüde, coronastill, coronatauglich, coronapositiv, coronaleer*).

При образовании сложных прилагательных с компонентом *-corona-* реализуются две основные словообразовательные модели:

1. Модель с лимитативно-реляционным значением, где вторая основа выражает соответствие характеризуемого объекта тому, что обозначено детерминирующей основой. Примерами служат синонимичные прилагательные: *coronatauglich* – «удовлетворяющий гигиеническим требованиям, принятым в период пандемии новой коронавирусной инфекции», *coronapositiv* – «имеющий подтвержденный анализ на наличие коронавирусной инфекции», *coronaangepasst* – «соответствующий предписаниям и рекомендациям, принятым в период пандемии коронавируса с целью уменьшить распространение инфекции», *coronabedingt* – «обусловленный/вызванный особыми обстоятельствами, которые возникли в связи с пандемией COVID-19».

2. Модель с каузальным значением, по которой образованы прилагательные *coronageplagt* – 1) находящийся под (длительным) негативным воздействием обстоятельств, возникших в связи с пандемией COVID-19; 2) находящийся в плохом физическом и психическом состоянии в связи с негативным воздействием обстоятельств, возникших в связи с пандемией COVID-19; *coronageschädigt* – «пострадавший в результате принятых противоэпидемических мер», *coronamüde* – «испытывающий состояние раздражения и усталости от ситуации, воз-

никшей в связи с пандемией новой коронавирусной инфекции и введенными противоэпидемическими мерами», *coronastill* – «тихий, опустевший, непосещаемый в результате ограничительных изоляционных мер, введенных в связи с пандемией COVID-19». В качестве синонима к *coronastill* функционирует прилагательное *coronaleer*: *Die Ostersonne scheint in die coronaleere Kirche* (URL: [https://kirche-pesterwitz.de/wp/wp-content/uploads/PDF/GB\\_2021\\_03-05.pdf](https://kirche-pesterwitz.de/wp/wp-content/uploads/PDF/GB_2021_03-05.pdf)).

Ниже рассмотрены наиболее употребительные прилагательные, которые служат маркерами основных проблем, событий, того, что в настоящее время больше всего волнует участников тематического курса «коронавирусной пандемии». К таким ключевым понятиям «коронавирусной» эпохи на основании анализа контекстов, представленных в корпусе поисковой системы Google, можно отнести прилагательные *coronabedingt* (около 120 случаев употребления в выборке), *coronageschädigt* (78 употреблений), *coronageplagt* (76 употреблений), *coronamüde* (82 употребления).

По данным свободных лексикографических ресурсов Wörterbuch Wortbedeutung.info [21] и Wiktionary, das freie Wörterbuch [22], прилагательное *coronabedingt* чаще всего вступает в сочетание с лексемами *Einschränkungen*, *Absage*, *Verschiebung*, *Schließng*, *Jahr*, *Ende* и некоторыми другими. Как показывает проведенный анализ контекстуальных употреблений, наиболее частотными коллокантами для *coronabedingt* являются существительные *Schließung*, *Maßnahmen*, *Einschränkungen*, *Regeln* или *Regelungen*, а также *Absage* и *Änderungen*.

Прилагательное *coronageschädigt* в большинстве примеров употреблено в сочетании с существительным *Unternehmen*, также часто встречаются сочетания этого прилагательного с лексемами *Betriebe* и *Vereine*, а также с обозначениями отраслей и институтов, например, *coronageschädigte Spielstätte*, *Wirte*, *Mieter*, *Firmen*, *Organisationen*, *Naheverkehr*.

Лексема *coronageplagt* также используется в основном в сочетании с существительными, обозначающими виды отраслей и предприятий, которые оказались под негативным воздействием ограничений, связанных с обусловленным пандемией кризисом: *coronageplagte Gastronomien*, *KfZ-Gewerbe*, *Betriebe*, *Sportvereine*, *Reisebranche*, *Luft-hansa*, *Airlines*, *Restaurant-Betreiberin* и др. Гораздо реже прилагательное используется во втором значении, характеризуя лиц, психически или физически страдающих от введенных на время пандемии ограничительных мер: *coronageplagte Schülerinnen*, *Kinder*, *Rumänninen*, *Darmstädter*, *Italiener*.

Анализируя дальнейшие сочетания лексем *coronabedingt*, *coronageschädigt* и *coronageplagt*, можно прийти к выводу, что в наибольшей степени вынужденные меры и правила, введенные в целью



замедлить распространение инфекции COVID-19, затронули сферу экономики и образования: coronageplagte Schüler, Schulen, Betriebe, Firmen, Branche, Händler, Unaternehmen, Selbstständige; coronabedingte Schulen, Schülerinnen, Lernlücken, Unterrichtsausfälle, Lerndefizite, Bildungsrückstände; coronageschädigte unternehmen, Betriebe и др.

Анализ сочетаемости прилагательного *coronamüde* показал, что носители языка обычно используют это эмоционально окрашенное прилагательное для характеристики своего состояния в сочетании с местоимениями *ich* или *wir*. Другие существительные в сочетании с данной лексемой обозначают разные группы населения, города и страны, уставшие от длительных ограничений и негативной информации, связанной с пандемией COVID-19 (*coronamüde Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Mitarbeitende, Führungskräfte, Touristen, Schüler, Volk, Bürger, Deutschland, Russland, Europäer*).

### **Прилагательные с компонентом Corona и неполнозначными основами**

При анализе выборки было обнаружено несколько прилагательных с основой *-corona-* и неполнозначной основой – морфемой, которая внешне соотносится с самостоятельно функционирующим словом, но имеет в высокой степени абстрактный характер и таким образом получает способность серийного участия в словообразовании. Будучи семантически, фонетически и структурно идентичными основам самостоятельных слов, но функционально близки аффиксам, неполнозначные основы занимают промежуточное положение между аффиксами и полнозначными основами. Они соотносятся с соответствующими словами по форме и значению, что дает основание рассматривать их как семантические варианты основ этих слов [23. С. 14–15].

Анализ источников показал, что среди лексем с основой *-corona-* в качестве первого компонента наиболее часто употребляются прилагательные *coronasicher, coronafrei, coronafähig, coronagerecht, coronalos*.

Очень высокую употребительность имеет прилагательное *coronasicher* – «удовлетворяющий гигиеническим требованиям, принятым во время пандемии COVID-19» (OWID). В ходе изучения контекстов в корпусе поисковой системы Google было выявлено 113 случаев употребления этой лексемы. Среди ее коллокантов выделяются существительные, относящиеся к двум тематическим группам: а) мероприятия и события (*coronasichere Events, Seminar, Veranstaltungen, Konzerte, Reisen, Nikolaus, Test-Festivals*) и б) территории, помещения (*coronasichere Schulen, Straßen, Rad- und Gehwege, Location, Schulbusse, Zonen*): *Als erster Ort der Welt bietet der Stadtstaat Singapur ein coronasicheres Hotel mit Konferenzräumen* (URL: <https://goo.su/6UMs>).

В разных источниках очень часто употребляется также лексема *coronagerecht* – «соответствующий гигиеническим требованиям, которые обеспечивают защиту от распространения новой коронавирусной инфекции» (OWID). Всего удалось обнаружить 108 примеров контекстов, содержащих это прилагательное, как в прямом, так и в переносном значении. *Coronagerecht* регулярно сочетается с существительными, обозначающими мероприятия, которые проводятся с соблюдением необходимых гигиенических и защитных мер (*coronagerechte Konzerte, Fotoaktion, Geburtstag, Meetings, Kinderfest*): *Mit einer kleineren und coronagerechten Militärparade ist in Grossbritannien der 95. Geburtstag von Königin Elizabeth II gefeiert worden* (URL: <https://goo.su/6UPH>).

Прилагательное *coronafrei* имеет определенную тематическую сферу употребления: «свободный от карантинных ограничений, введенных в связи с эпидемией коронавируса» (OWID). Оно сочетается с существительными, которые относятся преимущественно к лексической группе «наименование мест и территорий» (*coronafreie Zonen, Staaten, Städte, Dörfer, Inseln, Gemeinden, Kontinent, Welt, Kommunen, Orte, Fleckchen, Kreis, Schulklasse, Arbeitsplatz, Rathaus* и подобные), а также с некоторыми существительными из тематической группы «путешествие» (*Fahrt, Reise, Flug, Reiseziel* и др.). Прилагательное *coronafrei* имеет максимальную употребительность среди всех рассмотренных прилагательных с компонентом Corona (более 200 случаев контекстуального употребления по данным поисковой системы Google), что связано с процессом постепенного выхода общества из локдауна и снятием изоляции в разных учреждениях и на разных территориях: *Nauru gilt als coronafreie Zone* (URL: <https://goo.su/6uKu>).

В качестве антонимичного компонента для -frei при основе -corona- используется неполнозначная основа -los, выражающая значение «отсутствие чего-либо, обозначенного основой существительного». С ее помощью образовано прилагательное *coronalos* – «не имеющий признаков инфекции COVID-19» (OWID): *Der evangelische Kindergarten hatte in coronalosen Zeiten regelmäßigen Kontakt zu den Mitarbeitern und Bewohnern der Curata-Seniorenresidenz in der Stadt* (URL: <https://google.ru/aalvA>).

Прилагательное *coronalos* также отличается большой употребительностью (отмечено 54 употребления в контексте). Это объясняется, по-видимому, тем, что данное прилагательное занимает отдельную семантическую нишу, не имея конкурентов среди других лексем. *Coronalos* обозначает все то, что свободно от заражения вирусом SARS-CoV-2, а также от ограничений и правил, введенных для защиты от распространения этого вируса в период пандемии (*coronalose Nähe, Treffen, Party, Welt, Land, Beratung, Begegnungen, Haushalt, Innenstadt*). Обращает на себя внимание регулярная сочетаемость этого прилагательного с суще-

ствительными с временным значением (*coronalose Stunde, nacht, Sommer, Februar, Mittwochabend, Vergangenheit, Zukunft, Winterwochenenden*).

Занимая указанную семантическую нишу, *-los* при основе *-согопа-* вытесняет синонимичный компонент *-leer*.

Прилагательное *coronafähig* отсутствует в Словаре неологизмов. Исходя из значения компонента *-fähig* и анализа контекстуальных употреблений, его значение можно сформулировать как «допустимый в период коронавирусной пандемии и ограничительных мер по ее распространению» (*coronafähige Formate, Messestände, Lüftungsanlage, Smartphone, Hobbys, Spielformen, Durchführungsvariante*). Употребительность этого прилагательного довольно высокая (было выявлено 72 контекста в поисковой системе Google). Обращает на себя внимание частое сочетание прилагательного *coronafähig* с существительными, обозначающими учреждения и помещения (*coronafähiges Kino, Schwimmbad, Schule, Ratssaal, Bühnen, Krankenhäuser, Aufnahmestation* и т.д.): *Diese haben aber bereits wegen Spielermangel und eines nicht coronafähigen Spiellokals die Begegnung abgesagt...* (URL: <https://schachclub-brombach.de/?p=3589>).

Несколько меньшую частотность демонстрирует, по данным поискового корпуса Google, прилагательное с неполнозначной основой *-artig* (выявлен 41 пример контекстуального употребления).

Прилагательные с компонентами *-haltig, -fest, -fremd* имеют низкую частотность, при этом могут употребляться как в прямом основном значении, так и в метафорическом. Например, *coronahaltig* – «содержащий вирус SARS-CoV-2» (*coronahaltige Aerosole, Zeit / Wirtschaftspolitik*), *coronafest* – «препятствующий заражению вирусом SARS-CoV-2 или его распространению» (*coronafeste Belüftungsanlagen, Lösungen*), *coronafremd* – «не относящийся к коронавирусу» (*coronafremde Krankheit, Themen, Gedanken*). Вероятно, недостаточная употребительность этих прилагательных стала причиной их отсутствия на данный момент в Словаре неологизмов OWID.de.

В целом можно сделать вывод, что частотные прилагательные с неполнозначными основами *-fähig, -sicher, -frei, -los* имеют очень широкую сочетаемость, но чаще образуют словосочетания с существительными, относящимися к тематическим группам со значением «помещения, территории» (*coronasicher, coronafähig*), «события, мероприятия» (*coronasicher, coronafrei, coronagerecht*) и «временные периоды» (*coronalos*).

### Адъективация

Список новых прилагательных немецкого языка дополняют адъективированные причастия, образованные от глаголов с основой

*-corona-*: *coroniert*, *coronisiert*, *coronifiziert*. Необходимым условием для перехода в разряд прилагательного является сдвиг в значении причастия, которое получает новые семы, не фиксирующиеся в содержании соответствующего глагола.

Как прилагательное должна рассматриваться лексема *coroniert*, которая мотивирована глаголом *coronieren* – «полностью приспособить к условиям существования в период пандемии и введенных в связи с ним ограничений» (OWID), но функционирует преимущественно в значении «зараженный вирусом COVID-19». Кроме того, анализ контекстов, включающих эту лексему, подтверждает факт ее семантического развития и формирования новых лексико-семантических вариантов. Основываясь на данных контекстуального анализа, можно сформулировать как минимум еще один узуальный лексико-семантический вариант – «существующий в условиях пандемии и находящийся под (негативным) влиянием противоэпидемических мер» (*coroniertes Volk*, *coronierte Oberflächen*, *coronierte Kultur*).

Показателем начавшегося процесса адъективации может служить возможность метафорического употребления причастия. В ходе контекстуального анализа такие случаи были зафиксированы для лексемы *coronisiert* (образована от глагола *coronisieren*, чье значение синонимично основному значению глагола *coronieren*). Лексема *coronisiert* используется реже, чем *coroniert*, однако, помимо основного значения «соблюдающий противоэпидемические меры или соответствующий им» (*coronisierte Schweiz, Welt, Gesellschaft, Spieler, Lage, Gesamtsituation*), также регулярно реализуется в метафорическом значении: *coronisiertes Behördendeutsch*, *coronisierter Wahnsinn*.

В рассмотренных источниках часто встречается адъективированное причастие от глагола *coronifizieren* (*coronifizierte Gesellschaft, Menschheit, Techno-Society*). При адъективации лексема *coronifiziert*, как и *coronisiert*, получила изменения в семантической структуре, которые обуславливают возможность ее метафорического или метонимического употребления: *das coronifizierte Böse*, *coronifizierter Alltag*, *coronifizierte Rache*.

### Заключение

В исследовании были отобраны и проанализированы прилагательные, образованные от основы ключевого существительного эпохи пандемии COVID-19 *Corona*. В исследовательскую выборку вошли прилагательные, образованные путем суффиксации (10 единиц) или добавления неполнозначного компонента (8 единиц), адъективированные причастия (6 единиц) и сложные прилагательные (10 единиц).

Многие суффиксальные прилагательные с компонентом *Corona* образованы по моделям с конкурирующим значением и имеют синони-

мичное лексическое значение. Наиболее многочисленным является синонимический ряд лексем со значением «относящийся к периоду пандемии коронавируса», которые имеют практически одинаковую сочетаемость. Четкая семантическая дифференциация у прилагательных-синонимов отсутствует в силу их новизны, их адаптация в лексической системе немецкого языка пока не завершена. При этом они несколько отличаются по степени употребительности (*coronig* – *coronös*). Есть вероятность, что в дальнейшем, при условии их закрепления в словарном составе, синонимичные прилагательные приобретут более явные дифференциальные семы и разделят сферы употребления.

На основании сделанных наблюдений можно предположить, что на употребительность лексемы в определенной степени влияет то, насколько сочетание основы и конкретного суффикса соответствует словообразовательной традиции, а также то, насколько активна соответствующая модель в немецком словообразовании.

Подтвердилось предположение о том, что активное употребление прилагательного находится в прямой зависимости от его многозначности: так, прилагательные *coronös*, *coronamäßig*, *coronisch* являются многозначными лексемами и имеют высокую употребительность.

Высокую частотность демонстрируют прилагательные с основой *-corona-* и неполнозначными основами *-fähig*, *-frei*, *-leer*, *-los*. При анализе их сочетаемости выяснилось, что прилагательные *coronalos* и *coronaleer* имеют предпочтения в сочетаемости с определенными существительными.

В составе сложных прилагательных компонент *-corona-* занимает, как правило, место первой, детерминативной основы. Сложные прилагательные с компонентом *-corona-* образуются по двум основным моделям: лимитативно-реляционной (второй компонент обозначает признак, соответствующий тому, что обозначено основой *-corona-*) и каузальной (компонент *-corona-* указывает на причину признака или состояния, обозначенного второй основой). Все сложные прилагательные, встретившиеся в выборке, имеют среднюю употребительность.

Намного более многочисленными и частотными, чем сложные прилагательные, являются лексемы с неполнозначной основой в качестве второго компонента. Максимальной частотностью обладают лексемы *coronafähig*, *coronagerecht*, *coronafrei*, *coronasicher*. Появление и высокая употребительность этих лексем объясняются тем, что они дают важные, глобально значимые на данном этапе существования общества характеристики обозначаемым явлениям и сущностям.

Многие из рассмотренных в статье лексем на данный момент не получили фиксации ни в одном словаре, включая Словарь неологизмов на платформе OWID.de. Это вполне объяснимо, поскольку эти новые слова появились и существуют в языке как обозначения явлений и

предметов «коронавирусного периода» и, при условии окончания пандемии, устранения ее угрозы и отказа от принятия соответствующих защитных мер, выйдут из употребления так же быстро, как и появились. Однако дальнейшее изучение таких ситуативных неологизмов оправдано по целому ряду причин.

Во-первых, они отражают отношение, сложившееся в социуме по отношению к происходящим в определенный исторический период событиям, и дают возможность выявить и проанализировать особенности отдельных фрагментов языковой и культурной картины мира.

Во-вторых, так же, как все неологизмы в целом, они служат индикаторами потенциально активных и перспективных словообразовательных процессов в языке.

#### Список источников

1. **Lobin H.** Sind Pandemien Lokomotiven der Sprachgeschichte? // Spectrum.de 25.05.2020. URL: <https://goo.su/6meU> (дата обращения: 10.03.2021).
2. **Гатаулин П.Г.** Корона / Сogona в деривационной системе современных языков // Вестник Башкирского университета. 2020. Т. 25, № 4. С. 840–849. doi: 10.33184/bulletin-bsu-2020.4.23
3. **Северская О.И.** Ковидиоты на карантинулах: коронавирусный словарь как диагностическое поле актуальных дискурсивных практик // Коммуникативные исследования. 2020. № 4. URL: <https://goo.su/6TDI> (дата обращения: 28.07.2021).
4. **Balnat V.** Unter Beobachtung: Corona-Wortschatz im Deutschen und Französischen // Nouveaux Cahiers d'Allemand: Revue de linguistique et de didactique, Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand. 2020. № 38 (2). URL: <https://goo.su/6lfj> (дата обращения: 10.03.2021).
5. **Klosa-Kückelhaus A.** Bilder und Metaphern im Wortschatz rund um die Coronapandemie // Aktuelle Stellungnahmen zur Sprache in der Coronakrise. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS). 2020a. 4 S. URL: <https://goo.su/6mDR> (дата обращения: 1.12.2020).
6. **Klosa-Kückelhaus A.** Das Coronavirus, seine Varianten und ihre Namen // Aktuelle Stellungnahmen zur Sprache in der Coronakrise. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS). 2020b. 6 S. URL: <https://goo.su/6MDp> (дата обращения: 01.12.2020).
7. **Möhrs Ch.** Ein Wortnetz entspinnt sich um Corona // Aktuelle Stellungnahmen zur Sprache in der Coronakrise. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS). 2020a. 2 S. URL: <https://goo.su/6Mr7> (дата обращения: 10.03.2021).
8. **Möhrs Ch.** Sprache, Emojis und Corona – im Wandel der Zeit // Aktuelle Stellungnahmen zur Sprache in der Coronakrise. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS). 2020b. 5 S. URL: <https://goo.su/6mdS> (дата обращения: 10.03.2021).
9. **Moulin A.** Linguistische Kreativität in Pandemiezeiten – eine sprachhistorische Annäherung // Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur. 2020. 16. Jahrgang. Heft 02/03. S. 268–273.
10. **Weinert M.** Krisensprache – Sprachkrise – Krisenkommunikation: Sprache in Zeiten der COVID-19 Pandemie. Tectum Wissenschaftsverlag, 2021. 578 S.
11. **Zifonun G.** Anglizismen in der Coronakrise // Aktuelle Stellungnahmen zur Sprache in der Coronakrise. Mannheim : Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS), 2020. 4 S. URL: <https://goo.su/6MdQ> (дата обращения: 10.03.2021).

12. **Темургазина З.Ф., Лучик М.** Семиотика «пандемического» дискурса: «новояз» эпохи карантина // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2020. № 6 (1). С. 30–38. doi: 10.20339/PhS.6-20.030
13. **Kaczmarek H.** Coronavirus(-Pandemie) in Sprache und Denken. Ein Exkurs anhand der deutschen online-Nachrichtenmeldungen // Linguistische Treffen in Wrocław. 2021. Vol. 19. 2021 (I). S. 107–118. doi: 10.23817/lingtreff.19-7.
14. **Krug A.** Mit den Augen Susan Sontags: Metaphern im Umgang mit COVID-19 [Through the eyes of Susan Sontag: Metaphors for Covid-19] // Zeitschrift für Ethik und Moralphilosophie. 2021. S. 1–17. URL: <https://goo.su/6pYv> (date of access: 20.06.2021). doi: 10.1007/s42048-021-00098-4
15. **OWID:** Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie (April 2020-heute) // Neologismenwörterbuch. Online Wortschatz-Informationssystem Deutsch. Mannheim, Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. URL: <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp>. (дата обращения: 10.03.2021).
16. **Fleischer W., Barz I.** Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. 4., völlig neu verarbeitete Auflage. Tübingen : Walter de Gruyter, 2012. 485 S.
17. **Coronafrei,** vulnerabel und kontaktbeschränkt: die aktuellen Covid-19-Adjektive // GfDS. 12.05.2020. URL: <https://gfds.de/coronafrei-vulnerabel-und-kontaktbeschraenkt-die-aktuellen-covid-19-adjektive/> (дата обращения: 10.03.2021).
18. **Die sprachlichen** Corona-Folgen // GfDS. 17.03.2020. URL: <https://gfds.de/die-sprachlichen-corona-folgen/> (дата обращения: 10.03.2021).
19. **Corona-Wortbildungen** gehen viral: GfDS zur Lage an der terminologischen Front // UE-PO.de. Das Übersetzerportal. 22.03.2020. URL: <https://uepo.de/2020/03/22/coronawortbildungen-gehen-viral-gfds-zur-lage-an-der-terminologischen-front/> (дата обращения: 10.03.2021).
20. **Словарь** словообразовательных элементов немецкого языка / под ред. М.Д. Степановой. М. : Рус. яз., 1979. 536 с.
21. **Wörterbuch** Wortbedeutung.info. URL: <https://goo.su/6Ut6> (дата обращения: 10.06.2021).
22. **Wiktionary,** das freie Wörterbuch. URL: <https://de.wiktionary.org/wiki/coronabedingt> (дата обращения: 10.06.2021).
23. **Левковская К.А.** Лексикология современного немецкого языка. М. : Высшая школа, 1968. 318 с.

### References

1. Lobin H. (2020) Sind Pandemien Lokomotiven der Sprachgeschichte? Spectrum.de 25.05.2020. URL: <https://goo.su/6meU> (Accessed: 10.03.2021).
2. Gataullin R.G. (2020) Korona / Corona v derivacionnoj sisteme sovremennyh jazykov [Crown / Corona in the derivational system of modern languages]. Vestnik Bashkirskogo universiteta. 25 (4). pp. 840-849. DOI: 10.33184/bulletin-bsu-2020.4.23
3. Severskaja O.I. (2020) Kovidioty na karantikulah: koronavirusnyj slovar' kak diagnosticheskoe pole aktual'nyh diskursivnyh praktik [Covidioties on quarantinedays: Coronavirus Dictionary as a Diagnostic Field of Current Discourse Practices]. Kommunikativnye issledovanija. 4. URL: <https://goo.su/6TDI> (Accessed: 28.07.2021).
4. Balnat V. (2020) Unter Beobachtung: Corona-Wortschatz im Deutschen und Französischen. Nouveaux Cahiers d'Allemand: Revue de linguistique et de didactique, Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand. 38 (2). URL: <https://goo.su/6lff> (Accessed: 10.03.2021).
5. Klosa-Kückelhaus A. (2020a) Bilder und Metaphern im Wortschatz rund um die Coronapandemie. Aktuelle Stellungnahmen zur Sprache in der Coronakrise. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS). 4 p. URL: <https://goo.su/6mDR> (Accessed: 1.12.2020).

6. Klosa-Küchelhaus A. (2020b) Das Coronavirus, seine Varianten und ihre Namen. Aktuelle Stellungnahmen zur Sprache in der Coronakrise. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS). 6 p. URL: <https://goo.su/6MDp> (Accessed: 01.12.2020).
7. Möhrs C. (2020a) Ein Wortnetz entspinnt sich um Corona. Aktuelle Stellungnahmen zur Sprache in der Coronakrise. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS). 2 p. URL: <https://goo.su/6Mr7> (Accessed: 10.03.2021).
8. Möhrs C. (2020b) Sprache, Emojis und Corona – im Wandel der Zeit. Aktuelle Stellungnahmen zur Sprache in der Coronakrise. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS). 5 p. URL: <https://goo.su/6mdS> (Accessed: 10.03.2021).
9. Moulin A. (2020) Linguistische Kreativität in Pandemiezeiten – eine sprachhistorische Annäherung. *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*. 16. Jahrgang. Heft 02/03. S. 268-273.
10. Weinert M. (2021) Krisensprache – Sprachkrise – Krisenkommunikation: Sprache in Zeiten der COVID-19 Pandemie. Tectum Wissenschaftsverlag. 578 p.
11. Zifonun G. (2020) Anglizismen in der Coronakrise. Aktuelle Stellungnahmen zur Sprache in der Coronakrise. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS). 4 p. URL: <https://goo.su/6MdQ> (Accessed: 10.03.2021).
12. Temirgazina Z.F., Luchik M. (2020) Semiotika «pandemicheskogo» diskursa: «novojaz» epohi karantina [Semiotics of the "pandemic" discourse: "newspeak" of the quarantine era]. *Filologičeskie nauki. Nauchnye doklady vysshej shkoly*, 6 (1). pp. 30-38. DOI 10.20339/PhS.6-20.030.
13. Kaczmarek H. (2021) Coronavirus(-Pandemie) in Sprache und Denken. Ein Exkurs anhand der deutschen online-Nachrichtenmeldungen. *Linguistische Treffen in Wrocław*. Vol. 19 (I). pp. 107-118. DOI: 10.23817/lingtreff.19-7.
14. Krug A. (2021) Mit den Augen Susan Sontags: Metaphern im Umgang mit COVID-19. *Zeitschrift für Ethik und Moralphilosophie*. pp. 1-17. URL: <https://goo.su/6pYv> (Accessed: 20.06.2021). DOI:10.1007/s42048-021-00098-4
15. OWID: Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie (April 2020-heute). Neologismenwörterbuch. Online Wortschatz-Informationssystem Deutsch. Mannheim, Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. URL: <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp> (Accessed: 10.03.2021).
16. Fleischer W. (2012) Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. 4., völlig neu verarbeitete Auflage / W. Fleischer, I. Barz. Tübingen: Walter de Gruyter. 485 p.
17. Coronafrei, vulnerabel und kontaktbeschränkt: die aktuellen Covid-19-Adjektive (2020). GfDS. URL: <https://gfds.de/coronafrei-vulnerabel-und-kontaktbeschaermt-die-aktuellen-covid-19-adjektive/> (Accessed: 10.03.2021).
18. Die sprachlichen Corona-Folgen (2020). GfDS. URL: <https://gfds.de/die-sprachlichen-corona-folgen/> (Accessed: 10.03.2021).
19. Corona-Wortbildungen gehen viral: GfDS zur Lage an der terminologischen Front (2020). In: UEPO.de. Das Übersetzerportal. URL: <https://uepo.de/2020/03/22/corona-wortbildungen-gehen-viral-gfds-zur-lage-an-der-terminologischen-front/> (Accessed: 10.03.2021).
20. Slovar' slovoobrazovatel'nyh elementov nemeckogo jazyka [Dictionary of word-formation elements of the German language] (1979) / Pod red. M.D. Stepanovoj. M.: Russkij jazyk. 536 p.
21. Wörterbuch Wortbedeutung.info. URL: <https://goo.su/6Ut6> (Accessed: 10.06.2021).
22. Wiktionary, das freie Wörterbuch. URL: <https://de.wiktionary.org/wiki/coronabedingt> (Accessed: 10.06.2021).
23. Levkovskaja K.A. (1968) Leksikologija sovremennogo nemeckogo jazyka [Lexicology of Modern German]. M.: Vysshaja shkola. 318 p.



***Информация об авторе:***

**Юшкова Л.А.** – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков в сфере права, экономики и управления, Удмуртский государственный университет (Ижевск, Россия). E-mail: jushkova1@yandex.ru

***Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.***

***Information about the author:***

**Yushkova L.A.**, D.Sc. (Philology), Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages in the Field of Law, Economics and Management, Udmurt State University (Izhevsk, Russia). E-mail: jushkova1@yandex.ru

***The author declares no conflicts of interests.***

*Поступила в редакцию 02.06.2022; принята к публикации 02.08.2022*

*Received 02.06.2022; accepted for publication 02.08.2022*

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Научная статья

УДК 378.1

doi: 10.17223/19996195/59/8

### КОНЪЮНКТУРА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

**Наталья Викторовна Войтик<sup>1</sup>, Оксана Борисовна Полетаева<sup>2</sup>,  
Рамзия Ахмаровна Абсалямова<sup>3</sup>**

*<sup>1, 3</sup> Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия*

*<sup>2</sup> Национальный исследовательский университет*

*«Московский институт электронной техники», Москва, Россия*

*<sup>1</sup> n.v.vojtik@utmn.ru*

*<sup>2</sup> poletaeffs@mail.ru*

*<sup>3</sup> r.a.absalyamova@utmn.ru*

**Аннотация.** Изучается иноязычное образовательное пространство вуза в условиях альтернативной реальности: глобализации и цифровизации, индивидуализации образования современного студента, его интеграции в международное профессиональное пространство. Актуализируется понятие «иноязычное образовательное пространство вуза», характеризуются его традиционные и новые компоненты, определяются основные принципы организации. Авторы стремились восполнить имеющиеся в языковой подготовке пробелы, касающиеся организации всего процесса иноязычной подготовки в вузе; рассмотреть ее основные закономерности и принципы, меняющиеся в процессе реформирования высшего образования в настоящий период; сфокусироваться на тех инновациях, которые необходимы на данном этапе развития.

Описан инновационный подход к организации иноязычной подготовки студентов, предполагающий интеграцию как традиционных, так и новых компонентов с учетом целей, содержания и форм обучения. Реализация образовательных новаций в современном контексте возможна, если подходить к ней с позиций создания целостной системы – иноязычного образовательного пространства вуза, которое состоит из коров, мейджеров и майнеров. Кор – базис новой образовательной модели Тюменского государственного университета (ТюмГУ); уникальная ядерная программа с набором обязательных дисциплин для погружения студентов в учебный процесс; потенциал для эффективного построения индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) студента. Дискутируются возможности максимального использования иноязычного образовательного пространства вуза для повышения уровня владения иностранным языком обучающихся с целью их личностного и профессионального развития. Тема исследования является высокоактуальной и востребованной в области высшего образования и может представлять научную значимость. Авторы статьи являются непосредственными участниками учебного процесса и имеют опыт в обучении иностранному языку, что позволяет продолжить изучение концепции, способствующей внедрению ИОТ и обновлению иноязычного обучения студентов нового формата в условиях постоянно модифицирующегося цифрового образовательного пространства вуза.

Представлены результаты исследования, проведенного на базе ТюмГУ, касающиеся выявления ряда особенностей реализации ИОТ в рамках обучения студентов бакалавриата направления «Физическая культура». Методология исследования основана на теоретических методах (выявление и разрешение противоречий, постановка проблемы, представление авторской концепции, системный подход, обобщение и конкретизация) и эмпирических (изучение литературы и документов, мониторинг, эксперимент: опрос, описание, измерение и сравнение). Основные результаты проведенного исследования выявили ряд значимых проблем в организации иноязычной подготовки в контексте цифровизации и были предложены новые опции проектирования индивидуальной траектории студента цифрового поколения в иноязычном пространстве вуза.

**Ключевые слова:** цифровизация образования, индивидуальная образовательная траектория, иноязычное образовательное пространство, кор (Core – дисциплины ядерной программы), мейджер (Major – дисциплины вариативного блока), майнер (Minor – дисциплины профессионального блока), электив, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), архитектура студента цифрового формата, онлайн-/офлайн-формат, смешанное обучение (blended learning)

**Для цитирования:** Войтик Н.В., Полетаева О.Б., Абсальямова Р.А. Конъюнктура иноязычного образовательного пространства в условиях цифровизации // Язык и культура. 2022. № 59. С. 130–152. doi: 10.17223/19996195/59/8

Original article

doi: 10.17223/19996195/59/8

## THE CONJUNCTION OF A FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL SPACE IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION

Natalia V. Vojtik<sup>1</sup>, Oksana B. Poletaeva<sup>2</sup>, Ramzia A. Absalyamova<sup>3</sup>

<sup>1,3</sup> Tyumen State University, Tyumen, Russia

<sup>2</sup> National Research University of Electronic Technology, Moscow, Russia

<sup>1</sup> n.v.vojtik@utmn.ru

<sup>2</sup> poletaeffs@mail.ru

<sup>3</sup> r.a.absalyamova@utmn.ru

**Abstract.** The article studies the foreign language educational environment of the university in the alternative reality context: globalization and digitalization, individualization of the student's education, his integration into the international professional environment. The authors update the concept of the "foreign language educational environment of the university"; determine its traditional and new components, and the basic principles. The authors sought to fill in the gaps in language training related to the organization of the entire process of foreign language training at the university; to consider its main patterns and principles that are changing in the process of reforming higher education now; to focus on those innovations that are necessary at present. The article describes an innovative approach to the foreign language training organization, which involves the integration of both traditional and new components, taking into account the goals, content, forms and format of training. The implementation of educational innovations in the modern context is possible if we approach it from the standpoint of creating an integral system – foreign language educational environment of the university, which consists of Core, Majors and Minors. Core is the basis of the new educational model at Tyumen State University (TSU); a unique basic program

with a set of mandatory disciplines to immerse students in the learning process; the potential to build effectively an individual educational trajectory of the student. The article discusses the possibilities of maximizing the use of the foreign language educational environment of the university to improve the level of foreign language proficiency of students for their personal and professional development. The research topic is highly relevant and in demand in the field of higher education and may be of scientific significance. The authors of the article are participants in the educational process and have experience in teaching a foreign language, which allows them to continue studying the concept that promotes the introduction of an individual educational trajectory and to upgrade foreign language learning in constantly changing digital educational environment. The article presents the results of the study conducted at TSU, concerning the identification of a number of features of the individual educational trajectory implementation in the framework of training undergraduate students in Physical Education. The research methodology includes the theoretical methods (identification and resolution of contradictions, problem statement, and introduction of the authors' concept, systematic approach, generalization and concretization) and the empirical methods (study of literature and documents, monitoring, experiment: survey, description, measurement and comparison). The main results of the study reveal a number of significant problems in the organization of foreign language training in the context of digitalization, so the authors propose new options for designing the individual trajectory of the digital generation student in the foreign language environment at university.

**Keywords:** digitalization of education, individual educational trajectory, foreign language educational environment, Core – disciplines of the basic program, Major – disciplines of the variable block, Minor – disciplines of the professional block, Elective, CLIL, student architecture, online/offline, blended learning

**For citation:** Vojtik N.V., Poletaeva O.B., Absalyamova R.A. The conjunction of a foreign language educational space in the conditions of digitalization. *Language and Culture*, 2022, 59, pp. 130-152. doi: 10.17223/19996195/59/8

## Введение

Трансформационные процессы, вызванные цифровизацией, начались по всему миру, в том числе и в отечественном образовании. Цифровизация высшего образования – реальность, вызов современности и в то же время дисбаланс: цифровые университеты, лаборатории и кафедры с технологиями виртуальной и дополненной реальности еще в будущем, а онлайн-формы обучения уже используются, требуя дополнительные нагрузки и подготовку, чтобы передать качественные знания обучаемым на расстоянии. Сторонники офлайн-образования, критики онлайн-форм недавно размышляли, ставили под сомнение вероятность перехода, а сейчас убедились в возможности полной интеграции в дистанционный режим. Более того, цифровые навыки становятся обязательными (must have) для всех без исключения как часть квалификационных требований современного преподавателя высшей школы.

Условия пандемии COVID-19 оказались катализатором процесса цифровизации образования, который задумывался гораздо ранее для

развития цифровой инфраструктуры образования согласно приоритетному проекту «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 25 октября 2016 г. № 9)) [1]. Как следствие, перевод образовательной среды в цифровой формат вызывает изменение учебно-методических материалов, т.е. требует новых форматов передачи знаний, в первую очередь онлайн-курсов, инструментов и сервисов, цифрового ассесмента, организацию практик, стажировок студентов и апгрейда иноязычного обучения.

Первые попытки организовать дистанционное обучение, спровоцированные пандемией COVID-19 в 2019/20 учебном году, показали всю глубину проблемы от неспособности вузов правильно организовать дистанционное образование до элементарного отсутствия интернета, и других технологических и технических проблем как у студентов, так и преподавателей. Тем не менее цифровой мир и цифровая образовательная среда позволяют выстраивать индивидуальную образовательную траекторию (ИОТ) современного студента, которого невозможно представить без свободного владения иностранным языком, что гарантирует реализацию профессиональной коммуникации на мировом уровне, позволяет находить единомышленников в разных уголках мира и воплощать в жизнь свои идеи и проекты [2].

Однако следует учитывать, что сегодня «другой» студент – коренной житель (*digital native*) цифрового времени – в условиях цифровизации работает с информацией линейно: ищет ее только в сети Интернет, воспринимает краткосрочно, не вникает в то, что не интересно; не анализирует и не синтезирует информацию, не сопоставляет с собственным опытом, а значит, не видит связи с реальным миром, т.е. не имеет навыка критического мышления.

Таким образом, иноязычное образовательное пространство должно стать адекватным потребностям и запросам нового студента и эмергентным современным условиям, тем более что цифровая среда является своеобразным триггером, а иноязычная подготовка, реализуемая внутри образовательного пространства вуза, должна концептуально вписаться в цифровую трансформацию университета.

Цель статьи – рассмотреть иноязычную образовательную среду вуза в условиях цифровизации и с учетом мировых практик обучения предложить новые опции проектирования индивидуальной траектории студента цифрового формата (на примере студентов направления «Физическая культура» Тюменского государственного университета (ТюмГУ)). Из цели вытекают следующие задачи:

– рассмотреть цифровизацию образовательного пространства вуза как триггер обновления иноязычного обучения;

- актуализировать понятие «иноязычное образовательное пространство» вуза;
- описать архитектуру студента нового поколения цифрового формата;
- представить результаты исследования, касающегося выявления ряда особенностей внедрения ИОТ в рамках обучения студентов бакалавриата направления «Физическая культура» ТюмГУ;
- предложить новые опции проектирования индивидуальной траектории студента цифрового поколения в иноязычном образовательном пространстве вуза для направления «Физическая культура».

### **Методология исследования**

*Методы.* Методологическими основами предпринятого исследования послужили труды отечественных (А.А. Вербицкий [3], О.А. Ильченко [4], С.Г. Агапова [5], Т.С. Самохина [6], П.В. Сысоев [7], Э.Ф. Зеер [8], С.Г. Тер-Минасова, [9], И.И. Халеева [10], И.Л. Плужник [11], А.В. Барабанщиков, В.Г. Звягинцев [12], Е.П. Белозерцев [13], В.М. Монахов [14, 15], Н.Д. Никандров [16], М.Г. Евдокимова [17], С.К. Гураль и соавт. [18], С.М. Конюшенко [19]) и зарубежных (Byram [20, 21], Byram, Fleming [23], Bergmann, Sams [23], Dewey [24], Prensky [25], Walsh [26], Wächter, Maiworm [27]) авторов.

Источниками фактического материала для исследования послужили государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2019–2025 гг. и документы по ее приоритетному направлению/подпрограмме Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [28] (утверждена Постановлением Правительства от 26 декабря 2017 г. № 1642).

В работе задействованы как эмпирический (мониторинг, изучение литературы и документов, эксперимент, опрос, описание, измерение и сравнение), так и теоретический (выявление и разрешение противоречий, постановка проблемы, предложение авторской концепции, системный подход, обобщение и конкретизация) уровни научного исследования.

В качестве основного метода исследования был выбран опрос студентов, прошедших курс иностранного языка, результаты которого позволили авторам предложить новые опции дальнейшего формирования индивидуальной траектории развития студента цифрового поколения, а также выявить ряд особенностей внедрения ИОТ в рамках обучения студентов бакалавриата и описать архитектуру студента нового поколения цифрового формата.

*Про цифровизацию образовательного пространства вуза.* Министерством науки и высшего образования Российской Федерации ведет-

ся работа по реализации комплекса мероприятий, нацеленных на достижение национальных целей: «Цифровая трансформация отрасли образования – это качественное изменение как самого образовательного процесса, так и образовательной деятельности на основе освоения прорывных информационных (цифровых) технологий» [2, 19]. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» направлен на создание к 2024 г. современной инфраструктуры в части цифровизации высшего образования, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней. В перспективе Центр цифровой трансформации образования будет регулировать образовательную деятельность в организационно-управленческой, методической, аналитической и экспертной сферах. Соответственно, внедренная единая модель цифровой образовательной среды позволит формировать различные цифровые компетенции, создавать и выполнять индивидуальные учебные планы (программы, модули). При этом появится возможность учитывать и принимать в качестве аттестации результаты прохождения онлайн-курсов, модернизировать систему ассесмента качества образования. На федеральном уровне будет создана и внедрена информационно-сервисная платформа цифровой образовательной среды, работающая по модульному принципу, она будет наполняться контентом различными участниками образовательного пространства. Ориентироваться в основных и дополнительных профессиональных учебных программах станет возможно за счет электронной платформы-навигатора, а также произойдет интеграция региональных информационных ресурсов и федеральной информационно-сервисной платформой цифровой образовательной среды [29].

В контексте современного образовательного процесса следует учитывать специфику условий реализации образовательной деятельности при обучении иностранным языкам в отечественных высших учебных заведениях, проявляющейся в необходимости еще большей индивидуализации образовательного процесса, усиления межкультурной составляющей современной коммуникации, ее профессионализации: «...задачи необходимо ставить в соответствии с изменениями современной социокультурной и экономической ситуации, а именно информационного общества и его массовой глобальной коммуникации» [30]. Сейчас моделирование процесса иноязычного общения происходит в условиях искусственной образовательной среды, когда обучающийся дистанцирован от естественной среды изучаемого языка и носителей этого языка и культуры, когда посредником коммуникации в основном является преподаватель иностранного языка – представитель родной культуры, но выступающий в роли медиатора культур.

Следует сказать, что динамичное развитие цифровых технологий и инструментов происходит параллельно с использованием спонтанно

возникших и стихийно развивающихся парадигм и моделей цифрового образования. Данные изменения вызывают дидактические и методические проблемы организации деятельности педагогов и обучающихся, обучения в цифровом образовательном пространстве. Цифровизация обеспечивает совершенно другие возможности для представления иноязычного учебного материала и интеграцию в иноязычную культуру, а также определяет новые познавательные запросы у обучаемых. Как никогда актуальными являются технологии, основанные на собственной активности учащихся, интерактивной коммуникации, работе в команде (проектная деятельность, игровые технологии, решение кейсов, групповые дискуссии и обсуждения и т.д.).

*Архитектура студента цифрового формата.* Последние десятилетия работы многих исследователей разных областей посвящены проблеме обучения современных студентов, относящихся к цифровому поколению. В 2001 г. появился новый концепт, четко характеризующий молодых людей, рожденных в эпоху цифровизации общества. Термин «Digital Natives» был предложен писателем Марком Пренски в статье «Digital Natives, Digital Immigrants», где «Digital Native» (цифровой человек) – коренной житель цифрового общества, или цифрового века, века цифровых технологий [31].

Сегодня в образовательную университетскую среду погружается новое поколение обучаемых, так называемое *global generation*, которое многие педагоги называют «сетевыми личностями» [32], а зарубежные коллеги – «цифровыми аборигенами» [12]. Данная интерпретация понятия современных студентов объясняет большое количество технологических, интеллектуальных и социальных феноменов, характеризующих молодых людей XXI в. как поколение, которое «иначе учится, осуществляет поиск информации, анализирует, сообщает, общается, программирует, социализируется, занимается творчеством, оценивает других людей, коллекционирует, координирует свои действия, продает и покупает, вовлекается в деятельность, развивается» [32].

Проведенный нами анализ исследовательских работ [3, 4, 13–15] показал, что, несмотря на очень хорошее знание коммуникационных технологий, степень информационной компетентности студентов за последние годы не повысилась, а усугубилась следующими качествами:

- неспособность концентрироваться, отсутствие готовности к длительным интенсивным учебным нагрузкам, мозаичное фрагментарное восприятие;

- нежелание запоминать («не видят в этом смысла») и осмысливать знания, поэтому происходит упрощенное восприятие информации, видят только то, что лежит на поверхности, и, как следствие, склонны к простым решениям;



– слабо развитое критическое мышление, т.е. неумение анализировать, делать логические цепочки, выявлять причинно-следственные связи, соотносить друг с другом новые и старые понятия, но поколение «Digital Natives» хорошо владеет навыком поиска информации, умеет использовать цифровые инструменты, источники и сервисы в повседневной работе (рис. 1).

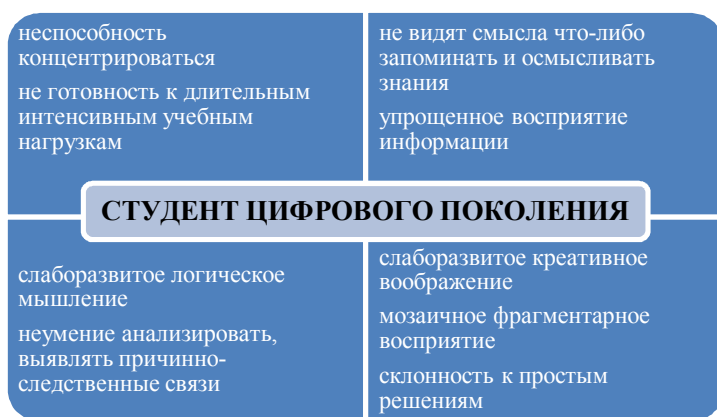


Рис. 1. Матрица качеств студента цифрового поколения

Причины появления новых качеств студентов цифрового формата следующие: многообразие и скорость поступления информации, ее доступность – любую информацию можно найти в интернете, не прилагая огромных усилий. В вузе студенты знают, как найти то, что их интересует или необходимо для учебы. Вторая – они все больше подвергают сомнению те задания, которые дает преподаватель, без объяснения цели и результата выполнения, особенно если они не видят их связь с реальным миром. Очевидны противоречия в матрице качеств цифрового студента, они определяют новые требования к преподавателю, они не хорошие и не плохие, а другие, и мы должны к ним адаптироваться, найти новые опции.

Таким образом, возникает столкновение между новым студентом и системой образования, которое требует от педагога отойти от таких инструментов «традиционной» школы, как однообразные задания, требующие длительной концентрации, упражнения с незначительной долей участия самих обучающихся (teacher-centered tasks), подача информации для запоминания и т.д. Функцией преподавателя на данном этапе развития должно стать использование продуктивных для процесса обучения характеристик студента цифрового поколения, а именно стремление студента к новой информации, их нелинейный подход к информации, способность обрабатывать информацию из разных источников и разными способами.

Мы как преподаватели высшей школы осознаем, что технологии делают процесс образования обоюдным вызовом (для студентов и преподавателей), помогают наладить контакт и реализовать запросы студентов «Digital Natives». Решение проблемы – архитектура студента нового поколения, его смысловой деятельности, направленной на построение собственной карьеры, проектирование профессионального будущего. Студент самостоятельно и ответственно определяет профессиональное направление, готовится и расширяет границы научного знания, использует возможность изучения дисциплин из разных профессиональных областей, формирует собственную профессию, чтобы стать конкурентоспособным на рынке труда.

*Инновационная образовательная среда.* В основе современной философии образования находится идея создания единого образовательного пространства [33]. Понятию «образовательное пространство» Е. Ямбург отводит роль «генерализирующей идеи, вокруг которой возможно выстраивать стратегию образования» [34].

Рассматривая образовательное пространство вуза, необходимо представить актуальную информацию о текущем положении дел в образовательной сфере. Многие годы за рубежом реализуется идея коров (Core), мейджеров (Major), майноров и элективов (Minors, Electives), она была предложена в качестве реформ бакалаврского образования в американском образовании [35]. Вышеуказанная концепция обучения предполагает наряду с профессиональной подготовкой возможность выбора дополнительного профиля. Данная экспериментальная система в образовательной программе бакалавриата не новая, она реализуется и в российских вузах (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Уральский федеральный университет, ТюмГУ) с 2016 г. и пользуется большой популярностью у студентов.

В Тюменском государственном университете (ТюмГУ) специализации реализуются в блоке «Major» (мейджер). В ТюмГУ считают, что образовательное пространство будет максимально плодотворным, так как у студентов уже сформируются потребности в получении специальных углубленных знаний. «Major» формирует профессиональные компетенции, этот блок предполагает глубокое освоение дисциплин того направления подготовки, на которое студент поступил в вуз. Набор дисциплин соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта и содержит пути, приемы и способы обучения, позволяющие обеспечить эффективное понимание обучающимися реального мира, успешную адаптацию к жизни в информационно перенасыщенной среде и интеллектуальное развитие.

В ТюмГУ на уровне бакалавриата студент выбирает, например, две мастерские и два проекта в ядерной программе из нескольких десятков предложений (в дисциплинах «Россия и мир» и «Управление

проектами»); на первом курсе есть выбор пяти элективов из пяти разных областей, обеспечивающих широту образования: «Математика», «Россия и мир», «Цифровая культура», «Технологии мышления и коммуникативные практики», «Принципы естественно-научного познания»; восемь свободных элективов из пяти сотен дисциплин, тему курсового проекта, набор специальных дисциплин по выбору из мейджера, тему выпускной работы (рис. 2).

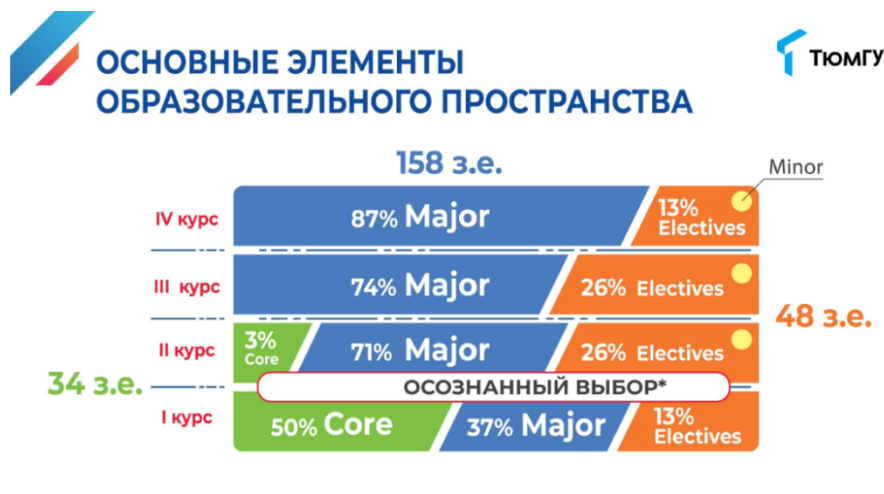


Рис. 2. Основные элементы образовательного пространства Тюменского государственного университета (<http://www.utmn.ru/obrazovanie/iot/>)

Кроме того, концепция новой модели образования предполагает, что студент сам может регулировать сложность образовательной программы, построить свой индивидуальный путь и собрать для себя уникальный набор компетенций. Так, например, «Математика» и «Иностранный язык» в ядерной программе представлены в виде выборных модулей, отличающихся уровнем сложности.

В ТюмГУ иностранный язык входит в так называемый Core (ядерная программа) – перечень дисциплин, обязательных для изучения всеми студентами, которые начали обучение в университете. Когда обучающиеся поступают в вуз, они обязательно проходят тестирование с целью фиксации фактического уровня владения языком. На основании полученных результатов происходит формирование групп по изучению языка. Важно отметить, что основные дисциплины ядерного блока едины для студентов всех направлений подготовки, обучающихся по новой образовательной модели, т.е., к примеру, филологи, химики, психологи, историки в течение 1-го курса получают одинаковый объем базовых иноязычных знаний.

*Иноязычное образовательное пространство вуза.* Обновление содержания иноязычного образовательного пространства вуза сегодня обуславливает переход от традиционного изучения языка к смешанному обучению (англ. *blended learning*).

По нашему мнению, существует ряд определенных препятствий и противоречий в достижении этой цели, а именно возможность качественно обучать английскому языку студентов в условиях распространенного в российских вузах искусственного билингвизма: иностранный язык изучается вне естественной языковой среды под руководством и контролем русских преподавателей в созданных учебных условиях в стабильно небольших академических группах.

Что такое иноязычная среда? Это фактическое окружение, в котором происходит изучение языка, правда, в английском языке термин «*language environment*» (языковая среда) употребляется гораздо реже, чем более точный «*language immersion*» (языковое погружение). Безусловно, языковая среда может быть естественной, когда обучение языку проходит в стране, где на нем говорят, и искусственной, когда с помощью различных средств обучения среда создается по образу и подобию естественной.

В настоящее время иностранный язык в вузах преподается как базовый и иностранный язык для специальных академических целей. Во многих вузах английский язык выступает как средство предметного обучения (*EMI – English Medium Instruction*) или как средство предметного обучения и преподавания языка (*CLIL – Content and Language Integrated Learning, CBI – Content Based Instruction*). Последние тенденции в подходах к преподаванию английского языка, такие как *TBL (Task-Based Learning), TTT (Test-Teach-Test), PPP (Presentation, Practice, Production), MPF (Meaning, Pronunciation, Form), Guided Discovery, TPR (Total Physical Response), DOGME, MIE (Minimally Invasive Education)*, являются посткоммуникативными методами и технологиями расширенного изучения. Особое внимание, по мнению авторов, следует уделить смешанному обучению (*blended learning*) – это сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения, в котором используются специальные информационные технологии, такие как компьютерная графика, аудио и видео, интерактивные элементы и т.п. В принципы смешанного обучения входит поддержка (*scaffolding*): в системе удаленного обучения студент всегда может задать вопрос преподавателю и оперативно получить ответ, не дожидаясь следующего очного занятия.

Более того, инновационная модель занятия «перевернутый класс» (*flipped class*) в обучении перемещает знания в личное пространство ученика, что является удобным и эффективным, подходит для цифрового образовательного пространства. Данная модель была введена Бергманом и Сэмсом [23] – пионерами движения *Flipped Class movement*.

Обучение иностранному языку (английскому) для специальных целей (L/ESP) включает курсы по выбору (элективы), они готовят студентов к карьере, позволяют изучить профессиональную лексику и другие лингвистические особенности, чтобы уметь говорить на общие и профессиональные темы. Обучение языку для академических (L/EAP) целей обеспечивает базовые навыки и коммуникацию, т.е. студент сможет принимать участие в дискуссии, подготовить презентацию, прочитать научно-популярные тексты и написать аннотацию, ревью и эссе и др. В ТюмГУ в 2020/21 учебном году реализуется более 40 элективных курсов на иностранном языке. В каталоге элективов – отдельные дисциплины из неосновной предметной области бакалавра, которые студент может выбрать самостоятельно. В рабочих программах дисциплины можно найти сведения о специальных входных требованиях, формах промежуточного контроля и технологиях оценки успеваемости обучающихся и т.д.

Сегодня цифровая образовательная среда ТюмГУ представлена на онлайн-платформе Modeus.org, где студенты «составляют» свои индивидуальные учебные планы. В рамках иноязычного образовательного пространства предлагаются следующие элективные курсы: «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский), «Иностранный язык в профессиональной сфере», «Коммуникативная грамматика (английский)», «Обучение английскому языку по проектной методике/Project Based Learning», «Раннее обучение иностранному языку» и др.

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория обеспечивает вариативность методик обучения и форм организации образовательной деятельности, дифференцирует образовательные программы по степени сложности при необходимости. Благодаря ИОТ у студентов появляется возможность сформировать собственный набор компетенций, участвовать в различных социальных группах по профессиональным интересам. Также изменение учебного контента и форм представления информации ведет к трансформации иноязычной среды в когнитивную среду, позитивно преобразуя мыслительные процессы обучаемых. Мы считаем, что необходима персональная навигация обучаемого, которая предполагает вариативность возможностей для обучаемых, выбор способа подачи материала, уровня сложности, темпа работы, количества закрепляющих повторений, выбор партнеров и т.д.

### **Исследование и результаты**

*Ход и описание эксперимента.* С целью выявления первых результатов цифровизации образовательной среды вуза авторами проводится мониторинг отношения студентов к новым образовательным подходам в контексте изучения иностранных языков. Исследование

осуществлялось на базе ТюмГУ поэтапно среди студентов всех направлений очной формы обучения. Первой фокус-группой стали студенты бакалавриата 3-го и 4-го курсов направления «Физическая культура» (53,3 и 46,7% соответственно).

Практически все респонденты изучают английский язык (93,3%), хотя в образовательной программе изучения иностранных языков предусмотрены немецкий и французский языки. Частичное объяснение выбора студенты предоставили в комментариях, считая, что «в современном мире, где главной ценностью является информация, специалист должен быть готов к своей деятельности не только на родном языке, но и на международных: английском и китайском». Китайский язык как новое языковое направление профессионального развития пока еще не предусмотрен в ТюмГУ.

На вопрос «*Сколько семестров Вы бы хотели изучать иностранный язык в вузе?*» большая часть студентов (60,8% в совокупности) высказали желание изучать иностранный язык более чем два семестра (26,6%), а лучше весь курс обучения (34,2%), 6,4% затруднились с ответом (рис. 3). На сегодняшний день в ТюмГУ иностранный язык изучают как обязательный предмет (базовый «Соге») только на 1-м курсе в течение двух семестров. Далее студент уже сам формирует свою иноязычную траекторию, выбирая различные элективы, например «Иностранный язык для юристов». Очевидно, что результаты анкетирования подтверждают желание большинства студентов изучать иностранный язык в обязательном формате, понимая его значение и ценность для своей будущей профессиональной деятельности.



Рис. 3. Длительность изучения иностранного языка в ТюмГУ

Ответы на вопрос «*Предполагаете ли Вы использовать иностранный язык в будущей профессиональной деятельности?*» вызывают оптимизм и надежду на осознанность в изучении иностранного

языка. Примечательно, что половина (53,3%) студентов, принимавших участие в опросе, предполагает использовать иностранный язык (его профессиональный компонент) в своей будущей профессиональной деятельности, считая это хорошей возможностью для расширения границ в собственной профессиональной сфере (рис. 4).

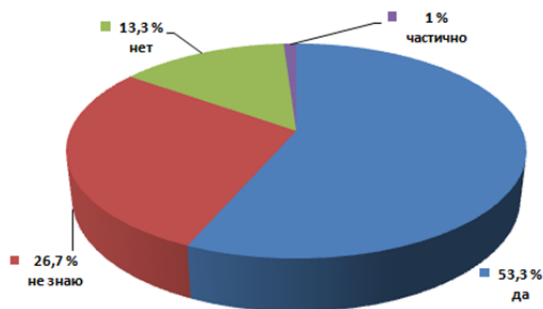


Рис. 4. Применение иностранного языка в будущей профессиональной деятельности

Очевидно, что усиливающаяся глобализация диктует новые требования к специалистам высокого класса, куда относится и знание своего «дела» на иностранном языке. На наш взгляд, это достаточно высокий процент будущих специалистов, планирующих межкультурное общение в рамках будущей трудовой деятельности. Вероятно, что апперцепция студента поколения «Digital Native», его осмысленное восприятие своего профессионального потенциала и мотивируют изучение иностранного языка как одного из инструментов будущей трудовой занятости. Однако 13,3% участников опроса не намерены использовать иностранный язык в профессии, а 26,7% затрудняются или не готовы ответить на данный вопрос. В качестве пояснения данной позиции выразилось мнение, что «путь востребованным специалистам за границу доступен лишь выдающимся спортсменам и профессорам, которые защитили докторские диссертации; хотя и выдающемуся, но бакалавру или магистранту изучать их бессмысленно».

Тем не менее достаточно логичны ответы на следующий вопрос: **«Готовы ли Вы изучать дисциплины по вашему направлению/специальности на иностранном языке в вузе?»** Положительной интенцией является то, что 60% студентов готовы изучать профессиональные предметы на иностранном языке, например «Менеджмент спортивных соревнований» на английском. Нигилистическую позицию занимают 33% респондентов (рис. 5).

Ответы на вопрос **«Есть ли у Вас возможность выбирать элективы на иностранном языке»** свидетельствуют о том, что, несмотря на внедрение индивидуальных образовательных траекторий с

возможностью выбора курсов в соответствии со своими интересами и потребностями с 2017/18 учебного года, наблюдается дивергентное положение вещей: 80% студентов утверждают, что не имеют возможность выбирать элективы, связанные с их специальностью на иностранном языке, например «Английский язык для физкультурных специальностей». Очевидно, что процесс индивидуализации и формирования своего персонального образовательного трека только запущен и требует доработки и совершенствования.

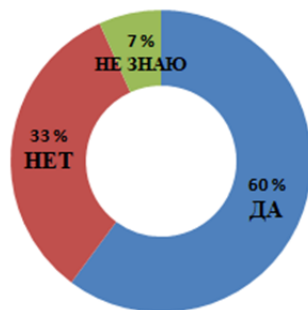


Рис. 5. Готовность изучать дисциплины по специальности на иностранном языке

Предложенные курсы на иностранном языке (*«Удовлетворяют ли Вас предложенные элективы/предметы на иностранном языке?»*) соответствуют запросам практически половины респондентов (46,7%). Затруднились ответить достаточно большое количество респондентов: 38,3%; 15% не находят «своих» предметов среди предложенных. На наш взгляд, совокупное количество 53,3% студентов «не совсем довольных» предложенными курсами является высоким и требует анализа опций и корректировки существующей ситуации: в соответствии с концепцией иноязычной образовательной среды вуза относительно индивидуальных образовательных траекторий элективных курсов должно быть не менее 20% – студенты сами должны их выбирать, чтобы обучение действительно было индивидуальным. Такая практика в соответствии с результатами исследования по оценкам студентов пока отсутствует, частична или недостаточна, что свидетельствует о высокой степени амбивалентности в вопросе выбора элективов.

Таким образом, по результатам опроса можно сделать следующие выводы:

1. Абсолютно четко проявляется мотивированность студентов к изучению иностранного языка более длительный период, чем два семестра (как в настоящее время).

2. Большая часть будущих специалистов планируют использовать иностранный язык в дальнейшей профессиональной деятельности и для



реализации этой цели готовы изучать профдисциплины на иностранном языке.

3. Респонденты высказывают неудовлетворенность по вопросу выбора элективов и контентной наполненностью индивидуального иноязычного пространства.

4. Динамичное развитие цифровых технологий и средств, становление студента цифрового формата, внедрение индивидуальной образовательной траектории представляют возможным описать новые опции проектирования индивидуальной иноязычной траектории студента цифрового поколения. Студенты направления «Физическая культура» уже адаптированы к практическим занятиям, имеющим учебно-тренировочный характер, у них сформированы механизмы реакций на экстремальные воздействия, вследствие чего они способны эффективно воспринимать материал в сжатом и концентрированном виде с использованием инновационных подходов и цифровых технологий.

*Новые опции проектирования индивидуальной иноязычной траектории студента цифрового поколения.* Проведенный нами анализ результатов исследования позволил инициировать ряд значимых опций проектирования индивидуальной траектории студента цифрового поколения для студентов направления «Физическая культура» в рамках иноязычной образовательной среды вуза относительно изменения учебного контента, форм представления информации, новых технологий и подходов, позволяющих обеспечить эффективное понимание обучающимися реального мира, успешную адаптацию к жизни в информационно перенасыщенной среде и интеллектуальное развитие.

1. Мы предлагаем изменить подход к обучению иностранного языка: внедрить предметно-языковое интегрированное обучение иностранному языку (Content and Language Integrated Learning (CLIL)) на направлении «Физическая культура», например дисциплины «Теория и методика избранного вида спорта», «Фитнес», «Повышение спортивного мастерства» изучать на иностранном языке. Наиболее продвинутый подход CLIL фокусируется на обучении предмету и изучении ИЯ; принципы CLIL включают содержание (content), взаимодействие и общение со смыслом (interaction and meaningful communication), познание (cognition) и культуру (culture) [36].

2. Авторы убеждены, что смешанный формат (blended learning) обучения даже в условиях офлайн-режима должен стать приоритетным, так как он дает возможность обучения в индивидуальном ритме и позволяет встраивать различные курсы MOOK-формата [37], например курсы образовательных платформ «Coursera» <https://www.coursera.org/> и «Future learn» <https://www.futurelearn.com/>. В рамках образовательных программ направления «Физическая культура» подходят следующие курсы: «Cognitive Behavioural Skills to Treat Back Pain: The Back Skills

Training (BeST) Programme», «Psychological First Aid: Supporting Children and Young People», «eHealth: Combining Psychology, Technology, and Health». Данные курсы позволяют улучшить образовательные результаты студентов, привести эффект интернационализации и обучения слушателей с разным образовательным бэкграундом. Более того, онлайн-курсы можно интегрировать в майноры и мейджеры, в учебные модули обязательных дисциплин.

3. Мы рекомендуем «оцифровку» традиционных организационных форм, технологий и методов обучения, таких как Digital Storytelling, Student Portfolio, Project Based Learning и других, с целью обеспечения максимального использования дидактических возможностей цифровых технологий для достижения поставленных целей обучения. В частности, технология Student Portfolio для студентов направления «Физическая культура» рассматривается как стратегия обучения иностранному языку для конкретных ситуаций профессиональной мобильности и профессионального взаимодействия, например самопрезентация спортсмена на официальных встречах; официальное и дружеское общение с участниками соревнований; портфолио документов (анкета, регистрационный бланк), собранных и заполненных под конкретную ситуацию профессиональной мобильности; мотивационные письма и анкеты для стажировки.

4. Смешанное обучение (blended learning) – это сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения, в котором используются специальные информационные технологии, такие как компьютерная графика, аудио и видео, интерактивные элементы и т.п. Продолжением концепции смешанного обучения является «перевернутый класс» (flipped class); в настоящее время фокус делается именно на эту форму.

В принципы смешанного обучения входит поддержка (scaffolding). В системе удаленного обучения студент всегда может задать вопрос преподавателю и оперативно получить ответ, не дожидаясь следующего очного занятия. Мы считаем, что новые опции должны функционировать как необходимая поддержка – скаффолдинг (scaffolding) – своеобразная «опора» в учебном процессе, которая дает возможность преподавателю или обучающемуся решить проблему, выполнить задание или достичь целей. Стратегия скаффолдинга чрезвычайно актуальна и более целесообразна в системе вузовского обучения, особенно для магистрантов и аспирантов, но она, как правило, сложна для применения из-за недостаточной компетентности преподавателей, что, в свою очередь, обуславливает необходимость повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, а также разработки внутриуниверситетских онлайн-курсов.

### **Заключение**

Цифровая экономика требует, чтобы обучаемые овладели компетенциями XXI в., т.е. цифровыми инструментами, источниками и сервисами в повседневной работе. Цифровая образовательная среда уже решает задачи по формированию у обучающегося способности управлять собственными жизненными целями на основе ИОТ как способ повышения эффективности обучения. В соответствии с государственной программой по развитию образования актуальна задача подготовки высококвалифицированных кадров с учетом цифровизации всего общества. Цифровизация образовательного пространства вуза объективно является триггером обновления иноязычного обучения, так как рассмотренная иноязычная образовательная среда вуза в данных условиях и с учетом мировых и отечественных практик обучения позволяет актуализировать понятие «иноязычное образовательное пространство» вуза, предложить новые опции проектирования индивидуальной образовательной траектории студента цифрового формата (на примере студентов направления «Физическая культура» ТюмГУ).

Авторы убеждены в необходимости персональной навигации обучаемого, которая в рамках ИОТ предполагает вариативность возможностей для обучающихся, выбор способа подачи материала, уровня сложности, темпа работы, количества закрепляющих повторений, выбор партнеров и т.д. ИОТ обеспечивает управление и дифференциацию в образовании, благодаря чему у студентов формируются собственный набор компетенций, социальные и профессиональные интересы, а также позитивно изменяются мыслительные процессы обучаемого за счет корректировки учебного контента и форм представления информации, трансформации иноязычной среды в когнитивную атмосферу.

Опыт работы в университете в новых условиях и проведенное исследование показывают, что выбранная форма образовательного пространства коррелирует с процессом формирования инновационной иноязычной образовательной среды, которая поможет студентам использовать иностранный язык в будущей профессиональной деятельности. Эффективно сформированное иноязычное образовательное пространство создаст благоприятные условия для развития личностных качеств студентов и позволит им успешно конкурировать на международном рынке труда. Иноязычная подготовка, реализуемая «внутри» иноязычного образовательного пространства вуза, выступает как совокупность форм и средств формирования, углубления и расширения общей культуры личности обучающегося, заинтересованной в становлении своей социальной зрелости и профессиональной компетентности. Предложенные опции проектирования ИОТ цифрового студента направления «Физическая культура» в иноязычной среде вуза с изменением учебного контента, форм представления информации и новых

технологий позволят обеспечить адекватное понимание обучающимися реального мира, адаптацию к жизни в цифровой среде и интеллектуальное развитие.

#### Список источников

1. **Приоритетный** проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». URL: <http://neorusedu.ru/about/> (дата обращения: 30.06.2020).
2. URL: <https://минобрнауки.рф/пресс-центр/11875> (дата обращения: 19.04.2021).
3. **Вербицкий А.А.** Цифровое обучение в системе контекстного образования // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. Воронеж : Научная книга, 2019. С. 3–6.
4. **Ильченко О.А.** Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе (на примере подготовки специалистов с высшим образованием) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 193 с.
5. **Асапова С.Г.** Основы межличностной и межкультурной коммуникации (английский язык) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений гуманитар. специальностей. Ростов н/Д : Феникс, 2004. 282.
6. **Самохина Т.С.** Эффективное деловое общение в контексте разных культур и обстоятельств : учеб. пособие по проф. межкультур. коммуникации. М. : Р. Валент, 2005. 215 с.
7. **Сысоев П.В.** Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // Иностранные языки в школе. 2003. № 1. С. 40–44.
8. **Зеер Э.Ф.** Психология профессионального образования : учеб. для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2020. 395 с. URL: <https://urait.ru/bcode/455927> (дата обращения: 19.04.2021).
9. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М. : Слово, 2000. 624 с.
10. **Халеева И.И.** Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? (из опыта подготовки переводчиков) // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации : сб. науч. тр. М. : МГЛУ, 1999. Вып. 444. С. 5–11.
11. **Плужник И.Л.** Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 44 с.
12. **Барбанищев А.В., Звягинцев В.Г.** Педагогика высшей военной школы : учеб. пособие. М. : ВПА, 1985. 136 с.
13. **Белозерцев Е.П.** Образ и смысл русской школы: очерки прикладной философии образования. Волгоград : Перемена, 2000. 460 с.
14. **Монахов В.М.** Проблемы современной дидактики в преддверии новой информационной образовательной среды и распределенного контента // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 1 (74). С. 13–19.
15. **Монахов В.М.** О фундаментализации дидактики как науки в соответствии с требованиями цифрового общества // Педагогика. 2018. № 7. С. 34–42.
16. **Никандров Н.Д.** Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М. : Педагогическое общество России, 2000. 304 с.
17. **Евдокимова М.Г.** Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 49 с.
18. **Гураль С.К., Краснопева Т.О., Смокоти В.М., Сорокоумова С.Н.** Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий

- с учетом латентных характеристик студентов // Язык и культура. 2019. № 47. С. 179–196.
19. **Конищенко С.М.** Медиа- и информационная грамотность «цифровых аборигенов» // Web-технологии в образовательном пространстве: проблемы, подходы, перспективы : сб. статей участников Междунар. науч.-практ. конф. Н. Новгород : Растр-НН, 2015. С. 47–52.
  20. **Byram M.** Teaching and Assessing intercultural communicative competence. Clevedon : Multilingual matters LTD., 1997. 121 p.
  21. **Byram M.** Assessing intercultural Competence in Language Teaching // Sprogforum. 2000. № 18 (6). P. 8–13. URL: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Esprl8/byram.html> (дата обращения: 24.09.2012).
  22. **Byram M., Fleming M.** (eds.) Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography. N.Y. : Cambridge University Press, 1998. 310 p.
  23. **Bergmann J., Sams A.** Flip Your Classroom: Reaching Every Student in Every Class Every Day. International Society for Technology in Education. 2012. 150 p.
  24. **Dewey J.** Democracy and Education. URL: <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm> (дата обращения: 03.05.2016).
  25. **Prensky M.** The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it. 2004. 14 p. URL: <http://www.marcprensky.com> (дата обращения: 19.11.2020).
  26. **Walsh M.** Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice // Australian Journal of Language and Literacy. 2010. № 33 (3). P. 211–239.
  27. **Wächter B., Maiworm F.** Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014. Bonn : Lemmens Medien GmbH, 2014. 144 p.
  28. **Об утверждении** государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» : постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1642 // Гарант.ру: [портал]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/> (дата обращения: 19.08.2020).
  29. URL: <https://минобрнауки.рф/пресс-центр/11777>
  30. URL: <https://минобрнауки.рф/пресс-центр/12933>
  31. **Prensky M.** Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 // On the Horizon. 2001. № 9. P. 1–6. doi: 10.1108/10748120110424816
  32. **Паспорт** национального проекта «Образование», утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16). URL: [https://minobrnauki.gov.ru/common/upload/library/2019/07/NP\\_Obrazovanie.htm](https://minobrnauki.gov.ru/common/upload/library/2019/07/NP_Obrazovanie.htm)
  33. **Бондаревская Е.В.** Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д, 2000. 352 с.
  34. **Ямбург Е.** Единое образовательное пространство // Народное образование. 1994. № 1. С. 24.
  35. **Седова Н.С.** Опыт реализации системы майноров в бакалавриате Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» // Общество и образование в XXI веке: опыт, традиции, перспективы (Седьмые Лозинские чтения) : материалы Междунар. науч.-метод. конф., 24–28 апреля 2017 г., г. Сочи. Ч. 1. Псков : Псков. гос. ун-т, 2017. С. 124–128.
  36. **Бахтина О.И., Монахов В.М.** Формирование нового взгляда на информатизацию и научно-технологическое развитие современной теории обучения // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. 2018. № 2. С. 60–77.
  37. **Бахтина О.И., Монахов В.М.** Теоретическое обоснование функционирования методической системы электронного обучения // Вестник Московского университета. 2018. № 4. С. 43–57.

## References

1. Prioritetnii proekt v oblasti obrazovaniya "Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossiiskoi Federacii" ["Modern digital educational environment in the Russian Federation" – a priority project in the field of education]. URL: <http://neorusedu.ru/about/> (Accessed: 30.06.2020).
2. URL: <https://minobrnauki.rf/press-centr/11875> (Accessed: 19.04.2021).
3. Verbitskii A.A. (2019) Cifrovoe obuchenie v sisteme kontekstnogo obrazovaniya [Digital learning in the system of contextual education] // Antropocentricheskie nauki: innovatsionnii vzglyad na obrazovanie i razvitiye lichnosti : materialy IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Voronezh : Nauchnaya kniga. pp. 3-6.
4. Ilchenko O.A. (2002) Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya razrabotki i primeneniya setevih kursov v uchebnom protsesse (na primere podgotovki specialistov s visshim obrazovaniem) [Organizational and pedagogical conditions for the development and application of network courses in the educational process (on the example of training specialists with higher education)]. Pedagogics cand. diss. M. 193 p.
5. Agapova S.G. (2004) Osnovi mezhluchnostnoi i mezhkulturnoi kommunikatsii (angliiskii yazyk) : ucheb. posobie dlya studentov visshih uchebnykh zavedenii gumanitarnykh spetsialnostei [Fundamentals of interpersonal and intercultural communication (English): textbook for students of higher educational institutions majoring at humanities]. Rostov n/D: Feniks. 282 p.
6. Samohina T.S. (2005) Effektivnoe delovoe obsh'eniye v kontekste raznykh kultur i obstoystelstv : ucheb. posobie po prof. mezhkulturn. kommunikatsii [Effective business communication in the context of different cultures and circumstances: textbook for professional intercultural communication]. M.: R. Valent. 215 p.
7. Sisoev P.V. (2003) Kulturnoe samoopredeleniye lichnosti kak chast polikulturnogo obrazovaniya v Rossii sredstvami inostrannogo i rodnogo yazykov [Cultural self-determination of personality as part of multicultural education in Russia by means of foreign and native languages] // Inostrannyye yazyki v shkole. 1. pp. 40-44.
8. Zeer E.F. (2020) Psihologiya professional'nogo obrazovaniya : uchebnyk dlya vuzov [Psychology of vocational education: a textbook for universities]. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Yurait. 395 p. URL: <https://urait.ru/bcode/455927> (Accessed: 19.04.2021).
9. Ter-Minasova S.G. (2000) Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya: ucheb. posobie [Language and intercultural communication: textbook]. M.: Slovo.
10. Haleeva I.I. (1999) Interkultura – tret'ye izmereniye mezhkulturnogo vzaimodeystviya? (iz opyta podgotovki perevodchikov) [Interculture – the third dimension of intercultural interaction? (from the experience of teaching translators)] // Aktualnyye problemy mezhkulturnoi kommunikatsii : sb. nauch. tr. M.: MGLU. pp. 5-11.
11. Pluzhnik I.L. (2003) Formirovaniye mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii v protsesse professional'noi podgotovki [Building of intercultural communicative competence in the process of vocational training]. M.
12. Barabanshchikov A.V., Zvyaginets V.G. (1985) Pedagogika visshoi voennoi shkoly: ucheb. posobie [Pedagogy of the higher military school: textbook]. M.: VPA. 136 p.
13. Belozertsev E.P. (2000) Obraz i smysl russkoi shkoly: ocherki prikladnoi filosofii obrazovaniya [The image and meaning of the Russian school: essays on applied philosophy of education]. Volgograd: Peremena. 460 p.
14. Monahov V.M. (2018) Problemy sovremennoi didaktiki v preddverii novoi informatsionnoi obrazovatel'noi sredi i raspredelen'nogo kontenta [Problems of modern didactics on the threshold of a new information educational environment and distributed content] // Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana. 1 (74). pp. 13-19.
15. Monahov V.M. (2018) O fundamentalizatsii didaktiki kak nauki v sootvetstvii s trebovaniyami cifrovogo obschestva [On the fundamentalization of didactics as a science in accordance with the requirements of the digital society] // Pedagogika. 7. pp. 34-42.

16. Nikandrov N.D. (2000) Rossiya: socializaciya i vospitanie na rubezhe tisyacheletii [Russia: socialization and education at the turn of the millennium]. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii. 304 p.
17. Evdokimova M.G. (2007) Sistema obucheniya inostrannym yazykam na osnove informacionno-kommunikativnoj tekhnologii (tekhnicheskij vuz, anglijskij yazyk) [The system of teaching foreign languages on the basis of information and communication technology (technical university, the English language)]. Abstract of Pedagogics doc. diss. M. 49 p.
18. Gural S.K., Krasnopeeva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. (2019) Tseli, zadachi, principy i sodержanie individual'nyh traektorij s uchetom latentnyh karakteristik studentov [Goals, objectives, principles and content of individual trajectories with account to the students' latent characteristics] // Yazyk i kul'tura. 47. pp. 176-196.
19. Konyushenko S.M. (2015) Media- i informacionnaya gramotnost "cifrovih aborigenov" [Media and information literacy of "digital natives"] // Web-tehnologii v obrazovatelnom prostranstve: problemi, podhodi, perspektivi : sb. statei uchastnikov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. N. Novgorod : Rastr-NN. pp. 47-52.
20. Byram M. (1997) Teaching and Assessing intercultural communicative competence. Clevedon : Multilingual matters LTD. 121 p.
21. Byram M., Fleming M. (eds.) (1998) Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography. N.Y. : Cambridge University Press. 310 p.
22. Byram M. (2000) Assessing intercultural Competence in Language Teaching // Sprogforum, 18 (6). pp. 8-13. URL: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Esprl8/byram.html> (Accessed: 24.09.2012).
23. Bergmann J., Sams A. (2012) Flip Your Classroom: Reaching Every Student in Every Class Every Day. International Society for Technology in Education. 150 p.
24. Dewey J. (2008) Democracy and Education. URL: <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm> (Accessed: 03.05.2016).
25. Prensky M. (2004) The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it. 14 p. URL: <http://www.marcprensky.com> (Accessed: 19.11.2020).
26. Walsh M. (2010) Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice // Australian Journal of Language and Literacy. 33 (3). pp. 211-239.
27. Wächter B., Maiworm F. (2014) Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014. Bonn : Lemmens Medien GmbH. 144 p.
28. Ob utverzhenii gosudarstvennoi programmi Rossijskoi Federacii "Razvitie obrazovaniya" : postanovlenie Pravitelstva Rossijskoi Federacii ot 26.12.2017 No. 1642 [On the approval of the "Development of education" state program of the Russian Federation: Decree of the Government of the Russian Federation as of December 26, 2017 No. 1642] // Garant.ru URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/> (Accessed: 19.08.2020).
29. URL:<https://minobrnauki.rf/press-centr/11777>
30. URL:<https://minobrnauki.rf/press-centr/12933>
31. Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 // On the Horizon. 9. pp. 1-6. doi: 10.1108/10748120110424816.
32. Paspport nacionalnogo proekta "Obrazovanie", utverzhen prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoi Federacii po strategicheskomu razvitiyu i nacionalnim proektam (protokol ot 24 dekabrya 2018 g. No.16) [Passport of the "Education" national project, approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects (record as of December 24, 2018 No. 16)]. URL: [https://minobrnauki.gov.ru/common/upload/library/2019/07/NP\\_Obrazovanie.htm](https://minobrnauki.gov.ru/common/upload/library/2019/07/NP_Obrazovanie.htm)
33. Bondarevskaya E.V. (2000) Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya [Theory and practice of personality-oriented education]. Rostov n/D. 352 p.

34. Yamburg E. (1994) Edinoe obrazovatelnoe prostranstvo [Unified educational space] // Narodnoe obrazovanie. 1. p. 24.
35. Sedova N.S. (2017) Opyt realizacii sistemi mainorov v bakalavriate Nacionalnogo issledovatel'skogo universiteta "Visshaya shkola ekonomiki" [Experience in implementing the system of minors in undergraduate studies at National Research University Higher School of Economics] // Obschestvo i obrazovanie v XXI veke: opyt, tradicii, perspektivi (Sedmie Lozinskie chteniya): materialy Mezhdunar. nauch.-metod. konferencii 24-28 aprelya 2017 g., g. Sochi. Part 1. Pskov: Pskovskii gosudarstvennii universitet. pp. 124-128.
36. Bahtina O.I., Monahov V.M. (2018) Formirovanie novogo vzglyada na informatizaciyu i nauchno-tehnologicheskoe razvitiye sovremennoi teorii obucheniya [Formation of a new view on informatization and scientific and technological development of modern theory of learning] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2. pp. 60-77.
37. Bahtina O.I., Monahov V.M. (2018) Teoreticheskoe obosnovaniye funkcionirovaniya metodicheskoi sistemi elektronnoho obucheniya [Theoretical substantiation of the functioning of the methodological system of e-learning] // Vestnik Moskovskogo universiteta. 4. pp. 43-57.

***Информация об авторах:***

**Войтик Н.В.** – кандидат педагогических наук, доцент, Центр иностранных языков и коммуникативных технологий, Тюменский государственный университет (Тюмень, Россия). E-mail: n.v.vojtik@utmn.ru

**Полетаева О.Б.** – кандидат филологических наук, доцент, Институт лингвистического и педагогического образования, Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники» (Москва, Россия). E-mail: poletaeffs@mail.ru

**Абсальямова Р.А.** – кандидат педагогических наук, доцент, Центр иностранных языков и коммуникативных технологий, Тюменский государственный университет (Тюмень, Россия). E-mail: r.a.absalyamova@utmn.ru

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

***Information about the authors:***

**Vojtik Natalia V.**, Ph.D. (Education), Associate Professor, the Center for Foreign Languages and Communication Technologies, Tyumen State University (Tyumen, Russia). E-mail: n.v.vojtik@utmn.ru

**Poletaeva Oksana B.**, Ph.D. (Phylology), Associate Professor of Institute of Linguistic and Pedagogical Education, National Research University of Electronic Technology (Moscow, Russia). E-mail: poletaeffs@mail.ru

**Absalyamova Ramzia A.**, Ph.D. (Education), Associate Professor, the Center for Foreign Languages and Communication Technologies, Tyumen State University (Tyumen, Russia). E-mail: r.a.absalyamova@utmn.ru

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

*Поступила в редакцию 14.04.2022; принята к публикации 02.08.2022*

*Received 14.04.2022; accepted for publication 02.08.2022*



Научная статья

УДК 811.161.1'243: 372.881.161.1

doi: 10.17223/19996195/59/9

## **ПРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ РУССКОГО НАРОДА КАК ПРЕДМЕТ ОСМЫСЛЕНИЯ МУСУЛЬМАНАМИ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**Наталья Анатольевна Вострякова**

*Волгоградский государственный технический университет, Волгоград, Россия,  
navostrjakova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6795-6929>*

**Аннотация.** Проблема гармонизации отношений между русским и мусульманскими народами из дальних зарубежных стран является одной из актуальных международных проблем. Решать ее необходимо и в практике преподавания русского языка, начиная с первых месяцев обучения исламских учащихся. В первый год изучения русского языка российский универсальный учебник русского языка как иностранного (РКИ) является главным средством обучения студентов-мусульман в России и за рубежом. Изучая его, иностранцы знакомятся с образом жизни и нравственными ценностями русского народа. Однако опросы исламских учащихся и наблюдения преподавателей показывают, что довольно часто русский образ жизни и ценности не понимаются иностранцами адекватно или воспринимаются критически. Преподаватели русского языка и общественность в традиционных мусульманских странах предлагают различные пути решения этой проблемы: воспитание у учащегося толерантного отношения к русской культуре, избирательное применение материалов универсальных учебников РКИ, создание и использование национально ориентированных и религиозных исламских материалов на русском языке. В условиях обучения мусульман в светских российских вузах русский преподаватель должен создавать благоприятные условия для того, чтобы нравственные ценности русского народа были правильно осмыслены иностранцами и положительно восприняты ими. Для этого он должен знать особенности национального и религиозного миропонимания своих студентов и учитывать их при представлении материалов универсального учебника РКИ.

На примере современного учебного комплекса С.И. Чернышова и А.В. Чернышовой «Поехали!» в статье демонстрируются темы, ситуации, иллюстрации, которые могут вызвать неоднозначную реакцию мусульман и затруднить им понимание ценностей русского народа. Автор подчеркивает, что главная задача российского учебника РКИ и русского преподавателя – продемонстрировать лучшие стороны культуры русского народа, способствовать нравственному совершенствованию личности учащегося и гармонизации отношений между народами.

Как показывают исследования социологов последнего десятилетия, традиционные нравственные ценности русского народа, основанные на общечеловеческих ценностях, являются значимыми в настоящее время для большинства современных россиян. Поэтому они не должны дискредитироваться в современных учебниках РКИ, но должны быть осмыслены студентами в целях их духовного обогащения и гармонизации отношений между русским и мусульманскими народами.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, русский язык как иностранный, РКИ, иностранные студенты-мусульмане, универсальный учебник (учебный комплекс) по РКИ, учебный комплекс «Поехали!» С.И. Чернышова и А.В. Чернышовой, начальный этап обучения РКИ, традиционные нравственные ценности русского народа, учет конфессиональных особенностей студентов

*Для цитирования:* Вострякова Н.А. Нравственные ценности русского народа как предмет осмысления мусульманами зарубежных стран в процессе изучения универсального учебника русского языка как иностранного // Язык и культура. 2022. № 59. С. 153–177. doi: 10.17223/19996195/59/9

Original article

doi: 10.17223/19996195/59/9

## **MORAL VALUES OF THE RUSSIAN PEOPLE AS A SUBJECT OF REFLECTION BY MUSLIMS OF FOREIGN COUNTRIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE UNIVERSAL TEXTBOOK RFL**

**Natalya A. Vostryakova**

*Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia,  
navostrjakova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6795-6929>*

**Abstract.** The problem of harmonizing relations between Russian and Muslim peoples from distant foreign countries is one of the most pressing international problems. It is also necessary to solve it in the practice of teaching the Russian language, starting from the first months of teaching Islamic students. In the first year of studying the Russian language, the Russian universal textbook of Russian as a foreign language is the main means of teaching Muslim students in Russia and abroad. Studying it, foreigners get acquainted with the lifestyle and moral values of the Russian people. However, surveys of Islamic students and teachers' observations show that quite often the Russian way of life and values are not adequately understood by foreigners or taken critically. Russian language teachers and the public in traditional Muslim countries offer various ways to solve this problem: educating students to have a tolerant attitude to Russian culture, selectively applying materials from universal textbooks of the universal Russian-language textbooks, creating and using national-oriented and religious Islamic materials in Russian. In the conditions of Muslim education in secular Russian universities, a Russian teacher must create favorable conditions for the moral values of the Russian people to be correctly understood by foreigners and positively perceived by them. To do this, he must know the peculiarities of the national and religious worldview of his students and take them into account when presenting the materials of the universal textbook of the RFL. On the example of a modern educational complex S.I. Chernyshov and A.V. Chernyshova "Let's go!" the article demonstrates topics, situations, illustrations that can cause mixed reactions from Muslims and make it difficult for them to understand the values of the Russian people. The author emphasizes that the main task of the Russian textbook RFL and Russian teacher is to demonstrate the best aspects of the culture of the Russian people, to contribute to the moral improvement of the student's personality and the harmonization of relations between peoples. As the studies of sociologists of the last decade show, the traditional moral values of the Russian people, based on universal values, are significant at pre-

sent for most modern Russians. Therefore, they should not be discredited in modern textbooks of the RFL, but should be comprehended by students in order to enrich them spiritually and harmonize relations between the Russian and Muslim peoples.

**Keywords:** Cross-Cultural communication (Intercultural communication), Russian as a foreign language, RFL, foreign Muslim students, universal textbook (educational complex) on RFL, educational complex “Let’s go!” S.I. Chernyshov and A.V. Chernyshova, initial stage of learning RFL, traditional moral values of the Russian people, taking into account the confessional characteristics of students

**For citation:** Vostryakova N.A. Moral values of the Russian people as a subject of reflection by Muslims of foreign countries in the process of studying the universal textbook RFL. *Language and Culture*, 2022, 59, pp. 153-177. doi: 10.17223/19996195/59/9

## Введение

В России и в традиционных исламских странах на начальном этапе обучения иностранные студенты-мусульмане чаще всего изучают русский язык по универсальным учебникам, созданным в нашей стране: «Жили-были», «Дорога в Россию», «Русский язык по-новому» и др. [1. С. 51; 2. С. 36; 3. С. 14–15; 4. С. 96]. Осваивая материал этих учебников, они приобретают первые коммуникативные навыки и знакомятся с национальной русской культурой, русскими нравственными ценностями. При этом для достижения успешного учебного диалога культур мусульмане должны понять эти ценности, проникнуться уважением к русскому народу и почувствовать искренний интерес к русской культуре.

Однако, как показывает практика преподавания РКИ в России [5. С. 89–92] и особенно в странах дальнего зарубежья, эта цель не всегда оказывается достижимой. Как отмечают исследователи, в условиях Ирана, например, культурологические трудности в овладении русским языком студентам преодолевать сложнее, чем трудности языковые. Правдивая картина русского мира складывается в их сознании с большим трудом [6. С. 39–40]. Иностранцы часто домысливают и толкуют учебный материал по-своему, что порождает их отстраненное или недоброжелательное отношение к русским людям [7. С. 42] и изучаемым учебникам.

В частности, как показал опрос 65 студентов-филологов, проведенный в разных вузах Ирана представителями Тегеранского университета Голами Хосейном, Бейги Мосхеном и Пулаки Парване, 73% опрошенных недовольны своими учебниками РКИ и не считают их интересными. Еще 64% респондентов отмечают, что эти учебники не соответствуют задачам обучения и не адаптированы для иранской аудитории [8. С. 22–23]. На это же обстоятельство обращают внимание и иранские преподаватели: «...при подборе учебного материала российские авторы современных пособий по русской культуре устного общения не учитывают религиозно-культурологической специфики мусульманской аудитории» [7. С. 44].

В некоторых случаях это приводит к тому, что учащиеся в процессе работы с зарубежными учебниками русского и других иностранных языков испытывают дискомфорт и даже нравственное потрясение, поскольку содержание предоставляемых им материалов противоречит исламским ценностям, традициям и образу жизни. «Например, культурный шок переживают иранские студенты-русисты... когда в качестве героев диалогов, помещенных в российских учебных пособиях, выступают лица противоположного пола, не являющиеся близкими родственниками, тем более если диалог происходит не в общественном месте» [7. С. 42].

Примечательно в этой связи и суждение о европейских учебниках английского языка, высказанное в книге «Аль-Азхар: между настоящим и поиском будущего» (2005), опубликованной в Египте. Ее автор (Мухаммад Хариси, по данным Р. Патева) считает, что эти учебники распространяют западные «традиции порочности», несовместимые с исламской культурой. В качестве доказательства он приводит иллюстрированные диалоги из этих учебников, рассказывающие о молодежи, которая танцует, поет, играет в карты или о женщинах, занимающихся спортом (цит. по: [9. С. 43–44]).

На различия в мировоззрении русского и арабского народов, несовпадение их ценностей обращал внимание и иракский филолог Альбуриахи Хайдер Хаки. Он подчеркивал, что такие различия могут явиться причиной коммуникативных неудач носителей арабского языка в общении с русскими людьми [10. С. 13].

Другой иракский ученый Чиад Имад Сальман Чиад, разрабатывая лингводидактические основы национально-ориентированного учебника русского языка для школьников своей страны, также отмечал наличие существенных различий между русской и арабской культурами и их влияние на процесс овладения арабскими школьниками русским языком [11. С. 6, 44, 58–59]. В 2015/16 учебном году в Багдаде он провел опрос 20 учителей и 105 школьников 13–16 лет, которые изучали русский язык как второй иностранный. Обработка результатов опроса показала, что все багдадские учителя преподавали русский язык по российским учебникам: «Русский язык 1, 2, 3», «Поехали!», «Дорога в Россию», «Жили-были», «Перспектива», учебник А. Кочетковой и др. Так, 77% школьников, изучавших эти издания, признались, что мало знают о России, а 98% школьников и учителей оказались недовольны учебниками, с которыми им приходится работать [11. С. 114, 117, 119, 125, 128].

Критике прежде всего подвергся «Русский язык 1, 2, 3», много лет являющийся основным учебным изданием в школах Ирака. Созданный в советские времена в качестве универсального учебника российскими преподавателями Института имени А.С. Пушкина, он был минимально адаптирован Диа Нафи Хасаном, Маргарит Тавид Адам и

Мухамедом Салихом Мансуром для потребностей арабской аудитории. Опрошенные багдадские учителя отметили, что в настоящее время контекст многих диалогов в нем непонятен иракским учащимся и требует обширных комментариев учителя [11. С. 44, 81, 135].

Трудности вызывают не только устаревшие реалии (пионер, колхоз, Дворец съездов и т.п.), но и типичные социальные ситуации. В частности, речевая интенция «Знакомство» раскрывается в учебнике на примере диалога русской девочки Дины, пришедшей в гости к двум арабским мальчикам, конструирующим ракету. А речевая интенция «Как узнать, чья это вещь?» – с помощью рисунка. На нем девочка Лена, сидя на велосипеде на улице, обращается к незнакомому молодому мужчине с вопросом: «Чей это велосипед?» [11. С. 78–79]. Обе ситуации вызывают у арабских школьников недоумение, так как они оценивают их с точки зрения своей национальной культуры как непристойные и потому невозможные. Особенно странными и непонятными для учащихся, как показал опрос, являются взаимоотношения в России взрослых и детей, девочек и мальчиков, их поведение дома, на улице и в школе. Не вполне ясен им и характер русского человека [11. С. 59, 122–123, 129, 135].

Обобщая результаты своего исследования, Чиад Имад Сальман Чиад заключил, что учебник русского языка для школ Ирака должен не только воспитывать уважительное отношение учащихся к России и ее культуре, но и не вступать в противоречие с их родной культурой, позволять им сохранять уважение и верность по отношению к собственным культурным ценностям и историческим традициям. Поэтому при включении тех или иных русских реалий в учебник необходимо учитывать менталитет граждан Ирака и их возможную реакцию на предлагаемый материал [11. С. 87–92, 145].

Российский преподаватель Е.А. Гавришук изучала особенности преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в другой традиционной исламской стране – Пакистане. Обобщая свой опыт использования в ней русских и американских учебников на курсах русского языка, она также отмечала необходимость учета религиозных воззрений граждан этой страны. Советовала «избегать» заданий типа: «Представьте, что вы на дискотеке...», «Спросите у друга, любит ли он пиво (или любой другой алкогольный напиток)», а также чтения текстов, в которых младшие по возрасту на равных, неуважительно разговаривают со старшими [1. С. 62].

Особенности восприятия мусульманами классических художественных текстов XIX в. (которые также могут включаться в учебники РКИ) рассматривали преподаватели стамбульского университета Фатих Керами Юнал и И.Ш. Юнусов. Они обратили внимание на то, что некоторые моральные ситуации, связанные с проявлениями любви, флирта,

кокетства и описываемые, например, в творчестве А.П. Чехова, вызывают культурный шок у турецкой аудитории. Подобную же реакцию учащихся провоцируют и книги, фильмы, картины аналогичного содержания [12. С. 90], которые также могут использоваться на начальном этапе обучения РКИ.

Таким образом, иранские, арабские, турецкие и российские преподаватели, работающие в исламских странах, подчеркивают, что современный универсальный учебник РКИ не учитывает разницы в мировоззрении русского и мусульманских народов, поэтому его лингвокультурологический материал нередко отторгается учащимися.

Особенно обеспокоены этим обстоятельством преподаватели, являющиеся носителями исламской идеологии [6. С. 40–42; 13. С. 99–102; 14. С. 267]. Они прямо ставят вопрос о пользе изучаемой культуры, ее возможном влиянии на нравственность и религиозные взгляды молодых мусульман и считают необходимым воспитывать у последних приоритетное уважение к своей культуре и языку [14. С. 267–268].

Как правило, убеждены в ценности собственной культуры и религии и сами студенты-мусульмане, и их родители, и исламская общественность [15]. Они признают пользу изучения русского и западных языков, но хотят дистанцироваться от нежелательного инокультурного влияния. Поддерживают их в этом и национальные министерства образования исламских стран, которые предъявляют требование сохранять верность исконным культурным ценностям и историческим традициям в процессе преподавания иностранных языков [11. С. 87–88, 147–148].

Игнорирование рассмотренных обстоятельств снижает эффективность обучения, приводит к конфликтам и может послужить причиной отказа от изучения иностранных языков [16]. Поэтому проблема оптимизации использования имеющихся учебных материалов по РКИ с учетом особенностей ментальности мусульманской аудитории является весьма острой и актуальной.

### **Цель, методология и материал исследования**

В настоящем исследовании мы поставили перед собой следующую цель: рассмотреть нравственные ценности русского народа, представленные в современном универсальном учебнике РКИ, с точки зрения мировосприятия студентов-мусульман дальнего зарубежья и необходимости достижения с ними успешного диалога культур на уроке РКИ. Для реализации данной цели мы использовали аналитический, сравнительный и описательный методы, методы компонентного и контекстуального анализа языковых единиц и метод экспериментального обучения.

Материалом исследования послужили научные работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные проблемам межкультурной ком-

муникации россиян с представителями исламских стран дальнего зарубежья, проблемам современного учебника РКИ, вопросам преподавания русского языка мусульманам [11, 12, 14, 17–21], а также учебный комплекс С.И. Чернышова, А.В. Чернышовой «Поехали!» [22–28].

Данный учебный комплекс является одним из самых популярных учебных изданий нашего времени. Он может быть использован на элементарном, базовом и первом сертификационном уровнях обучения РКИ, а также в качестве корректировочного курса на втором сертификационном уровне обучения. Комплекс адресован носителям европейских языков [24. С. 9; 28. С. 165], взрослым учащимся (бизнесменам, сотрудникам международных компаний, туристических фирм и т.п.) с богатым жизненным опытом, раскрепощенным в психологическом отношении, готовым высказать свою точку зрения публично по любому вопросу и участвовать в дискуссии. Авторы апробировали его на интенсивных курсах русского языка в Санкт-Петербурге с гражданами из стран Западной Европы и США и пришли к выводу, что он оптимален для обучения европейцев, но может успешно использоваться и с представителями других культурно-языковых ареалов [24. С. 6; 27. С. 168; 28. С. 165]. В настоящее время «Поехали!» применяется в Англии, Германии, Голландии, Греции, Италии, Сербии, Иране, Ираке и других странах мира, в которых проживают мусульмане, что свидетельствует об актуальности избранного для исследования материала. Нередко он используется в российских вузах в курсовом обучении РКИ или при реализации программы подготовительного факультета [29. С. 105, 108].

Структурно комплекс состоит из двух частей. За 20 лет своего существования он неоднократно переиздавался в первой редакции [22–24] и в последние годы подвергся второй редакции. Авторы разработали второй вариант первой части «Поехали!» [25–28], дополнили его приложением со справочными грамматическими таблицами, рабочей тетрадь (в которую включили дополнительные задания к учебнику, ключи к заданиям комплекса, тексты для чтения, аудиоприложение) и отказались от использования словника с переводом на основные европейские языки, который был в первой редакции.

Вторая часть комплекса, насколько нам известно, подверглась меньшим изменениям в процессе второй редакции и в основе своей сохранилась. В настоящее время она опубликована, но еще не доступна в городских и университетских библиотеках и, следовательно, не может применяться в учебном процессе. Поэтому в данном исследовании мы анализируем только первый вариант ее редакции [22, 23].

## **Исследование**

***Этап 1. Специфика представления культурных ценностей русского народа в курсе РКИ в мусульманских странах.*** Преподавате-

ли русского языка в Иране, Ираке, Турции и других исламских странах признают познавательный потенциал и преимущества российских универсальных учебников и пособий по РКИ и используют их в своей работе [3. С. 13–15; 4. С. 96; 7. С. 40]. Отмечают, что без овладения культурой русского народа нельзя овладеть русским языком и что изучение национального менталитета, культуры и истории носителей языка повышает мотивацию учащихся в учебном процессе вне языковой среды [4. С. 96; 7. С. 42]. Однако они обеспокоены возможным нежелательным, с их точки зрения, влиянием русской культуры, обусловленным ее принципиальными отличиями от исламских культур, и активно ищут гармоничные способы преподавания, которые помогут его избежать.

Резюмируя отдельные высказывания наших зарубежных коллег и исламской общественности, встречающиеся в литературе, выделим два возможных пути в решении этой проблемы.

Первый путь нацеливает студентов на толерантное отношение к русской культуре и воспитание в себе мультикультурной личности в процессе изучения языка. Учащиеся должны контролировать свои непроизвольные деструктивные эмоции, связанные с реакцией на непривычные им проявления русской культуры, быть терпимыми к ней и принимать ее как факт, такой, какая она есть [6. С. 41].

Свою точку зрения представители этой позиции, в частности, иллюстрируют следующим примером. Турецкая студентка после прочтения классического романа Л.Н. Толстого задает преподавателю вопрос: «Анна Каренина – замужняя женщина. Так почему же она танцует с чужим мужчиной?» [30. С. 163]. Какова в подобных случаях должна быть реакция педагога? Представители стамбульского университета Фатих И.Ш. Юнусов и Мустафа Озтюрк советуют следующее: «...необходимо довести до студентов мысль, что в рамках каждой культуры свои нравственные приоритеты, свое понимание того, что хорошо и что плохо... необходимо принять это... как данность... и как то, что... несколько усложняет, но одновременно и украшает, разнообразит нашу жизнь» [30. С. 163].

При таком подходе русский язык ценится как ключ к получению объективных научных знаний. Духовная же культура русского народа – носителя языка – оказывается учащимся ненужной. Они сознательно отстраняются от нее, считая недостойной, и в конце концов могут применить знание языка не на благо россиян или же совсем отказаться от его использования, даже владея им. (Такое отношение к английскому языку в нашей практике преподавания демонстрировали, например, отдельные иракские студенты.)

Второй, на наш взгляд, более продуктивный путь связан с тщательным анализом преподавателем-мусульманином имеющихся универсальных учебников русского языка и избирательным использовани-



ем их материалов. Предпочтение следует отдавать тем из них, которые подчеркивают сходство русской и исламских культур [14. С. 269]. Материалы же, которые содержат «недозволенную» информацию, касающуюся особенностей личных, семейных отношений людей, их свободного времяпрепровождения, религии, политики, моды, должны исключаться из учебного процесса.

Помимо критичного отношения к универсальным учебникам, этот путь предполагает также разработку новых национально-ориентированных материалов, которые помогут сформировать у учащихся «правильные» духовно-нравственные ценности. В процессе их создания следует опираться на родной язык, культуру, религиозное мировоззрение студентов и учитывать явные культурные несовпадения российского и исламского миров и менее очевидные, связанные с национальным характером, менталитетом, традиционным учебным опытом учащихся [6. С. 42].

В темах и текстах рекомендуется отражать не только российские реалии, но и реалии родной страны студентов, традиции, привычки, искусство, литературу ее жителей, поскольку многие учащиеся очень патриотичны и любят рассказывать о своей стране [31. С. 30–32]. Советуют также подробно излагать идеи великих мусульманских ученых и пропагандировать их вклад в развитие мировой науки [32. С. 356].

Серьезную опору в решении проблемы нежелательных эффектов изучения русского языка сторонники второго пути видят в религии. Они считают, что хорошее знание исламской идеологии и арабского языка, на котором написан Коран, защищает учащихся от негативного влияния Запада. Поэтому они советуют расширить использование в учебном процессе исламских религиозных текстов на изучаемом языке, так как это не только укрепит религиозное мировоззрение студентов, но и впоследствии поможет им использовать знание иностранного языка для того, чтобы объяснять другим народам суть ислама и обращать их в новую веру [14. С. 267–268].

***Этап 2. Представление культурно-нравственных ценностей русского народа на материале современных универсальных учебников РКИ в мусульманской аудитории светских российских вузов.*** В России студенты из традиционных мусульманских стран чаще всего изучают русский язык в светских вузах с опорой на универсальный учебник РКИ, который на начальном этапе обучения является главным средством обучения и в доступной форме знакомит их с жизнью светского российского общества.

Однако исламские учащиеся не все материалы такого учебника воспринимают конструктивно. В процессе его применения возникают проблемные ситуации разных типов, которые следует урегулировать преподавателю в учебном процессе. Проиллюстрируем их подробнее

на материале учебного комплекса С.И. Чернышова, А.В. Чернышовой «Поехали!»).

Проблемная ситуация первого типа может возникнуть из-за наличия в «Поехали!» текстов и заданий на религиозную тему. Это, например, текст о семье староверов Лыковых, которые представлены как жертвы правительственных репрессий из-за своих религиозных убеждений [26. С. 108–109, 126]. Или наивные, но крамольные, с исламской точки зрения, письма, которые написали Богу дети от шести до десяти лет (на них студентам предлагается ответить): 1. Вообще, я не верю в тебя. Вот скажи, почему люди не видят тебя? (Юра, 2-й класс). 2. Господи, а ты маму слушал в детстве? (Нина, 2-й класс). 3. А что, если люди тебя не любят, а боятся? (Руслан, 2-й класс) и др. [23. С. 122–123]. Ср. также вопросы, которые предлагаются для обсуждения: 1. Как вы думаете, почему Бога обычно рисуют с бородой? 2. Вы считаете себя атеистом? 3. Как вам кажется, почему люди часто не принимают другие религии? А вы можете их принять? [23. С. 59, 64, 140].

Подобные тексты и задания могут вызвать категорически негативную реакцию мусульман. Во избежание межкультурных конфликтов на уроке РКИ от таких материалов нужно отказываться. Следует помнить совет, данный преподавателем Чанаккалинского университета В.К. Гюльгюден: «Иностранному преподавателю следует научиться быть толерантным к культуре своих студентов и принимать ее такой, какая она есть». Если «в текстах имеется информация религиозного содержания, то можно дать безоценочный комментарий (что, где, когда), но не следует задавать вопросы такого типа: “Верите ли Вы в Бога?”; “Как часто Вы ходите в мечеть?”, “В какую мечеть Вы обычно ходите?”, но можно предложить... обсуждение вопросов общего характера: “Знаете ли Вы, сколько процентов мусульман и христиан проживает на территории Турции?”; “Вы знаете, какие самые большие мечети в Турции?”» и т.п. [31. С. 32].

Проблемная ситуация второго типа связана с представлением в «Поехали!» гендерных образов и отношений (русских людей или европейцев), отличающихся от тех, которые приняты в исламской культуре. Так, текст «Анна и Роберт» рассказывает о внебрачном союзе молодых людей, живущих в Вене [25. С. 60, 143]. Такие союзы привычны на Западе, но, как правило, не одобряются в России [33. С. 99] и также могут вызвать категорическое осуждение у мусульман.

Весьма фривольны также следующие утверждения из грамматических заданий: 1. Когда я встречаю красивую девушку, я делаю комплимент, а потом мы встречаемся. 2. Раньше людям надо было жениться, чтобы жить вместе. Сейчас всем можно жить вместе и не нужно жениться [26. С. 7, 70].

Дискомфорт у учащихся вызывают также иллюстрации учебника, изображающие полуобнаженных людей на пляже, в бассейне, у моря

[22. С. 67; 23. С. 37, 164, 175; 25. С. 36; 27. С. 154], балерин в традиционной артистической одежде и позах [23. С. 5, 32; 24. С. 225; 27. С. 43], женщин без хиджабов, в облегающей одежде, мини-юбках, шортах, бикини [22. С. 56, 121, 124, 139, 148; 27. С. 30, 34, 35, 65, 72, 116, 140], поскольку они квалифицируют их как неэтичные. Не нравятся им и изображения мужчин с татуировками, женоподобной внешностью, нетрадиционными прическами в форме гребня и выстриженными по бокам волосами [23. С. 137, 144; 28. С. 71], так как подобный мужской имидж не приветствуется исламом.

Иначе по сравнению с носителями русского языка мусульмане могут воспринимать женские и мужские персонажи в текстах и диалогах учебника, охарактеризованные в шутливой, ироничной тональности. Ср.: «Привет! Я Екатерина Дубова, журналистка. Я работаю на телевидении, делаю репортажи о жизни города. Мой муж – капитан, и я часто живу одна. Правда, он регулярно звонит мне. У меня дома много кактусов – я думаю, они очень красивые. У меня интересная работа и очень мало свободного времени. Я не люблю готовить и обычно обедаю в кафе. Извините, я хочу курить, но забыла купить сигареты» [22. С. 13].

Екатерина Дубова – образ явно шаржированный, рассчитанный на эпатаж. Осмысляя его, носители русской культуры, опираясь на свои гендерные стереотипы, прекрасно осознают авторскую иронию и понимают, что неумение готовить, любовь к кактусам и сигаретам характеризуют эту журналистку как далеко не идеальную русскую жену. Однако представители исламских культур могут не заметить в этом монологе авторской иронии и заключить, что данный женский персонаж является типичным и одобряемым в русском обществе.

Некоторые задания учебника могут вызвать у студентов агрессивную реакцию. Например, вопросы: можно ли в вашем городе целоваться на улице [23. С. 79]; что делать, если ваша жена встречается с другим мужчиной (ваш муж встречается с другой женщиной)? [28. С. 137]; что бы вы сделали, если бы вы были женщиной (в вашей стране был матриархат) [23. С. 88]; согласны ли вы, что с хорошей женщиной даже мужчина может стать человеком [23. С. 76].

Тема секса является табуированной в русской [33. С. 291] и исламской культурах, однако в «Поехали!» затрагивается и она [22. С. 36–137, 141; 23. С. 100]. Встречаются весьма откровенные задания и шутки, не вписывающиеся в рамки педагогической коммуникации [22. С. 57, зад. 1; 23. С. 10, зад. 6; 24. С. 131; 27. С. 112]. Ср.: Что делать? ... Вы встретили в баре свою любовь, но администратор гостиницы говорит, что у вас одноместный номер и гости не могут спать там [28. С. 27, зад. 5].

Анализируя проблемную ситуацию второго типа, следует учитывать, что хотя традиционные семейные ценности едины для представителей русского и исламских народов, некоторые нравственные колли-

зии, связанные с гендерными отношениями, мусульмане воспринимают иначе, чем русские, с меньшей снисходительностью к человеческим слабостям. В их культуре, например, знакомства мужчин и женщин без посредников, свидания, флирт, внебрачные отношения не разрешаются и преследуются полицией нравов. Даже влюбленные, осмелившиеся держаться за руки, в арабских странах вызывают неодобрение или осуждение прохожих [21. С. 136].

Подобное восприятие гендерных отношений мусульманами обусловлено иным положением женщины в исламском социуме [18. С. 63–71; 19. С. 175–176, 184–190; 21. С. 128–136] и отличиями исламской религии от христианской (последняя, как известно, лежит в основе русской культуры). Женская репутация мусульманки влияет на положение отца, брата или мужа в обществе и должна быть вне подозрений. Репутация же мусульманина связана с благополучием и нравственной чистотой членов его семьи. Недостойное поведение родственницы может вынудить его стать убийцей, чтобы спасти свою честь. Поэтому в «глазах мусульман прелюбодеяние – тяжкий грех, стоящий в одном ряду с многобожием и убийством... в христианстве возможно прощение подобного греха... В исламе же это невозможно» [12. С. 91–92]. И с этим обстоятельством следует считаться при отборе материала учебника РКИ или его интерпретации в исламской аудитории.

От феминистских, чересчур откровенных, провокационных материалов на гендерную тему, которые могут вызвать осуждение студентов, преподавателю нужно отказываться, заменяя их текстами (диалогами) о настоящих русских семьях, мужчинах и женщинах. Исламские учащиеся должны понять, что семейные ценности русских и мусульман в основе своей едины: наши народы осознают благотворность искренней любви, большой и дружной семьи в жизни человека. И на это следует опираться при представлении текстов рассматриваемого содержания в целях гармонизации межкультурной педагогической коммуникации на уроке РКИ.

Проблемная ситуация третьего типа связана с изображением в «Поехали!» отношений между русскими людьми, отличающимися по возрасту и социальному статусу. Довольно часто они дисгармоничны.

Дети не слушают родителей и часто не хотят ходить в школу, так как от нее они очень устают и могут даже заболеть. Четверть детей в «странах бывшего СССР мечтают жить в США или в Западной Европе, но родители почему-то не спешат их туда вывезти» [23. С. 189; 24. С. 194]. Дети конфликтуют с родителями по многим причинам: из-за нелюбви к новому родственнику, желания радикально поменять имидж, стремления к самостоятельной жизни, пристрастия к алкоголю и наркотикам [23. С. 114–115, 172–173, 189].

Русские родители также не всегда понимают своих детей и не знают, как их воспитывать. Некоторые отцы считают, что их дети

«должны быть без царя в голове». Другие на долгие годы отстраняются от воспитания, полагая, что их детей воспитывать должны матери [23. С. 190]. И эта позиция может быть не вполне понятна мусульманам, так как по исламской традиции отец, а не мать является главным родителем и отвечает за воспитание и содержание своего ребенка.

Учителя в «Поехали!» также не всегда достигают духовной гармонии с учащимися и могут сказать в их адрес обидные слова [23. С. 172–173; 24. С. 236–239]. Социальная дистанция между учителями и учениками сокращена и размыва (особенно по сравнению с мусульманскими странами). Учителя (преподавателя) можно попросить рассказать анекдот [22. С. 120], пригласить вечером в театр (кино) [23. С. 8]. В него можно влюбиться [23. С. 173]. В целях расширения языковой практики с ним можно ездить на пикники, ходить в кафе и даже в баню, как это делают в петербургской школе «Экстра-Класс» [23. С. 128, 191–192].

С особой иронией и фамильярностью, не допустимой в официальном межкультурном общении, описываются в «Поехали!» российские политики, представители некоторых профессий и социальных групп [22. С. 138–139]. Ср.: 1. «Студенты-историки говорят, что есть периодический закон лидеров России в XX веке: Николай второй был с волосами, а Ленин – лысый, Сталин – с волосами, Хрущев – лысый, Брежнев – с волосами, Андропов – лысый, Черненко – с волосами, Горбачев – лысый, Ельцин – с волосами» (шутка иллюстрируется фотографиями политиков) [23. С. 50]. 2. «Здравствуйте! Меня зовут Владимир Владимирович. Моя фамилия Путин. Я президент. У меня простая работа: я просто говорю “Да” или “Нет”...» [22. С. 9]. (Текст основан, как указывает С.И. Чернышов, на интервью президента [34].)

Приведем в этой связи мнение преподавателей Российского экономического университета Л.В. Пановой и О.В. Харитоновой: «...если со страниц пособия президент РФ Путин В.В. признается, что у него “простая работа: говорить “Да” или “Нет”, то в дальнейшем от учащегося можно ожидать такое же ироничное отношение ко всему русскому» [35. С. 6]. Заметим, что в последнем издании 2021 г. авторы «Поехали!» прислушались к критике: текст о российском президенте был заменен на текст о видеоблогере Юрии Дудь.

Особое возмущение коллег вызвал следующий фрагмент из текста о здоровом образе жизни, сопровождаемый фотографиями упомянутых в нем известных личностей: «Вегетарианство – это не просто диета, это стиль жизни и философская система. Многие известные люди были вегетарианцами: Будда, Сократ, Платон, Леонардо да Винчи, Ньютон, Гёте, Вагнер, Шиллер, Байрон, Линкольн, Ницше, Толстой и даже Гитлер» [22. С. 103–104, 161]. Исследователи прокомментировали его так: «В лексической теме учебника “Поехали!” “Еда” список из 13 имен вегетарианцев заканчивается именем Адольфа Гитлера. Авто-

ры разместили даже его фотографию между Дж. Байроном и Л.Н. Толстым. Шок от прочитанного может вызывать различные реакции вплоть до отторжения самого учебника» [35. С. 6]. Думается, что популяризация имени известного нацистского лидера не отвечает международным интересам России, поэтому данное мнение необходимо учесть в учебном процессе.

Проблемная ситуация четвертого типа связана с презентацией в «Поехали!» человеческих недостатков и пороков (приписываемых русским людям или европейцам). В нем обсуждается склонность человека к агрессии, лжи, азартным играм, курению, употреблению алкоголя. Причем подчеркивается распространенность этих явлений в человеческом обществе и их двойственная природа. В целях организации дискуссии в ряде материалов они осуждаются [22. С. 99, 111; 23. С. 62], а в ряде – объясняются и даже оправдываются. Так, утверждается, что раньше агрессия была нормой для мужской психики и что хорошая драка может быть полезной для здоровья [22. С. 117]; что «все люди врут друг другу» и что с правдолюбцами невозможно жить [23. С. 134]. Обращается внимание на то, что большинство русских часто принимает алкоголь и что он улучшает настроение [23. С. 74–75; 26. С. 30]; на то, что азартные игры помогают человеку испытать острые ощущения и дают ему шанс изменить к лучшему свое материальное положение [22. С. 32; 23. С. 171; 26. С. 49].

Отличительной особенностью этого комплекса является наличие эпатажных, провокационных материалов, которые, в соответствии с авторским замыслом, должны озадачивать учащихся, вызывать у них эмоциональную реакцию и потому запоминаться ими. Но некоторые из них при воспроизведении иностранцами в общении с носителями русского языка могут привести к конфликтам. Например, задание составить телефонный диалог по модели требует использования следующих словосочетаний: «Когда будет (некто. – *Н.В.*)? никогда <...> Что передать? <...> я не хочу его больше видеть» [22. С. 37].

Суммируя результаты данного этапа исследования, подчеркнем, что учебный комплекс «Поехали!» был выбран нами для анализа, так как он является популярным, самым нестандартным из известных нам универсальных учебников РКИ, включает в себя множество разнообразных в тематическом и жанровом отношении материалов и потому репрезентативен. Многие его материалы познавательны, интересны и ценны в дидактическом отношении [22. С. 14–15, зад. 9; С. 134–135, прил. 2; С. 96, зад. 7; 23. С. 130, зад. 6; 25. С. 49, текст «Сибирь»; 26. С. 112, 128, текст «Как найти друзей»; С. 116, 130, текст «Стакан молока»]. Разнообразные достоинства комплекса признают многие преподаватели [29. С. 108–110; 36. С. 119–122; 37. С. 73–75]. Оригинальность и широта авторского (преимущественно мужского) взгляда на мир, поле-

мичность, занимательность, юмористичность изложения, наличие аудиоприложения, заданий, построенных с учетом теории взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, красочные иллюстрации (последнее издание комплекса выполнено на высоком полиграфическом уровне) являются несомненными плюсами «Поехали!», которые могут принести пользу учащимся на первом-втором сертификационном уровнях обучения. Однако в нем также имеются экспериментальные, эпатажные материалы, использование которых в мусульманской аудитории (и иностранной в целом) в российском вузе может привести к педагогически неконтролируемым ситуациям.

К сожалению, исследования российских ученых [17. С. 223–224; 20. С. 53–57; 35. С. 4–6] показывают, что неоднозначные материалы могут встретиться и в других современных универсальных учебниках РКИ. В целях гармоничного использования их в мусульманской аудитории русский преподаватель должен уметь предвидеть их воздействие на студентов, анализировать их содержание с точки зрения его соответствия традиционной культуре русского народа и исламской культуре. Следует помнить совет, данный иранским профессором Сейедом Хасаном Захраи: «Работа в мультикультурной аудитории предполагает большую деликатность, аккуратность преподавателя, не желающего поставить никого из студентов в неловкое положение <...> Мусульмане видят эти темы по-иному. Это тонкие, деликатные вопросы» <...> “Сеять разумное, доброе, вечное”, – всегда живая формула великого русского поэта Некрасова актуальна и в наши дни» [38. С. 95–96].

В отдельных случаях можно редактировать спорные задания и тексты, дополнять их культурологическими комментариями или же отказываться от них с целью формирования уважительного отношения мусульман к России и ее нравственным ценностям. Использование универсального учебника РКИ в мусульманской аудитории (и иностранной в целом) в российском вузе должно быть взвешенным, с учетом конфессиональных, национальных особенностей студентов и социально ценных целей обучения.

## **Результаты**

Появление в современных российских универсальных учебниках РКИ дискуссионных материалов о нравственных ценностях россиян, вызывающих неоднозначную реакцию студентов-мусульман в России и за рубежом, вероятно, обусловлено несколькими причинами.

1. В создании этих учебников не участвуют русские специалисты-востоковеды или преподаватели РКИ других стран. Они пишутся российскими педагогами в расчете на максимально широкую национальную, конфессиональную и возрастную иностранную аудиторию и не ставят цели учитывать ментальность и особенности культуры му-

сульман. Это гарантирует востребованность этих произведений на книжном рынке, их рентабельность и интерес к ним издателей. К тому же, по-видимому, отдельные авторы считают, что учебники для взрослых учащихся (к которым относится комплекс «Поехали!») в некоторой степени могут быть свободны от традиционных нравственных табу.

«Уже много лет мое пособие – наиболее продаваемый учебник русского языка для иностранцев, – рассказывает С.И. Чернышов о своем труде газете «Известия». – Его используют в Великобритании, Франции, Германии, Испании, Италии, Бельгии, Голландии, Греции, Японии, Бразилии и Швеции, а также при дипломатических представительствах. Иностранные коллеги высоко оценили мое пособие, и я считаю, что это как раз работает на имидж России» (цит. по: [34]).

Универсальные учебные комплексы могут быть использованы в интернациональных, различных национальных, возрастных и профессиональных аудиториях, и это повышает их востребованность. Однако оценка и покупка конкретных изданий определяются личностными предпочтениями потребителей. Мотивы и способы их использования в иностранной аудитории также могут быть различны, определяться интересами конкретных преподавателей и стран.

2. Абсолютное большинство иностранцев в курсе РКИ хотят изучать язык и жизнь современной России. Жизнь же нашего общества в конце XX – начале XXI в. весьма дисгармонична и противоречива. Как отмечают социологи и культурологи, после распада СССР в России под влиянием Запада и необдуманных внутренних реформ произошла дегуманизация и вестернизация всех сфер человеческой жизни, снизились общий культурный уровень граждан и их моральные стандарты.

В связи с изменениями в Конституции РФ в 1992 г. трансляция социокультурных представлений и ценностей от поколения к поколению не осуществлялась в целенаправленном режиме. Религия, в отличие от исламских стран, не оказывала значительного влияния на мировоззрение граждан и формирование общественного мнения, так как Россия является *светским государством*. Образование перестало быть институтом, создающим и транслирующим знания, ценностно-мировоззренческие установки и образцы поведения, уступив эту функцию СМИ и интернету [39. С. 117–118; 40. С. 90, 94–96].

В результате последние 30 лет у граждан России (к которым относятся и авторы учебников РКИ) не формировалась целостная картина мира. В российском обществе не выработалась новая монолитная духовно-ценностная идеология, но сформировалось несколько разнополюсных систем ценностей и типов духовного мировоззрения. И это многообразие и стихийность духовно-нравственных процессов в России препятствуют сближению нашей страны с исламскими странами



[40. С. 95; 41. С. 176–177], отражаются в содержании универсальных учебников РКИ и влияют на восприятие их студентами-мусульманами.

3. Стремясь рассказать иностранцам о современной России, отечественные авторы универсальных учебников РКИ чаще всего обращаются к СМИ, интернету, журналам, газетам, вводят в учебный процесс ранее не востребованные с точки зрения тематики, жанра или сферы употребления тексты (статьи из мужских журналов, гороскопы, рекламу, психологические тесты и др.). Ср., что пишут С.И. Чернышов и А.В. Чернышова об источниках комплекса «Поехали!»: «...тексты в большинстве своем основаны на материалах современной прессы и посвящены темам, которые часто являются предметом обсуждения в реальной жизни» [22. С. 5].

Подобные источники обычно актуальны, но могут неоднозначно представлять реальность современного российского общества. Они могут носить также ненаучный, недостоверный характер, отражать частные проблемы определенной группы русских людей и не иметь познавательной ценности с точки зрения традиционных задач педагогической коммуникации и международного обмена информацией. На этом обстоятельстве, в частности, акцентировали внимание основоположники лингвострановедения Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров: «...в периодике часто обсуждаются вопросы, беспокоящие общество именно в силу своей нетипичности, но средства массовой информации при этом обращаются к читателям, которые хорошо знают “нормальное” положение дел. Иностраный студент или слушатель, напротив, такими фоновыми знаниями не располагает, поэтому он может принять редкое за обычное, случайное за распространенное. Следовательно... (материалы учебника. – *Н.В.*), несомненно, должны быть достоверными, но, кроме того, они призваны отражать типичные и прогрессивные черты нашего образа жизни» [42. С. 117].

Гораздо реже в целях модернизации содержания авторы учебников обращаются к личному опыту и высказывают собственную точку зрения на те или иные события [22. С. 38, 188, зад. 1; 23. С. 127–129, 191–192, интервью]. Однако авторский взгляд по природе своей также субъективен и зависит от идеалов среды, в которой формировался данный человек. Поэтому традиционно в учебник включается лишь информация, которая не вызывает возражений у среднего носителя языка.

4. Авторы современных учебников могут сознательно отступать от принципов традиционного преподавания, экспериментировать. При этом инновационные методы и творческие авторские решения необходимы методике РКИ, как и любой науке, но их результаты не всегда бывают предсказуемыми и часто становятся ясны лишь в процессе апробации учебного издания.

5. Создатели современных учебников РКИ нередко хотят придать обучению занимательность, эмоциональную окрашенность, развлечь учащихся и даже провоцируют у них желание высказаться на позитивную или негативную тему. Именно к этому стремились, например, авторы комплекса «Поехали!» Ср.: «Наличие заданий, текстов, грамматических примеров, затрагивающих темы, реально обсуждаемые в современном мире и не оставляющие равнодушными учащихся, значительно облегчает преподавателю задачу “разговорить” студентов и мотивировать их спонтанную и самостоятельную речь» [22. С. 6].

Повышенная экспрессивность в представлении материала, безусловно, в ряде случаев может быть оценена студентами, владеющими языком в достаточной степени. Однако ироничная тональность в освещении российской действительности, презентация отрицательных качеств русских людей в учебнике РКИ вряд ли вызовут доброжелательное отношение мусульман к нашей стране. Напротив, под влиянием таких авторских приемов они могут утратить интерес к изучению русской культуры. Ср., как на вопрос анкеты «Какие темы о России Вас интересуют?» ответил студент Чанаккалинского университета в Турции: «Их культура – это водка, не хочу ничего знать ни про их культуру, ни про их нацию» [2. С. 32–33]. Во избежание таких последствий пессимистичные, негативные материалы о русских нужно исключать из учебного процесса.

На наш взгляд, учебники РКИ должны представлять лучшие образцы культуры русского народа с целью развития духовного мира личности студента любого возраста и гармонизации отношений между русскими и мусульманами. Однако стремиться к достижению этой цели может только тот преподаватель, который разделяет традиционные нравственные ценности русского народа, понимает их воспитательный потенциал [43. С. 75, 77] и считает целесообразным их отстаивать.

Как показывают исследования социологов последнего десятилетия, традиционные русские нравственные ценности и нормы поведения важны в настоящее время для большинства россиян [44. С. 26, 40; 45]. Подавляющее большинство граждан России, как демонстрируют опросы, выступают за разработку механизмов защиты нравственности и психического здоровья потребителей всех видов полиграфической продукции, СМИ и интернета [46], осознают роль учебной литературы в формировании мировоззрения будущего поколения. И это позволяет надеяться на гармоничные перспективы развития межкультурных отношений России с исламскими странами, заинтересованными в межкультурной трансляции и сохранении общечеловеческих ценностей [41. С. 177].

В нашей стране и за ее пределами русский преподаватель должен представлять свой язык и свою страну без ущерба для ее репутации. Он должен отбирать (создавать) учебники РКИ и учебный материал в них

таким образом, чтобы помогать учащимся всех возрастов постигать общечеловеческие и традиционные русские ценности, формировать на своих занятиях поликультурного человека, который отличался бы высокими моральными качествами и был бы способен противостоять порокам [47. С. 13].

Для этого преподавателю студентов-мусульман нужно изучать религиозную и национальную культуру своих учащихся, сопоставлять ее с собственной, быть психологически готовым понять исламские ценности и уметь анализировать поступающую к нему информацию в процессе межкультурной педагогической коммуникации. Необходимо стремиться к тому, чтобы нравственное воздействие используемых учебников на уроке РКИ было позитивным и гармонизировало представления о русском народе в сознании иностранцев любой конфессиональной, национальной принадлежности, любого возраста и при любых условиях и формах обучения.

### **Заключение**

Современный мир противоречив и дисгармоничен. Религиозные и культурные конфликты могут его разрушить. В целях оптимизации будущего планеты необходимо готовить специалистов, способных понимать представителей других народов (в том числе принадлежащих к представителям контрастных религиозных обществ), предсказывать их возможную реакцию, уважать их мировоззрение и систему ценностей и уметь эффективно взаимодействовать с ними на общее благо.

Русские нравственные ценности, основанные на общечеловеческих ценностях, должны послужить опорой в этом процессе. Они должны быть востребованы на уроке РКИ, осмыслены иностранными студентами, положительно восприняты и вызывать у них желание продолжать знакомиться с русской культурой, глубже постигать человеческий мир и самих себя. Эффективность этого процесса в настоящее время во многом определяется спецификой нравственных воззрений преподавателя русского языка, зависит от его гражданской ответственности и умения использовать (корректировать, создавать) материалы учебника РКИ с учетом нравственных традиций русского народа и религиозных, национальных традиций и ментальности иностранных учащихся.

### **Список источников**

1. **Гавришук Е.А.** Методика курсового обучения русскому языку как иностранному в условиях Пакистана : дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 345 с.
2. **Гюльюден В.К.** Формирование лингвосоциокультурной компетенции на основе метода проектов при обучении турецких учащихся русскому языку в неязыковой среде : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2016. 173 с.

3. *Дастамуз Саиде*. Использование учебников по РКИ при обучении русскому языку иранцев в университете «Аль-Захра» // Русский язык за рубежом (специальный выпуск). Русистика Ирана. С. 12–15. URL: [https://journal-rla.pushkininstitute.ru/files/Иран\\_развороты.pdf](https://journal-rla.pushkininstitute.ru/files/Иран_развороты.pdf) (дата обращения: 2.03.2019).
4. *Шоджаи Мохсен*. Преподавание русского языка в Иране (на примере подготовительного курса) // Русский язык за рубежом. 2007. № 4. С. 92–96.
5. *Вострякова Н.А.* Актуальные проблемы начального этапа обучения русскому языку студентов-мусульман из дальних зарубежных стран // Мир русского слова. 2019. № 4. С. 85–96. doi: 10.24411/1811-1629-2019-14085
6. *Резаи Азин Марьям*. Современная система обучения РКИ в иранских языковых университетах: проблемы и перспективы // Русский язык за рубежом. 2012. № 4. С. 37–43.
7. *Моазми М., Ткач Т.Г.* Культурные и психологические трудности изучения русского языка в мусульманской аудитории (на примере иранских учащихся) // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2011. № 2. С. 41–45.
8. *Голами Х., Бейги М., Пулаки П.* Роль учебника как средства организации учебного процесса по русскому языку как иностранному в иранской аудитории // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2018. Т. 2, № 2. С. 20–25.
9. *Патеев Р.Ф.* Зарубежные образовательные центры – фактор радикализации исламского движения в России // Мировая экономика и международные отношения. 2008. № 5, май. С. 39–46.
10. *Альбуриахи Х.Х.* Коммуникативные неудачи арабских учащихся в ситуациях межкультурного речевого взаимодействия как методическая проблема : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 21 с.
11. *Чиад Имад Сальман Чиад*. Методические основы учебника русского языка для иракских школ : дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 224 с.
12. *Юнал К., Юнусов И.* Специфика восприятия русской литературы в мусульманских сообществах (на примере Турции) // Русский язык за рубежом. 2015. № 3. С. 89–96.
13. *Альбуриахи Х.Х.* Методические приемы предупреждения, коррекции и преодоления коммуникативных неудач арабских студентов, изучающих русский язык // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2012. № 3. С. 98–104.
14. *Сейд Хасан Захраии, Муса Абдоллахи*. Национальная культура и обучение иностранным языкам в мусульманских странах // Символ науки. 2015. № 12-2. С. 266–269.
15. *Хакимзянова А.* Халяльный английский: маркетинговый ход или правда жизни? 9.06.2017 // Общероссийское информационное агентство мусульман «Инфо-Ислам». URL: [http://www.info-islam.ru/publ/stati/khaljal/khaljalnyj\\_anglijskij\\_marketingovyj\\_khod\\_ili\\_pravda\\_zhizni/7-1-0-44583](http://www.info-islam.ru/publ/stati/khaljal/khaljalnyj_anglijskij_marketingovyj_khod_ili_pravda_zhizni/7-1-0-44583) (дата обращения: 2.03.2019).
16. *Образование* в Пакистане. 5.10.2019. URL: <https://www.best-country.com/ru/asia/pakistan/education> (дата обращения: 27.10.2019).
17. *Ардатова Е.В.* Продвижение позитивного образа страны в современных учебниках по русскому языку для иностранцев как составляющая «мягкой силы» России // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 7-1. С. 222–226.
18. *Еремеев Д.Е.* На стыке Азии и Европы (очерки о Турции и турках). М. : Наука, Главная редакция вост. лит., 1980. 238 с.
19. *Еремеев Д.Е.* Ислам: образ жизни и стиль мышления. М. : Политиздат, 1990. 288 с.
20. *Куликова Л.В.* Миссия учебника по РКИ в формировании позитивной концептуальной картины мира о России // Политическая лингвистика. 2017. № 1 (61). С. 53–59.
21. *Шагаль В.Э.* Арабский мир: пути познания. Межкультурная коммуникация и арабский язык. М. : Институт востоковедения РАН, 2001. 288 с.

22. **Чернышов С.И., Чернышова А.В.** Поехали!-2. Русский язык для взрослых. Базовый курс : в 2 т. Т. 1. СПб. : Златоуст, 2011. 168 с.
23. **Чернышов С.И., Чернышова А.В.** Поехали!-2. Русский язык для взрослых. Базовый курс : в 2 т. Т. 2. СПб. : Златоуст, 2012. 200 с.
24. **Чернышов С.И.** Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. СПб. : Златоуст, 2009. 280 с.
25. **Чернышов С.И., Чернышова А.В.** Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс : рабочая тетрадь. Ч. 1.1. СПб. : Златоуст, 2019. 160 с.
26. **Чернышов С.И., Чернышова А.В.** Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс : рабочая тетрадь. Ч. 1.2. СПб. : Златоуст, 2020. 164 с.
27. **Чернышов С.И., Чернышова А.В.** Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс : учебник. Ч. 1.1. СПб.: Златоуст, 2019. 176 с.
28. **Чернышов С.И., Чернышова А.В.** Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс : учебник. Ч. 1.2. СПб. : Златоуст, 2019. 176 с.
29. **Антонова Л.Н., Толстякова К.П.** Учебники по русскому языку как иностранному: из опыта работы на подготовительном факультете в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова // Русистика. 2019. Т. 17, № 1. С. 103–114. doi: 10.22363/2618-8163-2019-17-1-103-114
30. **Юнусов И.Ш., Озтюрк М.** О некоторых особенностях преподавания русской литературы турецким студентам // Филология и культура. 2012. № 2 (28). С. 161–164.
31. **Гюльгюден В.К.** Учет национально-культурных особенностей турецких учащихся-нефилологов при обучении русскому языку в неязыковой среде // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 5-4 (47). С. 29–32.
32. **Кротова Т.А.** Традиции исламской системы образования в процессе обучения арабских учащихся русскому языку // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : материалы II междунар. науч.-метод. конф. 26–27 января 2012 года / отв. ред. Е.А. Пляскова. Воронеж : Истоки, 2012. С. 355–361.
33. **Сергеева А.В.** Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность. М. : Флинта ; Наука, 2005. 320 с.
34. **«Поехали!»:** депутаты возмущены имиджем России в учебнике для иностранцев. 15.11.2012. URL: <http://www.amic.ru/news/199245> (дата обращения: 2.03.2019).
35. **Панова Л.В., Харитонова О.В.** Учебник для преподавания русского языка как иностранного как элемент лингводидактического дискурса преподавателя-русиста // Мир науки: интернет-журнал. 2016. Т. 4, № 6 (ноябрь–декабрь). С. 1–9. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/82PDMN616.pdf> (дата обращения: 5.01.2020).
36. **Вохмина Л.Л.** «Поехали!». Доброго пути! [Рец. на кн.: Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс : учебник. Часть 1.1. СПб. : Златоуст, 2019. 176 с.] // Русский язык за рубежом. 2019. № 4. С. 119–122.
37. **Джуричич М., Матрусова А.Н.** Учебник «Поехали!» в контексте обучения РКИ в сербской среде // Русский язык за рубежом. 2020. № 3. С. 72–76.
38. **Сейед Хасан Захраи.** О многоаспектности лингвокультурного компонента в преподавании РКИ // Мир русского слова. 2008. № 2. С. 91–96.
39. **Абдулагатов З.М.** Нравственность дагестанца: между исламом и светскими нормами // Вестник Института истории, археологии и этнографии. 2014. № 3 (39). С. 117–127.
40. **Шестопал Е.Б., Селезнёва А.В.** Социокультурные угрозы и риски в современной России // Социологические исследования. 2018. № 10. С. 90–99. doi: 10.31857/S013216250002161-0
41. **Боев Э.Б.** Цивилизационные ценности как фактор сближения России и Ирана // Российско-иранские отношения: проблемы и перспективы / под ред. Е.В. Дунаевой, В.И. Сажина. М. : Изд-во Ин-та востоковедения РАН, 2015. С. 173–178.
42. **Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.** Язык и культура (Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного). М. : Рус. яз., 1990. 246 с.

43. **Рычкова М.А.** Иностраный язык как средство формирования ценностных ориентаций будущих специалистов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. Т. 14. № 1. С. 75–79.
44. **Седова Н.Н.** Россия – общество морального транзита? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2011. № 6 (106). С. 25–41. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_17331251\\_93572671.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_17331251_93572671.pdf) (дата обращения: 5.05.2020).
45. **Сулакишин С.С.** Нравственность российского общества и факторы влияния (интернет, телевидение). 11.12.2017. URL: <http://rusrand.ru/analytics/nravstvennost-rossijskogo-obschestva-i-factory-vlijaniya-internet-televidenie> (дата обращения: 2.03.2019).
46. **Федосеев А.Н.** Уничтожение морали и нравственности в России. 8.05.2013. URL: <https://www.liveinternet.ru/users/4271174/post275561192> (дата обращения: 2.03.2019).
47. **Очилова Н.П.** Формирование духовно-нравственных ценностей школьников на основе диалога культур : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2009. 22 с.

#### References

1. Gavrishchuk E.A. (2017) Metodika kursovogo obucheniia russkomu yazyku kak inostrannomu v usloviakh Pakistana [Methods of RFL course teaching in Pakistan]. Pedagogics cand. diss. M. 345 p.
2. Giul'giuden V.K. (2016) Formirovanie lingvosotsiokul'turnoi kompetentsii na osnove metoda proektov pri obuchenii turetskikh uchashchikhsia russkomu yazyku v neyazykovoi srede [Building of linguistic and social cultural competence based on the project method when teaching Russian to Turkish students in a non-linguistic environment]. Pedagogics cand. diss. Saint Petersburg. 173 p.
3. Dastamuz S. Ispol'zovaniye uchebnikov po RKI pri obuchenii russkomu yazyku irantsev v universitete Al'-Zakhra [The use of RFL textbooks when teaching Russian to Iranians at Alzahra University. // Russkiy yazyk za rubezhom (spetsial'nyy vypusk). Rusistika Irana. pp. 12-15. URL: [https://journal-rla.pushkininstitute.ru/files/Iran\\_razvoroty.pdf](https://journal-rla.pushkininstitute.ru/files/Iran_razvoroty.pdf) (Accessed: 2 March, 2019).
4. Shodzhai M. (2007) Prepodavanie russkogo yazyka v Irane (na primere podgotovitel'nogo kursa) [Teaching of Russian Language in Iran (on the example of a foundation course)]. Russkii yazyk za rubezhom. 4. pp. 92-96.
5. Vostryakova N.A. (2019) Aktual'nyye problemy nachal'nogo etapa obucheniya russkomu yazyku studentov-musul'man iz dal'nikh zarubezhnykh stran [Urgent problems of the initial stage of teaching Russian language to Muslim students from distant foreign countries]. Mir russkogo slova. 4. pp. 85-96. DOI: 10.24411/1811-1629-2019-14085
6. Rezai A.M. (2012) Sovremennaya sistema obucheniia RKI v iranskikh yazykovykh universitetakh: problemy i perspektivy [Modern system of teaching RFL in Iranian language universities: problems and prospects]. Russkii yazyk za rubezhom. 4. pp. 37-43.
7. Moazami M., Tkach T.G. (2011) Kul'turnye i psikhologicheskie trudnosti izucheniia russkogo yazyka v musul'manskoi auditorii (na primere iranskikh uchashchikhsia) [Cultural and psychological challenges for studying Russian in the Muslim audience (on the example of Iranian students)]. Vestnik Tsentra mezhdunarodnogo obrazovaniia Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika. 2. pp. 41-45.
8. Golami H., Beigi M., Pulaki P. (2018) Rol' uchebnika kak sredstva organizatsii uchebnogo protsessa po russkomu yazyku kak inostrannomu v iranskoi auditorii [The role of a textbook as a means of organizing the educational process in RFL in an Iranian classroom]. Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatishcheva. Vol. 2 (2). pp. 20-25.

9. Pateev R.F. (2008) Zarubezhnye obrazovatel'nye tsentry – faktor radikalizatsii islamskogo dvizheniia v Rossii [Foreign educational centers – a factor of radicalization of the Islamic movement in Russia]. *Mirovaia ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniia*. 5. pp. 39-46.
10. Alburiaxhi K.K. (2013) Kommunikativnye neudachi arabskikh uchashchikhsia v situatsiakh mezhkul'turnogo rechevogo vzaimodeistviia kak metodicheskaia problema [Communicative failures of Arab students in situations of intercultural speech interaction as a methodological problem]. Abstract of Pedagogics cand. diss. M. 21 p.
11. Chiad I.S.C. (2018) Metodicheskie osnovy uchebnika russkogo yazyka dlia irakskikh shkol [Methodological foundations of a Russian language textbook for Iraqi schools]. Pedagogics cand. diss. Moscow. 224 p.
12. Iunal K., Yunusov I. (2015) Spetsifika vospriiatiia russkoi literatury v musul'manskikh soobshchestvakh (na primere Turtsii) [Specifics of perception of Russian literature in Muslim communities (on the example of Turkey)]. *Russkii yazyk za rubezhom*. 3. pp. 89-96.
13. Alburiaxhi K.K. (2012) Metodicheskiye priemy preduprezhdeniya, korrektsii i predoleniya kommunikativnykh neudach arabskikh studentov, izuchayushchikh russkiy yazyk [Methodological techniques for preventing, correcting and overcoming communication failures of Arab students studying Russian] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova. Filologicheskiye nauki*. 3. pp. 98-104.
14. Zakhraii K.S., Abdollakhi M. (2015) Natsional'naia kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam v musul'manskikh stranakh [National culture and foreign language teaching in Muslim countries]. *Simvol nauki*. 12-2. pp. 266-269.
15. Khakimzianova A. (2017) Khalyal'nyy angliyskiy: marketingovyy khod ili pravda zhizni? [Halal English: marketing ploy or the truth of life?]. *Obshcherossiyskoye informatsionnoye agentstvo musul'man "Info-Islam"*. URL: [http://www.info-islam.ru/publ/stati/khaljal/khaljalnyj\\_anglijskij\\_marketingovyj\\_khod\\_ili\\_pravda\\_zhizni/7-1-0-44583](http://www.info-islam.ru/publ/stati/khaljal/khaljalnyj_anglijskij_marketingovyj_khod_ili_pravda_zhizni/7-1-0-44583) (Accessed: 2 March, 2019).
16. Obrazovanie v Pakistane [Education in Pakistan]. October 5, 2019. URL: <https://www.best-country.com/ru/asia/pakistan/education> (Accessed: 27 October, 2019).
17. Ardatova E.V. (2015) Prodvizhenie pozitivnogo obraza strany v sovremennykh uchebnikakh po russkomu yazyku dlia inostrantsev kak sostavliaiushchaia 'miagkoi sily' Rossii [Promotion of the country's positive image in modern Russian language textbooks for foreigners as a component of Russia's 'soft power']. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 7-1. pp. 222-225.
18. Ereemeev D.E. (1980) Na styke Azii i Evropy (ocherki o Turtsii i turkakh) [At the junction of Asia and Europe (essays on Turkey and the Turks)]. M., Nauka. 238 p.
19. Ereemeev D.E. (1990) Islam: obraz zhizni i stil' myshleniia [Islam: a way of life and style of thinking]. M.: Politizdat. 288 p.
20. Kulikova L.V. (2017) Missiia uchebnika po RKI v formirovanii pozitivnoi kontseptual'noi kartiny mira o Rossii [Mission of the RFL textbook in building of the positive conceptual picture of the Russian-speaking world]. *Politicheskaya lingvistika*. 1 (61). pp. 53-59.
21. Chagall V.E. (2001) Arabskii mir: puti poznaniia. Mezhkul'turnaia kommunikatsiia i arabskii yazyk [The Arab world: ways of cognition. Intercultural communication and the Arabic language]. M.: Institut vostokovedeniya RAN. 288 p.
22. Chernyshov S.I., Chernyshova A.V. (2011) Poekhali!-2. Russkii yazyk dlia vzroslykh. Bazovyi kurs [Let's go!-2. The Russian language for adults. Basic course]: in 2 volumes. Vol 1. SPb.: Zlatoust. 168 p.
23. Chernyshov S.I., Chernyshova A.V. (2012) Poekhali!-2. Russkii yazyk dlia vzroslykh. Bazovyi kurs [Let's go!-2. The Russian language for adults. Basic course]: in 2 volumes. Vol 2. SPb.: Zlatoust. 200 p.

24. Chernyshov S.I. (2009) Poekhali! Russkii yazyk dlia vzroslykh. Nachalni kurs [Let's go! The Russian language for adults. A course for beginners]. SPb.: Zlatoust. 280 p.
25. Chernyshov S.I., Chernyshova A.V. (2019) Poekhali! Russkii yazyk dlia vzroslykh. Nachalni kurs: rabochaia tetrad' [Let's go! The Russian language for adults. A course for beginners: workbook]. Part 1. SPb.: Zlatoust. 160 p.
26. Chernyshov S.I., Chernyshova A.V. (2020) Poekhali! Russkii yazyk dlia vzroslykh. Nachalni kurs: rabochaia tetrad' [Let's go! The Russian language for adults. A course for beginners: workbook]. Part 2. SPb.: Zlatoust. 164 p.
27. Chernyshov S.I., Chernyshova A.V. (2019) Poekhali! Russkii yazyk dlia vzroslykh. Nachalni kurs: uchebnik [Let's go! The Russian language for adults. A course for beginners: textbook]. Part 1. SPb.: Zlatoust. 176 p.
28. Chernyshov S.I., Chernyshova A.V. (2019) Poekhali! Russkii yazyk dlia vzroslykh. Nachalni kurs: uchebnik [Let's go! The Russian language for adults. A course for beginners: textbook]. Part 2. SPb.: Zlatoust. 176 p.
29. Antonova L. N., Tolstyakova K.P. (2019) Uchebniki po russkomu yazyku kak inostranomu: iz opyta raboty na podgotovitel'nom fakul'tete v Severo-Vostochnom federal'nom universitete imeni M.K. Ammosova [RFL textbooks: from the experience of work at the preparatory faculty in M.K. Ammosov North-Eastern Federal University] // *Rusistika*. 17 (1). pp. 103-114. DOI: 10.22363/2618-8163-2019-17-1-103-114
30. Iunusov I.Sh., Oziurk M. (2012) O nekotorykh osobennostiakh prepodavaniia russkoi literatury turetskim studentam [On some features of teaching Russian literature to Turkish students]. *Filologiya i kultura*. 2 (28). pp. 161-164.
31. Giulgiuden V.K. (2016) Uchet natsional'no-kulturnykh osobennosti turetskikh uchashchikhsia-nefilologov pri obuchenii russkomu yazyku v neyazykovoii srede [Taking account of the national and cultural features of Turkish non-language students when teaching Russian in a non-linguistic environment]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal*. 5-4 (47). pp. 29-32.
32. Krotova T.A. (2012) Traditsii islamskoi sistemy obrazovaniia v protsesse obuchenii arabskikh uchashchikhsia russkomu yazyku [Traditions of the Islamic education system in the process of teaching Russian to Arab students]. *Problemy prepodavaniia filologicheskikh distsiplin inostrannym uchashchimsia: materialy II-i mezhdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferentsii*. Voronezh. pp. 355-361.
33. Sergeeva A.V. (2005) Russkie: stereotypy povedeniia, traditsii, mentalnost' [The Russians: stereotypes of behavior, traditions, and mentality]. M.: Flinta, Nauka. 320 p.
34. 'Poekhali!': deputaty vozmushcheny imidzhem Rossii v uchebnike dlia inostrantsev ['Let's go!': the deputies are outraged by the image of Russia in the textbook for foreigners] (2012). URL: <http://www.amic.ru/news/199245> (Accessed: 2 March, 2019).
35. Panova L.V., Kharitonova O.V. (2016) Uchebnik dlia prepodavaniia russkogo yazyka kak inostrannogo kak element lingvodidakticheskogo diskursa prepodavatelii-rusista [A textbook for teaching RFL as an element of the linguodidactic discourse of a Russian-language teacher]. *Mir nauki: internet-zhurnal*. 4 (6). pp. 1-9. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/82PDMN616.pdf> (Accessed: 5 January, 2020).
36. Vokhmina L.L. (2019) 'Poekhali!'. Dobrogo puti! (Ret. na kn.: Chernyshov S.I., Chernyshova A.V. Poekhali! Russkii yazyk dlia vzroslykh. Nachalni kurs: uchebnik. Part 1. SPb.: Zlatoust, 2019. 176 p.) [Let's go! Bon voyage! (Book review: Chernyshov S.I., Chernyshova A.V. Let's go! The Russian language for adults. A course for beginners: textbook. Part 1.1. SPb.: Zlatoust, 2019. 176 p.)]. *Russkii yazyk za rubezhom*. 4. pp. 119-122.
37. Djuric M., Matrusova A.N. (2020) Uchebnik 'Poekhali!' v kontekste obuchenii RKI v serbskoi srede ['Let's go!' textbook in RFL teaching in Serbian environment]. *Russkii yazyk za rubezhom*. 3. pp. 72-76.
38. Zahrai S.H. (2008) O mnogoaspektnosti lingvokul'turnogo komponenta [On the multidimensional nature of the linguistic and cultural component]. *Mir russkogo slova*. 2. pp. 91-96.



39. Abdulagatov Z.M. (2014) Nравstvennost' dagestantsa: mezhdru islamom i svetskimi normami [Morality of a Dagestani: between Islam and secular norms]. Vestnik Instituta istorii, arkhologii i etnografii. 3 (39). pp. 117-127.
40. Shestopal E.B., Selezneva A.V. (2018) Sotsiokul'turnye ugrozy i riski v sovremennoi Rossii [Socio-cultural threats and risks in contemporary Russia]. Sotsiologicheskie issledovaniia. 10. pp. 90-99. DOI: 10.31857/S013216250002161-0
41. Boev E.B. (2015) Tsivilizatsionnye tsennosti kak faktor sblizheniia Rossii i Irana [Civilizational values as a factor of Russia and Iran coming together]. Rossiisko-iranskie otnosheniia: problemy i perspektivy. M.: Izd-vo Instituta vostokovedeniya RAN. pp. 173-178.
42. 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 RFL]. M.: Russkiy yazik. 246 p.
43. Rychkova M.A. (2008) Inostrannyi yazyk kak sredstvo formirovaniia tsennostnykh orientatsii budushchikh spetsialistov [Foreign language as a means of building of value orientations of future specialists]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naiia rabota. Iuvenologiya. Sotsiokinetika. 14 (1). pp. 75-79.
44. Sedova N.N. (2011) Rossiia – obshchestvo moral'nogo tranzita? [Is Russia a society of moral transit?] Monitoring obshchestvennogo mneniia: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny. 6 (106). pp. 25-41. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_17331251\\_93572671.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_17331251_93572671.pdf) (Accessed: 5 May, 2020).
45. Sulakshin S.S. (2017) Nравstvennost' rossiyskogo obshchestva i faktory vliianiia (internet, televideniye) [Morality of Russian society and factors of influence (Internet and television)]. URL: <http://rusrand.ru/analytics/nravstvennost-rossijskogo-obshchestva-i-faktory-vlijaniia-internet-televidenie> (Accessed: 2 March, 2019).
46. Fedoseev A.N. (2013) Unichtozheniye morali i нравstvennosti v Rossii [Destruction of morality and ethics in Russia]. URL: <https://www.liveinternet.ru/users/4271174/post275561192> (Accessed: 2 March, 2019).
47. Ochirova N.P. (2009) Formirovanie dukhovno-nравstvennykh tsennostei shkol'nikov na osnove dialoga kul'tur [Building of spiritual and moral values of schoolchildren on the basis of the dialogue of cultures]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Astrakhan. 22 p.

***Информация об авторе:***

**Вострякова Н.А.** – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Волгоградский государственный технический университет (Волгоград, Россия). E-mail: [navostrjakova@yandex.ru](mailto:navostrjakova@yandex.ru) № <https://orcid.org/0000-0001-6795-6929>

***Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.***

***Information about the author:***

**Vostryakova N.A.**, Associate Professor, Ph.D. (Philology), Associate Professor of the Department of Russian Language, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia). E-mail: [navostrjakova@yandex.ru](mailto:navostrjakova@yandex.ru); <https://orcid.org/0000-0001-6795-6929>

***The author declares no conflicts of interests.***

*Поступила в редакцию 02.06.2022; принята к публикации 02.08.2022*

*Received 02.06.2022; accepted for publication 02.08.2022*

Научная статья

УДК 378.4

doi: 10.17223/19996195/59/10

## **РЕГИОНАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫХ ВУЗАХ РОССИИ И УЗБЕКИСТАНА**

**Елена Петровна Глумова<sup>1</sup>, Саодат Худойбердиевна Мухамедова<sup>2</sup>,  
Наргиза Бахтияровна Рашидова<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> *Нижегородский государственный лингвистический университет*

*им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия*

<sup>2,3</sup> *Ташкентский государственный университет узбекского языка и литературы*

*им. Алишера Навои, Ташкент, Узбекистан*

<sup>1</sup> *el.glumova2010@yandex.ru, glumova@lunn.ru*

<sup>2</sup> *Prof.s.muhamedova@mail.ru*

<sup>3</sup> *rnargiza78@mail.ru*

**Аннотация.** В современном мире значимая роль отводится усилению межкультурных и межэтнических контактов, необходимость организации многоязычного обучения подтверждается статистикой – примерно 75% мирового населения говорят на двух и более языках, что побуждает систему образования к активному внедрению инноваций на различных ступенях обучения для адаптации к новым реалиям общественной жизни. В исследованиях отечественных ученых вектор развития системы образования смещается в сторону регионализации как принципа высшего образования, влияющего на научную деятельность вуза и содержательный компонент программ обучения.

Раскрыт аспект региональной образовательной среды, проанализировано состояние изучения и функционирования родного и иностранных языков в России и Узбекистане на примере Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова и Ташкентского государственного университета узбекского языка и литературы им. А. Навои. Обучение нескольким языкам ведется на всех факультетах университетов вне зависимости от профиля подготовки, что позволяет обучающимся формировать и развивать межкультурную коммуникативную компетенцию.

Создание в вузе среды для развития поликультурной и полилингвальной личности, способной представлять свою культуру и эффективно взаимодействовать с представителями иных сообществ на нескольких языках, а также для удовлетворения основных потребностей всех участников образовательного процесса основывается на учете региональных условий реализации языковой политики государства. Под термином «полилингвальная личность» мы подразумеваем личность, владеющую несколькими языками, способную мыслить в контрастивно-сравнительном аспекте и обладающую навыками межкультурного общения с учетом региональных особенностей сторон. Полилингвальный вуз – учреждение высшего образования, где формируется личность ранее рассмотренного типа.

В противопоставление глобализации с ее унифицированным подходом к лингвокультурам, регионализация образования позволяет в полной мере учесть культурное разнообразие, обеспечить лучшее взаимопонимание между участниками коммуникации, осознавать ценность родных и иностранных языков. Такой полилог культур, где принимается во внимание региональная составляющая, яв-

ляет собой существенное дополнение общепринятой межкультурной образовательной парадигмы.

**Ключевые слова:** языковая политика, регионализация, иностранные языки, языки обучения, образовательный процесс, полилингвальная личность, поликультурная личность

*Для цитирования:* Глумова Е.П., Мухамедова С.Х., Рашидова Н.Б. Региональная образовательная среда в полилингвальных вузах России и Узбекистана // Язык и культура. 2022. № 59. С. 178–201. doi: 10.17223/19996195/59/10

Original article

doi: 10.17223/19996195/59/10

## REGIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN POLYLINGUAL UNIVERSITIES OF RUSSIA AND UZBEKISTAN

Elena P. Glumova<sup>1</sup>, Saodat Kh. Mukhamedova<sup>2</sup>, Nargiza B. Rashidova<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov, Nizhny Novgorod, Russia*

<sup>2,3</sup> *Uzbek Language and Literature named after Alisher Navoi, Tashkent, Uzbekistan*

<sup>1</sup> *el.glumova2010@yandex.ru, glumova@lunn.ru*

<sup>2</sup> *Prof.s.muhamedova@mail.ru*

<sup>3</sup> *rnargiza78@mail.ru*

**Abstract.** In the modern world, a significant role is assigned to strengthening intercultural and interethnic contacts, the need for multilingual education is confirmed by statistics – about 75% of the world's population speak two or more languages, which encourages the education system to introduce innovations actively at various levels of education to adapt to the new realities of public life. In the research of Russian scientists, the vector of the education system's development is shifting towards regionalization as a principle of higher education that affects the scientific activity of the university and the content component of training programs.

This article reveals the aspect of the regional educational environment, analyzes the state of the study and functioning of native and foreign languages in Russia and Uzbekistan, using the example of Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov and Tashkent State University of Uzbek Language and Literature named after A. Navoi. Several languages are taught at all faculties of universities, regardless of the training profile, which allows students to form a communicative competence.

The creation of an environment at the university for the development of a multicultural and polylingual personality that can represent the native culture and interact with representatives of other societies in several languages effectively, as well as meet the basic needs of all participants in the educational process, is based on taking into account the regional conditions for the implementation of the state's language policy. The term "multilingual personality" defines a person that speaks several languages, is able to think in a contrastive-comparative aspect, has the skills of intercultural communication, taking into account the regional characteristics of the parties. A polylingual university is an institution of higher education where a personality of the previously considered type is formed.

In contrast to globalization with its unified approach to linguistic cultures, the regionalization of education makes it possible to take into account cultural diversity, en-

sure better mutual understanding between communication participants, and realize the value of native and foreign languages fully. Such a polylogue of cultures, where the regional component is taken into consideration, is a significant addition to the generally accepted intercultural educational paradigm.

**Keywords:** language policy, regionalization, foreign languages, languages of instruction, educational process, polylingual personality, multicultural personality

*For citation:* Glumova E.P., Mukhamedova S.Kh., Rashidova N.B. Regional educational environment in polylingual universities of Russia and Uzbekistan. *Language and Culture*, 2022, 59, pp. 178-201. doi: 10.17223/19996195/59/10

## **Введение**

Современный мир, мир XXI в., претерпевает немислимые ранее изменения – масштабные процессы интеграции и глобализации требуют включения каждого в мировую культуру и мировую историю. Необходимость восприятия своей культуры и культуры иных народов, а также родного и иностранных языков призывает к усилению позиций гуманитарного образования [1–3]. Человек должен, с одной стороны, осознать свою принадлежность к культуре своего народа, к своему языку, своей истории, чтобы ощутить собственную уникальность, с другой стороны, задача каждого состоит и в интеграции в многогранный и многонациональный современный мир. Знание только английского языка и культуры англоговорящих стран более не обеспечивает современному человеку конкурентоспособной позиции. Постоянно меняющийся мир становится залогом вовлечения человека в более чем одну иноязычную культуру. Усложнение современной геополитической ситуации определяет необходимость постоянного обращения представителей разных социумов к вопросу эффективной организации взаимоотношений с окружающим миром.

Мир стремительно меняется под воздействием двух взаимообусловленных и взаимосвязанных процессов – глобализации и регионализации, которые влияют, в свою очередь, на организацию и осуществление процесса диалога (полилога) культур с представителями разных стран и регионов. Президент РАН академик А.М. Сергеев отметил следующее: маятник глобализации столь заметно качнулся вверх, что люди во многих странах задумываются о последствиях этого процесса с точки зрения сохранения национальной самобытности. В этой связи вопросы языковой политики государства стоят наиболее остро, поскольку именно совокупность идеологических принципов и практических мероприятий по решению языковых проблем в государстве отражают положение стран и регионов на международной арене и обеспечивают национальную безопасность.

Планирование и реализация языковой политики государства напрямую связаны с деятельностью высших учебных заведений в кон-

кретных регионах. По мнению ученых, важная задача высших учебных заведений состоит в соотношении параметров функционирования университетской среды с тенденциями развития главных сфер общественной жизни. Как отмечает В.А. Михайлов, рассматривая место и роль местных университетов в социокультурной жизни современной России, «при таком соотношении университет последовательно выступает в различных своих социальных проявлениях и, тем самым, раскрывает свои сущностные черты, тенденции развития и закономерности функционирования» [4. С. 4].

По мнению А.М. Новикова, регионализация – это *принцип* современного высшего образования, регулирующий разные аспекты деятельности учебных заведений (содержание образования, миссию и функции в регионе, научную работу). Он указывает, что, согласно *принципу регионализации образования*, существенно расширяется социальная и культуuroобразующая функция учебных заведений [5].

Это положение нашло отражение в идее становления вуза как научно-образовательного центра в регионе, которая звучит в национальном проекте «Образование» (2018 г.) и, особенно, в национальном проекте «Наука и университеты» (2020 г.), ориентирующем на формирование университетов как отраслевых центров мирового уровня, направленных на решение кадровых и научных вопросов в регионе. В настоящее время сложилось следующее представление: современный университет, являясь центром науки и образования, играет также третью роль – агента развития страны и общества по различным направлениям («третья миссия» университета), что включает в себя взаимодействие вуза с обществом, его социальную ответственность и вовлеченность в дела региона и страны в целом, предполагает существенно повысить вклад университетов в социально-экономическое развитие страны и регионов.

Для лингвистического образования особое значение имеет признание многозначной трактовки понятия *регионализации образования*. В общем смысле регионализация понимается как ориентация системы образования на потребности региона и его субъектов, а также на ее способность к сотрудничеству с аналогичными системами других стран (Е.В. Бондаревская, А.Т. Глазунов, С.И. Иванищев, О.Ю. Зайцева, В.И. Мареев, А.М. Новиков, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко и др.). В современном лингвистическом образовании общепризнанной является межкультурная образовательная парадигма, согласно которой осуществляется со-изучение языков и культур, формирование коммуникативной и иноязычной коммуникативной компетенции для осуществления коммуникации с представителями родной и иноязычной культур, т.е. готовности к межкультурной коммуникации. Явление регионализации определяет потребность в *поликультурной языковой личности*,

владеющей несколькими языками, способной к иноязычной межкультурной коммуникации в разных сферах деятельности с учетом потребностей и стратегий развития конкретного региона. Важной миссией высших учебных заведений становится создание условий для реализации основных стратегий языковой политики государства с учетом региональных условий развития. Университеты, являясь научными центрами, должны взять на себя функцию определения основных направлений развития региональной языковой политики на основе изучения возможностей и потребностей населения, экологических и экономических особенностей конкретной территории.

### **Методология исследования**

Проведенный анализ научной литературы позволил выявить, что в современных зарубежных исследованиях просматривается отход от монопольного рассмотрения роли государства в управлении языковым общественным устройством и делается акцент на полицентричной картине, а также диверсификации форм политико-языкового участия (Blommaert, 2007; Blommaert et al., 2009; Zhao, Baldauf, 2012; Glasgow, Bouchard, 2019).

Проблемы отечественной языковой политики относятся к междисциплинарной области и рассматриваются как многогранный феномен в трудах В.М. Алпатов, А.Н. Баранова, Н.Б. Вахтина, Е.В. Перехвальской, М.Е. Костюк, В.Ю. Михальченко, А.Н. Баскакова, К.В. Бахнян, Е.М. Боровских, В.Г. Гак, М.В. Дьячкова, М.И. Исаева, Н.Б. Мечковской, В.П. Нерознак, Л.Б. Никольского, В.М. Солнцева, О.В. Озаевой, Т.Е. Жабеловой, Е.Н. Калининой, Л.М. Мухарямовой, Е.Б. Гришаевой и других ученых. Важными для определения направлений языковой политики государства являются работы по этнологии (М.Н. Губогло, М.И. Исаев, Э.А. Мирский), социолингвистике (В.М. Алпатов, Т.Б. Крючкова), юриспруденции (А.С. Пиголкин, М.А. Джафаркулиев), политологии (М.В. Дьячков, В.А. Тишков, А. Кушнир, Е.П. Чельшев, А.А. Леонтьев, А.Н. Гаркавец), методике преподавания иностранных языков (В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, М.Н. Арапов, А.А. Миролюбов) и др.

В.М. Алпатов рассматривает «языковую ситуацию и языковую политику в многонациональном государстве как результат двух противостоящих потребностей: потребности идентификации и потребности взаимопонимания». Автор считает, что «первая потребность состоит в том, что каждый человек желает использовать свой родной язык во всех ситуациях. Использование чужого языка может быть связано с ощущением этнического, культурного и даже политического неравенства. Вторая потребность – потребность общаться с любым собеседником без затруднений» [б. С. 114].

В своих научных работах М.Е. Костюк исследует сближение проблем языковой политики и безопасности российского общества. По мнению ученого, «роль языковой политики для защиты сознания определяется тем, что не существует иной специализированной, сопоставимой по мощности со средствами массовой информации организационно-технологической реальности, способной создавать в индивидуальном и общественном сознании глубинные механизмы самоопределения и информационно-культурного иммунитета» [7. С. 126].

В.Ю. Михальченко уделяет особое внимание изучению вопроса языкового планирования в полиэтнических странах: «Многонациональные государства обычно проводят языковую политику в двух направлениях – сохранение языкового многообразия и языковое единение страны. Такая языковая политика предполагает ее соответствие языковой ситуации. Нарушение этого правила обычно ведет к национально-языковым конфликтам (Молдова, Украина, страны Балтии)» [8. С. 137].

Н.В. Борисова посвящает свои исследования теме соотношения акторно-структурных аспектов и агентивности в вопросах языковой политики государства [9].

Как известно, *язык является одним из ключевых компонентов национальной идентичности*. По мнению А.В. Филатова, язык – это «орудие и материал мышления, главное средство самовыражения, идентификации и развития личности... Весь интеллектуальный и духовный арсенал человека сформирован, закреплен и представлен на родном языке» [10. С. 6]. Воспитываясь в рамках социокультурной среды с определенным языком, индивид, становясь носителем этого языка, как правило, выстраивает и свою национальную идентичность на языковой основе.

По мнению О.В. Озаевой, «язык – обязательное условие возникновения этнической общности, символ и защита группового единства, сохранения этнокультурной самобытности» [11. С. 4]. Именно языковая общность во многом формирует национальную, поскольку благодаря языку осуществляется коммуникация между индивидами и группами индивидов. Также язык является предельно сложным объектом для изучения: он не только формируется социальной системой, но и сам в значительной степени формирует ее. Вот как писал об этом Эдвард Сепир: «Язык – мощный фактор социализации, может быть, самый мощный из существующих. Под этим разумеется не только очевидный факт, что без языка невозможно серьезное социальное взаимодействие, но также и тот факт, что обычная речь выступает в качестве своеобразного потенциального символа социальной солидарности всех говорящих на данном языке» [12. С. 231].

На заседаниях Советов при Президенте по межнациональным отношениям и русскому языку президент России В.В. Путин обсудил с

экспертами государственную политику в языковой сфере. В своем выступлении глава государства подчеркнул, что в России Конституция гарантирует право всех народов на сохранение родного языка и создание условий для его изучения и развития. Президент заявил, что меры поддержки и сближения национальных языков важны для укрепления гражданского единства и суверенитета России. «Решая эти проблемы, отметил В.В. Путин, важно соблюсти четкий баланс – с одной стороны, сохранить традиционные ценности, самобытность, с другой – не допустить самоизоляции от мировых культурных процессов».

«Мы знаем примеры, когда в ряде стран право значительных этнических общин на использование родного языка игнорируется или ограничивается, – сказал Путин. В отдельных странах проводится жесткая, агрессивная политика языковой и культурной ассимиляции. Мы видим, к каким последствиям это приводит: к разделению общества на полноценных и неполноценных людей, на граждан и не граждан, а то и к прямым трагическим внутренним конфликтам»<sup>1</sup>.

## **Исследование и результаты**

### ***Региональная образовательная среда на примере Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова***

Современная система языкового образования в России основывается на вековых традициях и имеет глубокие исторические корни. Российское естественное многоязычие и поликультурная среда являются фундаментом сохранения и развития отечественных традиций в обучении языкам межнационального и международного общения в разные исторические периоды. В дореволюционной России язык выступал в качестве средства воспитания и развития личности, формирования уважения к культуре и образу жизни других народов. Сегодня овладение языками предполагает достижение практических, воспитательных, развивающих, общеобразовательных результатов и является одним из ведущих факторов, в значительной мере определяющих успех межкультурных контактов в различных сферах коммуникативной деятельности человека. Во все времена язык выступает как средство познания картины мира, приобщения к духовным и материальным ценностям, созданным другими народами. Важно подчеркнуть, что другой язык одновременно является средством более глубокого проникновения в систему родного языка на основе сравнения, сопоставления, анализа как языковых и речевых, так и культурных характеристик языковых

---

<sup>1</sup> URL: <http://www.1tv.ru/news/social/284083> (дата обращения: 26.05.2015).



систем. Владение новым языком способствует открытию уникальности и своеобразия представителей других культур, а также собственной народной самобытности. Усиление процессов межкультурной интеграции на национальном и международном уровнях обусловило модернизацию содержания языкового образования в России.

Культуросозидательная, ментальнообразующая и социально-воспитательная функции языка закреплены в таких основных документах Министерства образования России, как Национальная доктрина образования Российской Федерации, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Концепция модернизации структуры и содержания общего образования и др.

Содержание языковой образовательной политики Российской Федерации в современных социально-экономических и политических условиях:

1. На уровне образовательных процессов по иностранному языку необходимо:

а) в условиях массового обучения иностранному языку более четко дифференцировать цели обучения применительно к потребностям разных категорий учащихся. Прагматический аспект обучения иностранному языку в настоящее время самым тесным образом связан с наличием реального выхода на иную культуру и ее представителей: не просто знание языка, а умение использовать его в реальной коммуникации;

б) конструировать процесс обучения иностранному языку как процесс познания учащимися иной культуры и, следовательно, осознания ими своей принадлежности к определенному социокультурному сообществу.

2. На уровне системы как социально-культурной сферы деятельности по приобщению граждан общества к иностранному языку важна постановка вопроса о приобщении каждого члена нашего общества, желающего добиться в обществе личных и профессиональных успехов, по меньшей мере, к двум иностранным языкам.

3. Изменения, происходящие как на геополитическом уровне, так и внутри России, требуют новых подходов к решению языковых проблем в государстве:

- развитие подлинного многоязычия;
- развитие национальной культуры на базе родного языка;
- стимулирование изучения наряду с русским и родным языками иностранного языка как реального средства общения и взаимопонимания с представителями других культур.

4. Стимулирование многоязычия в новых геополитических и внутривнутриполитических условиях в России диктует необходимость развивать многовариантную систему иностранных языков:

- расширить «номенклатуру» изучаемых в школе иностранных языков с учетом региональных условий;

- использовать возможности включения в учебные планы школ второго иностранного языка с разработкой соответствующих программ;
- исключить возможные тупиковые варианты, когда изучаемый в школе иностранный язык не представлен в учебных планах высших учебных заведений;
- развернуть просветительскую работу с общественностью и прежде всего с родителями, разъясняя общеобразовательную ценность любого иностранного языка [13].

Инновационное развитие системы обучения иностранному языку в вузах России происходит в русле общих инновационных тенденций, характерных для современного образования. По мнению ученых, одной из важнейших инноваций на разных уровнях системы образования выступает явление *регионализации образования* (П.Р. Атутов, М.Н. Будаева, А.М. Новиков, Л.М. Сухорукова и др.). Закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепил положение о свободе и плюрализме в образовании и право ее субъектов определять и осуществлять политику в области развития образования, не противоречащую политике Российской Федерации. В частности, в их компетенцию включается разработка и реализация республиканских, региональных программ развития образования, в том числе международных, с учетом национальных, социально-экономических, культурных, демографических и прочих особенностей и потребностей региона.

В общем смысле регионализация понимается как ориентация системы образования на потребности региона и его субъектов, а также на ее способность к сотрудничеству с аналогичными системами других стран (Е.В. Бондаревская, А.Т. Глазунов, С.И. Иванищев, О.Ю. Зайцева, В.И. Мареев, А.М. Новиков, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко и др.). Исходной предпосылкой такой трактовки является объективное сочетание процессов концентрации и централизации, с одной стороны, и деконцентрации и децентрализации – с другой, в разных сферах социальной, культурной, политической и экономической жизни стран (И.М. Бусыгина, А.Д. Воскресенский и др.). В связи с этим процессы регионализации исследуются в единстве с процессами глобализации. Примером такого единства является Европейский союз и выработанная им концепция «Европы регионов». Европейский регионализм привел к некоторым устойчивым тенденциям, характерным и для прочих стран мира, а именно к многонациональности европейских государств, мультикультурализму с одновременным усилением внимания к местным языкам и культурам.

*Межкультурная коммуникация* определяется как сложное, комплексное явление, которое включает общение между отдельными индивидами, группами, государствами, относящимися к различным культурам. Центральная категория, характеризующая данное явление, –

*межкультурное разнообразие* человеческого общества. Идея уважения межкультурного разнообразия находит отражение в целом ряде международных документов (Всеобщая декларация прав человека (ООН, 1948 г.); Декларация о ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религии или убеждений (ООН, 1981 г.); Декларация ЮНЕСКО о расе и расовых предрассудках (1978 г.); Всеобщая декларация о культурном разнообразии (ЮНЕСКО, 2001 г.); Конвенция об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения (ООН, 2005 г.); Белая книга будущего Европы (Еврокомиссия, 2017 г.)). В указанных документах культурное разнообразие утверждается как неотъемлемая отличительная черта человечества, движущая сила устойчивого развития для сообществ, народов и наций, необходимые для обеспечения мира и безопасности на местном, национальном и международном уровнях, фиксирующие существование человеческих сообществ (культур) в мире или в конкретных регионах. В русле данных утверждений разработка положений регионального подхода в обучении иностранному языку представляется актуальной, поскольку регионализация в образовании обуславливает перенос функциональных акцентов на освоение культурного разнообразия и, соответственно, на овладение готовностью к межкультурной коммуникации, способностью к межкультурному взаимодействию и взаимопониманию, развитие терпимости и уважения к культуре партнеров по коммуникации.

Таким образом, с явлением регионализации связана потребность в *поликультурной языковой личности*, владеющей несколькими языками, способной к иноязычной межкультурной коммуникации в разных сферах деятельности, формирование которой происходит в непрерывном высшем лингвистическом образовании.

Все сказанное позволяет констатировать, что явление регионализации в образовании закономерно привлекает внимание исследователей, поскольку само образование как социальный институт призвано «представлять все многообразие мира, культур и культурных образцов» [14. С. 38], а в обучении иностранному языку, в свете межкультурной парадигмы, эта задача решается в первую очередь.

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (далее НГЛУ им. Н.А. Добролюбова) – современное образовательное пространство, объединяющее вековые традиции и инновации лингвистического образования мирового уровня. Новая страница в истории университета началась с формирования Стратегии развития НГЛУ им. Н.А. Добролюбова до 2030 г., принятой на конференции работников 24 декабря 2019 г. В качестве стратегической цели обозначено становление НГЛУ им. Н.А. Добролюбова как международного центра подготовки высококвалифицированных кадров в социогуманитарной сфере с профессиональным знанием не менее трех

иностранных языков, обеспечивающего потребности государства, общества и личности в коммуникативных системах и технологиях, гуманитарной экспертизе и опирающегося на собственные и лучшие мировые научно-исследовательские разработки.

С 2019 г. получают интенсивное развитие новые образовательные программы на иностранных языках, направленные на подготовку бакалавров, специалистов, магистров и кадров высшей квалификации с международными компетенциями, способных решать задачи глобального лидерства России.

Стратегия международной деятельности НГЛУ им. Н.А. Добролюбова направлена на установление и развитие связей с зарубежными образовательными учреждениями и организациями, внедрение новых форм международного академического сотрудничества на основе имеющихся ресурсов и передовых образовательных технологий.

География международного сотрудничества НГЛУ им. Н.А. Добролюбова постоянно растет и расширяется. Университет успешно развивает сотрудничество с университетами Австрии, Бельгии, Беларуси, Германии, Италии, Испании, Нидерландов, Франции, Сербии, Казахстана, КНР, Республики Корея, Таиланда, Украины, Узбекистана, Чехии, Хорватии, Японии и ряда других стран.

Это подтверждается преподаванием в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова 17 иностранных языков (восточных и западных, в том числе редких), наличием 13 культурно-образовательных центров разных стран мира, программ академической мобильности для студентов и преподавателей, возможностью глубокого изучения не менее трех иностранных языков на любом направлении подготовки, формированием гибких современных компетенций выпускников в условиях глубокой общественной трансформации, что делает их востребованными в любой сфере по всему миру.

В условиях глобализации образования НГЛУ им. Н.А. Добролюбова традиционно является одним из лидеров продвижения русского языка за рубежом, открывая центры изучения русского языка в странах Юго-Восточной Азии, обеспечивая подготовку иностранных студентов в соответствии со стратегией России в области экспорта российского образования. Совместные научные исследования нижегородских и зарубежных ученых по проблемам русской филологии и культуры, авторские учебники и пособия открывают новые возможности для потенциальных партнеров и студентов формировать позитивный образ России в мире, обеспечивают интернационализацию научно-педагогической деятельности.

Международные проекты и программы НГЛУ им. Н.А. Добролюбова реализуются при широком доступе преподавателей и студентов к информационным ресурсам, использование которых повышает эф-

фektivность обучения, результативность научных исследований, а также совершенствует структуру управления вузом в целом.

Международная деятельность НГЛУ им. Н.А. Добролюбова не ограничивается только рамками собственно университета. Во многих случаях вуз принимает участие в проведении культурных программ городского и регионального масштаба. Межрегиональное и межкультурное образовательное, научное и культурное сотрудничество НГЛУ им. Н.А. Добролюбова активно способствует дальнейшему развитию научных школ и научных направлений, интегрированию университета в мировое образовательное пространство, является творческой основой создания современных учебно-методических комплексов, существенно помогает развивать культурную жизнь города и региона.

В октябре 2020 г. было подписано Соглашение о создании Регионального кластерного консорциума по лингвистическому образованию, в который вошли 30 учреждений среднего образования Нижегородской области во главе с НГЛУ им. Н.А. Добролюбова и Нижегородским институтом развития образования. В 2022 г. в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова создан «Инноваториум» по методике раннего обучения иностранным языкам, объединивший педагогов дошкольного образования, преподающих иностранные языки и научно-педагогических работников вуза. Руководствуясь общими для сторон национальными целями развития Российской Федерации и стратегией развития Нижегородской области [15], а также долгосрочными целями совершенствования качества и обеспечения глобальной конкурентоспособности результатов научной деятельности и лингвистического образования на разных уровнях, участники профессиональных объединений разрабатывают условия и создают возможности для координации деятельности по повышению качества лингвистического образования в регионе, в том числе показателей сдачи единого государственного экзамена по иностранным языкам школьниками Нижегородской области, обеспечения ускоренного внедрения цифровых технологий в практику преподавания иностранных языков в образовательных организациях Нижегородской области, разработку и реализацию совместных образовательных проектов, путем объединения интеллектуальных, финансовых, материально-технических, информационных и иных ресурсов.

Совместная деятельность участников консорциума осуществляется по следующим основным направлениям:

- создание благоприятных условий для взаимодействия науки и образования в целях повышения качества лингвистического образования в разных типах учебных заведений Нижегородской области;
- подготовка высококвалифицированных учителей и преподавателей иностранного языка для образовательных организаций дошкольного и общего образования Нижегородской области;

– разработка и реализация инновационных образовательных программ для обеспечения образовательных организаций Нижегородской области кадрами по преподаванию второго иностранного языка;

– организация и проведение совместных профильных масштабных мероприятий для решения важных региональных задач по популяризации и развитию лингвистического образования в Нижегородской области;

– проведение совместных прикладных научных и научно-практических исследований и разработок по согласованным планам участников консорциума и «Инноваториума», в том числе по изучению потребностей образовательных организаций в области преподавания иностранных языков;

– разработка и реализация совместных основных и дополнительных образовательных программ, программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации различного уровня в интересах участников консорциума и «Инноваториума»;

– публикация результатов совместных исследований в российских и зарубежных изданиях;

– организация и совместное участие в международных и российских конференциях, семинарах, молодежных школах, тренингах и других научных и научно-образовательных мероприятиях в интересах участников консорциума и «Инноваториума»;

– разработка и реализация комплексных программ и проектов, способствующих выполнению задач консорциума и «Инноваториума».

Это свидетельствует о создании региональной лингвообразовательной среды, предполагающей взаимосвязь всех уровней образования и выстраивание траектории непрерывного лингвистического образования в Нижегородском регионе.

***Региональная образовательная среда на примере  
Ташкентского государственного университета узбекского языка  
и литературы им. Алишера Навои***

Языковая политика для Узбекистана, как и для любой многонациональной страны, является приоритетом для государства и вопросом, чувствительным для всего общества. Она должна быть всесторонне продуманной и сбалансированной, а также отвечать актуальным тенденциям, с особым вниманием реагировать на их изменения. Вместе с тем вопрос поддержки узбекского языка как государственного языка должен быть ключевым в современной языковой политике страны. Актуальная задача государства – обеспечить конкурентоспособность и притягательность узбекского языка как развивающегося средства общения людей многонациональной страны. Рассмотренные проблемы и вызовы ставят

перед властью и обществом задачи формирования эффективной модели языковой политики на основе глубокого и всестороннего анализа. Эта задача решается в рамках Закона Республики Узбекистан «О государственном языке», а также проектов Концепции и Государственной программы по развитию узбекского языка и совершенствованию языковой политики на 2020–2030 гг. [16].

*Узбекский язык в Узбекистане играет большую роль не только в формировании нации и национального государства, но и в развитии других национальных языков. Узбекский язык составляет основу меж-национальной интеграции населения страны, формирует общую идентичность.*

Отношение к языкам в Республике Узбекистан, включая сферу образования, является важной составляющей государственной политики. Русский язык, один из 10 крупнейших языков мира, воспринимается в Узбекистане «как язык-посредник в полиэтнической среде и как язык – носитель научно-технической информации», поэтому в современной общественно-политической и культурной жизни страны он занимает особое место. Этим объясняется, почему «русскоязычные» группы/классы в детсадах, школах и университетах страны переполнены, а более 90% воспитуемых и обучающихся в них – это представители титульной нации, т.е. узбеки. Особую актуальность вопрос изучения языков приобретает в связи с активизацией работы Узбекистана в рамках международных организаций, в том числе Содружества Независимых Государств (СНГ). Следует отметить, что в 2004 г. Межпарламентской ассамблеей государств – участников СНГ был утвержден Модельный закон «О языках», который определяет принципы использования языков в официальных сферах в государствах – участниках СНГ и направлен на защиту и поддержку всех языков, функционирующих в государствах Содружества [17].

Наряду с родным языком в стране активно изучаются другие иностранные языки. В стенах Ташкентского государственного университета узбекского языка и литературы им. Алишера Навои (далее ТашГУУЯЛ им. Алишера Навои) помимо основного обучения государственного языка проходит обучение восточным языкам (арабского и персидского), а также русского, французского и немецкого. Такой подход к изучению языков дает хорошие возможности ознакомления с великим наследием. Для глубокого знания и понимания произведений выдающихся мыслителей мира необходимо их изучение с оригиналов текстов. Студенты, опираясь на полученные знания по иностранным языкам, будут иметь навыки по ознакомлению с аутентичными материалами.

В ТашГУУЯЛ им. Алишера Навои обучение русскому языку нацелено на интенсивное развитие навыков выразительного чтения, совершенствование умений и навыков устной и письменной речи, так-

же проводится работа со специальной литературой. На факультете теории и практики перевода открылось новое направление «Теория и практика перевода (русский язык)», основной предмет специальности – «Практикум устной и письменной речи», где целью является формирование, развитие и совершенствование у студентов базовых и специальных составляющих переводческой компетенции; он также содержит систему заданий, направленных на развитие знаний, умений и навыков переводческой деятельности, подготовку всесторонне развитых конкурентоспособных выпускников этого профиля.

Главной задачей изучения русского языка как иностранного в ТашГУУЯЛ им. Алишера Навои является подготовка высококвалифицированных кадров по всем направлениям вуза, популяризация русского языка, ознакомление с культурой и традициями России. Благодаря изучению русского языка как иностранного студенты вуза смогут развиваться в профессиональном плане, получать информацию из различных источников на русском языке, тем самым повышая свой уровень знаний и обогащая опыт. К примеру, для будущих специалистов-переводчиков факультета «Теория и практика перевода» русский язык является обязательным как второй иностранный язык, так как всем известно, что переводчику, желающему развиваться в России и сотрудничать со странами СНГ, необходимо знать русский язык. А это значит, что перед преподавателями стоит задача обучить студентов необходимым навыкам речевой деятельности: говорения, письма, чтения и аудирования, которые позволяют свободно общаться на русском языке в многообразных жизненных ситуациях. В рамках вузовского обучения русскому языку как иностранному также предполагается формирование научного и гуманитарного мировоззрения, высокой духовности и демократической культуры, творческого мышления, убежденности и социально-политической активности на основе идеи национальной независимости и демократии, национальных и общечеловеческих ценностей у студентов посредством русского языка.

Обучающиеся совместно с профессорско-преподавательским составом ТашГУУЯЛ им. Алишера Навои ведут активную научно-исследовательскую деятельность в области литературы народов Востока и их духовного наследия. Восточные языки (арабский и персидский) преподаются на всех факультетах университета объемом нагрузки 4–6 ч в неделю. Арабский язык является законченным самостоятельным курсом по содержанию для выполнения определенных функций (чтение арабских рукописей, летописей, газет и журналов; получение необходимой информации из оригиналов текста для дальнейшего развития студентов и их последующей прикладной деятельности). Цель курса – формирование речевых навыков в арабском языке (лексические, грамматические, произносительные, навыки чтения и письма). Персидский



также является основным языком для ознакомления с произведениями Алишера Навои и других мыслителей Востока. В фонде Академии наук Республики Узбекистан имени Абу Райхана Беруний хранятся летописи и рукописи произведений, основная часть которых написана на персидском языке. Студенты университета, овладевшие персидским языком на достаточном уровне, имеют возможность получить больше исторически и культурно значимой информации посредством изучения данных произведений.

При изучении арабского языка, как любого другого иностранного языка, психологический климат оказывает непосредственное влияние на эффективность овладения языком, где значимым элементом образовательного процесса представляется преподаватель, обладающий опытом и мастерством. Успех педагогической деятельности во многом зависит от эрудиции педагога, глубины знаний учебного курса, уровня профессиональных компетенций. Важным моментом педагогического творчества является умение налаживать контакт со студентами, внешний вид педагога, его жесты, позы, мимика. Коммуникация выстраивается по принципу опорных слов, с которыми студенты уже ознакомлены и могут активно употреблять в ситуациях общения с преподавателем и другими обучающимися. Значимая роль в процессе обучения отводится социокультурному компоненту – отрывки из поговорок, пословиц, хадисов, аятов и наставлений на арабском языке побуждают человека проявлять уважение, хорошие манеры при взаимодействии с окружающими.

Преподавание английского языка осуществляется на всех образовательных направлениях в качестве основного и второго языка, в вузе предлагается ряд современных, инновационных методик. Если в недавнем прошлом преподавание английского языка было сосредоточено на грамматике и использовании метода грамматического перевода (*Grammar-translation method*), то сегодня используется метод коммуникативного обучения языкам (*Communicative language teaching*). Здесь основной упор делается на применении естественной речи, которая употребляется в повседневной жизни: реклама на транспорте, вокзале, радио и телевидении, телефонные разговоры – разнообразные ролевые игры, подвижные игры в обучении иностранному языку повышают мотивацию к изучению языка на занятиях. Данный метод сосредоточивает внимание не на знании грамматических правил, а на свободном общении на иностранном языке. Процесс обучения переходит от подхода, ориентированного на учителя (*teacher-centered*), на подход, ориентированный на обучающегося (*learner-centered*), где преподаватель университета действует как помощник (*facilitator*). При этом на занятиях широко используются разнообразные дебаты, дискуссии и тематические исследования, развивающие коммуникативные способности студентов и повышающие их когнитивную активность.

Университет старается внедрить в образовательный процесс новые технологии. В практике обучения студентов-первокурсников, слушателей онлайн-курсов по английскому языку как второму иностранному используется эффективная модель SAMR, которая состоит из четырех этапов:

1. Замещение (материалы в процессе обучения преобразовываются в технологию обучения).

2. Расширение (материалы в процессе обучения переводятся в технологию без каких-либо изменений, иногда могут изменяться и дополняться).

3. Модификация (учащиеся создают задания по последним технологиям).

4. Инновационный подход (учащиеся самостоятельно создают интерактивные и динамичные задания, используя компьютерные технологии).

В университете часто применяются цифровые и игровые технологии для обучения студентов:

– с целью закрепления лексического и грамматического материала студентами, а также организации контроля степени усвоения знаний преподаватели используют обучающие онлайн-платформы Kahoot, Wordwall, Quiziz;

– Padlet и Netboard – интерактивные доски с функцией обмена сообщениями, что помогает им развивать навыки письма на английском языке;

– Flipgrid – инструмент для обмена видео, где студенты выполняют задание на основе предложенного материала, результатом которого служит запись собственного видео, что развивает их разговорные навыки;

– Jeopardy (аналог в русском – «Своя игра») проводится на вступительной части занятия (разминке) и требует от обучающихся совместной работы для ответы на вопросы викторины.

Французский язык выполняет особую роль в освещении произведений мыслителей Востока. Все больший интерес к научному наследию проявляется и за рубежом. Специалист, владеющий французским, может ознакомиться с работами, написанными на этом языке, перевести на французский язык материалы работ с родного языка.

Немецкий язык является востребованным языком для научной и практической деятельности. Целью и задачей преподавания немецкого языка в ТашГУУЯЛ им. Алишера Навои считается подготовка квалифицированных немецко-узбекских и узбекско-немецких письменных и устных переводчиков для различных отраслей экономики страны.

Каждый преподаватель иностранных языков в вузе должен не отставать от требований времени, внедрять в образовательный процесс

интерактивные технологии обучения, создавать психологически комфортную среду, обеспечивающую свободу слушателей в выборе образовательных форм и методов обучения. Вышеуказанные факторы оказывают положительный эффект при усвоении материала студентами. Например, слова приветствия, обращения, просьбы, которые произносит преподаватель на арабском языке, четко доходят до слушателя и у него появляется интерес еще больше узнать об этом языке. Это связано с влиянием национальных традиций в семье, которые стараются привить с детства. Узбекский народ старается воспитывать свое поколение в духе великих предков, который сохранила тысячелетняя история (семейно-бытовые, религиозные обряды и праздники). Авлоний говорил: «Воспитание для нас – вопрос жизни и смерти, спасения или бедствия, счастья или разврата». Эти слова имеют огромное значение для культуры Узбекистана и начертаны в центральном фойе университета. Каждое новое прочтение фразы раскрывает все новые и новые оттенки значения данного выражения.

### **Заключение**

Университет, являясь центром духовности, уделяет особое внимание воспитанию, обучению и развитию всесторонне развитого поколения. Здесь созданы все условия для получения полноценного, достойного образования. Воспитанное в духе духовных ценностей молодое поколение сформирует моральный облик народа.

Регионализация лингвообразования определяет необходимость формирования специфического регионального лингвистического образовательного пространства, в котором отражается комплекс социокультурных особенностей конкретного региона, учитываются потребности и возможности полилингвальной личности в самореализации и самоопределении в региональных социально-экономических условиях, что подтверждается посредством анализа образовательных сред полилингвальных университетов России и Узбекистана. Таким образом, под региональной лингвистической образовательной средой (региональная лингвообразовательная экосистема) мы понимаем систему специально организованных педагогических условий развития личности обучающегося на основе овладения языками с учетом социокультурных компонентов регионального социума и направленных на формирование региональной идентичности личности, способной к эффективной деятельности в регионе в соответствии с потребностями региона.

Региональная лингвообразовательная среда многоязычного вуза предусматривает следующее:

1. Отказ от унифицированных учебных планов, программ, учебников. Создаваемые документы предусматривают национально-

региональные компоненты содержания обучения языкам. Необходимо разрабатывать и внедрять дополнительные учебно-методические материалы, отражающие региональный социокультурный компонент и направленные на развитие способности представлять родной регион, его социокультурную специфику в процессе межкультурной коммуникации на нескольких иностранных языках с целью формирования полилингвальной компетенции студентов вуза, которые могут заполнять в качестве основного результата языкового обучения региональный языковой портфель, где отражены опыт и достижения по овладению родными и иностранными языками [18].

2. Подготовка кадров для региона означает подготовку специалистов с высшим и средним профессиональным образованием в соответствии с дефицитами и востребованностью в конкретном регионе. Учебные заведения должны активно проводить мониторинг профессиональных запросов в регионе и разрабатывать программы лингвистической подготовки на уровне основного и дополнительного образования в тех сферах деятельности, которые наиболее востребованы.

3. Усиление культурообразующих функций учебных заведений в регионах за счет осуществления самых разнообразных образовательных программ для местного населения. Цель данной деятельности направлена на формирование у жителей конкретного регионального социума способности быть эффективным участником процессов межкультурной коммуникации, которая основана на глубоком изучении языковых и культурных сходств, различий, особенностей представителей разных культур и социумов. Для того чтобы подготовить человека к жизни в поликультурном и полилингвальном обществе, необходимо сформировать у него межкультурное мировоззрение, позволяющее осуществлять взаимодействие с представителями других культур в различных сферах. Эффективность межкультурной коммуникации будет зависеть от того, насколько в процессе взаимодействия учитываются в двустороннем порядке потребности партнеров по общению. Это возможно достичь, выстраивая процесс обучения языкам в русле межкультурного подхода [19–23]. В основе межкультурного подхода к обучению иностранным языкам лежит идея обучения учащихся достижению взаимопонимания, установлению сотрудничества с представителями других культур, т.е. способности к осуществлению межкультурной коммуникации на разных уровнях коммуникации и в разных сферах деятельности человека. Важным в организации данной деятельности является опора на региональные возможности в сфере международных и межкультурных контактов, например привлечение организаций и физических лиц – представителей городов-побратимов.

4. Деятельность учебных заведений должна стать неотъемлемой частью общей региональной стратегии развития. Все уровни основного

и дополнительного образования должны быть связаны, органически сочетаться. Важно создавать и внедрять методическую модель регионализации обучения национальным и иностранным языкам в непрерывном лингвистическом образовании и на его последипломном этапе, реализующую комплекс методологических, дидактических и методических принципов, а также закономерностей межкультурной коммуникации и поэтапное (уровневое) формирование межкультурно-региональной коммуникативной компетенции как центрального компонента в структуре поликультурной и полилингвальной личности.

5. Создание долгосрочных региональных программ развития образования на основе учета перспектив взаимодействия учебных заведений разного уровня. Это обосновывает рассмотрение регионализации как уровня процесса, построенного на основе методической интерпретации категории межкультурного разнообразия (лингвокультурный аспект регионализации) и целесообразной организации обучения (лингвообразовательный аспект регионализации), определяющего наиболее существенные характеристики обучения, ориентированного на становление поликультурной и полилингвальной личности как стратегической цели лингвистического образования.

Вопрос качественной подготовки педагогических кадров, способных организовать обучение нескольким языкам, также является приоритетной задачей – лингвистический, социокультурный, педагогический и психологический компоненты составляют основу личности многоязычного учителя вне зависимости от региона, носят универсальный характер, однако требования к набору компетенций и формируемый языковой репертуар могут претерпевать изменения в силу особенностей территории, где функционирует учреждение образования.

#### Список источников

1. *Гураль С.К., Конева Е.В., Поляков О.Г.* Многоязычие и обучение иностранным языкам: современный контекст проблемы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2016. № 3. С. 9–12.
2. *Атутов П.Р., Будаева М.М.* Методологические проблемы национально-регионального образования // Педагогика. 2001. № 2. С. 25–32.
3. *Глумова Е.П.* Региональный аспект межкультурной коммуникации // Проблемы современного образования. 2017. № 6. С. 92–104.
4. *Михайлов В.А.* Университет как фактор социально-культурного развития региона // Вестник УлГТУ. 2003. № 3–4. С. 4–7.
5. *Новиков А.М.* Российское образование в новой эпохе // Парадоксы наследия, векторы развития. М. : Эгвес, 2000. 272 с.
6. *Алпатов В.М.* Языковая политика и родной язык // Социолингвистика. 2020. № 3 (3). С. 114–124.
7. *Костюк М.Е.* Особенности государственной языковой политики как стратегический аспект национальной безопасности России // Социология власти. М. : Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, 2009. С. 126–130.

8. **Михальченко В.Ю.** Языковое планирование в полиэтнических странах // Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН. 2016. Т. 9, № 5. С. 137–145.
9. **Борисова Н.В.** Языковая политика в регионах современной России: ресурсные возможности, общественный запрос и политические ограничения // Социо- и лингвистические исследования. 2020. № 8. С. 7–16.
10. **Филатов А.В.** Еще раз о родном языке // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. 2011. № 1. С. 6–12.
11. **Озаева О.В.** Этнонациональное измерение языковой правовой политики : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Ростов н/Д, 2008. 28 с.
12. **Сенир Э.** Избранные труды по языкознанию и культурологии / под ред. А.Е. Кибрика. М. : Прогресс; Университет, 1993. 654 с.
13. **Глумова Е.П.** Языковая политика Российской Федерации в области обучения иностранным языкам // Языковая политика и лингвистическая безопасность : материалы второго междунар. науч.-образоват. форума, 25–26 сентября 2018 г. / отв. за выпуск М.А. Викулина. Н. Новгород, 2018. С. 30–37.
14. **Ильин Г.Л.** Образование и культура: поиски взаимного соответствия. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. 78 с.
15. **Постановление** Правительства Нижегородской области от 21.12.2018 № 889 «Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года». URL: [https://admgor.nnov.ru/uploads/editor/1c/23/Projekt\\_Strategii\\_Nizhegorodskoy\\_oblasti\\_2035.pdf](https://admgor.nnov.ru/uploads/editor/1c/23/Projekt_Strategii_Nizhegorodskoy_oblasti_2035.pdf) (дата обращения: 07.05.2022).
16. **Указ** Президента Республики Узбекистан от 20.10.2020 № УП-6084 «О мерах по дальнейшему развитию узбекского языка и совершенствованию языковой политики в стране». URL: <https://lex.uz/docs/5058375> (дата обращения: 07.05.2022).
17. **Постановление** Межпарламентской Ассамблеи государств – участников Содружества Независимых Государств от 04.12.2004 № 24-6 «О культурном сотрудничестве государств-участников СНГ». URL: <https://docs.cntd.ru/document/901937349> (дата обращения: 07.05.2022).
18. **Глумова Е.П., Кораблева Е.Д.** Региональный языковой портфель учителя иностранных языков // Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в России: реалии и перспективы : II Всерос. науч.-практ. конф. Н. Новгород, 2021. С. 65–68.
19. **Фурманова В.П.** Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в практике обучения иностранным языкам. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1993. 122 с.
20. **Тарева Е.Г.** Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы. М., 2021. С. 34–44.
21. **Соловьева И.С.** Педагогические условия формирования межкультурной компетенции старшеклассников : на материале сельских школ Республики Саха (Якутия) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2007. 19 с.
22. **Халыпина Л.П.** Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2006. 49 с.
23. **Елизарова Г.В.** Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001. 38 с.

#### References

1. Gural' S.K., Koneva E.V., Polyakov O.G. (2016) *Mnogoyazychiye i obucheniye inostrannym yazykam: sovremennyy kontekst problemy* [Multilingualism and teaching foreign languages: the current context of the problem] // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 3. pp. 9-12.

2. Atutov P.R., Budayeva M.M. (2001) Metodologicheskiye problemy natsional'no-regional'nogo obrazovaniya [Methodological problems of national-regional education] // Pedagogika. 2. pp. 25-32.
3. Glumova E.P. (2017) Regional'nyy aspekt mezhkul'turnoy kommunikatsii [Regional aspect of intercultural communication] // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 6. pp. 92-104.
4. Mikhaylov V.A. (2003) Universitet kak faktor sotsial'no-kul'turnogo razvitiya regiona [University as a factor in the socio-cultural development of the region] // Vestnik UIGTU. 3-4. pp. 4-7.
5. Novikov A.M. (2000) Rossiyskoye obrazovaniye v novoy epokhe [Russian education in the new era] / Paradoksy naslediya, vektory razvitiya. M.: Egves. 272 p.
6. Alpatov V.M. (2020) Yazykovaya politika i rodnoy yazyk [Language policy and native language] // Sotsiolingvistika. 3 (3). pp. 114-124.
7. Kostyuk M.E. (2009) Osobennosti gosudarstvennoy yazykovoy politiki kak strategicheskiiy aspekt natsional'noy bezopasnosti Rossii [Features of the state language policy as a strategic aspect of Russia's national security] // Sotsiologiya vlasti. M. : Rossiyskaya akademiya narodnogo khozyaystva i gosudarstvennoy sluzhby pri Prezidente RF. pp. 126-130.
8. Mikhal'chenko V.Yu. (2016) Yazykovoye planirovaniye v polietnicheskikh stranakh [Language planning in multiethnic countries] // Vestnik Kalmytskogo instituta gumanitarnykh issledovaniy RAN. 9 (5). pp. 137-145.
9. Borisova N.V. (2020) Yazykovaya politika v regionakh sovremennoy Rossii: resursnyye vozmozhnosti, obshchestvennyy zapros i politicheskiye ogranicheniya [Language policy in the regions of modern Russia: resource opportunities, public demand and political restrictions] // Sotsio- i psikholingvisticheskiye issledovaniya. 8. pp. 7-16.
10. Filatov A.V. (2011) Yeshe raz o rodnom yazyke [About the native language once again] // Russkiy yazyk, literatura, kul'tura v shkole i vuze. 1. pp. 6-12.
11. Ozayeva O.V. (2008) Etnonatsional'noye izmereniye yazykovoy pravovoy politiki [Ethno-national dimension of language legal policy]. Abstract of Jurisprudence cand. diss. Rostov n/D. 28 p.
12. Sapir E. (1993) Izbrannyye trudy po yazykoznaniiyu i kul'turologii [Selected works on linguistics and cultural studies] / pod red. A.E. Kibrika. M.: Progress; Universitet. 654 p.
13. Glumova E.P. (2018) Yazykovaya politika Rossiyskoy Federatsii v oblasti obucheniya inostrannym yazykam [Language policy of the Russian Federation in teaching foreign languages] // Yazykovaya politika i lingvisticheskaya bezopasnost' : materialy vtorogo mezhdunarodnogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma, 25-26 sentyabrya 2018 g. / otv. za vypusk M.A. Vikulina. N. Novgorod. pp. 30-37.
14. Iliin G.L. (1992) Obrazovaniye i kul'tura: poiski vzaimnogo sootvetstviya [Education and culture: the search for mutual correspondence]. M. : Issled. tsentr problem kach-va podgot. spets-tov. 78 p.
15. Postanovleniye Pravitel'stva Nizhegorodskoy oblasti ot 21.12.2018 No. 889 "Ob utverzhdenii Strategii sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Nizhegorodskoy oblasti do 2035 goda" [Decree of the Government of Nizhny Novgorod oblast as of December 21, 2018 No. 889 "On approval of the strategy for socio-economic development of Nizhny Novgorod oblast up to 2035"]. URL: [https://admgor.nnov.ru/uploads/editor/1c/23/Proyekt\\_Strategii\\_Nizhegorodskoy\\_oblasti\\_2035.pdf](https://admgor.nnov.ru/uploads/editor/1c/23/Proyekt_Strategii_Nizhegorodskoy_oblasti_2035.pdf) (Accessed: 07.05.2022).
16. Ukaz Prezidenta Respubliki Uzbekistan ot 20.10.2020 No. UP-6084 "O merakh po dal'neyshemu razvitiyu uzbekskogo yazyka i sovershenstvovaniyu yazykovoy poliitiki v strane" [Decree of the President of the Republic of Uzbekistan dated October 20, 2020 No. UP-6084 "On measures of further development of the Uzbek language and improvement of the language policy in the country"]. URL: <https://lex.uz/docs/5058375> (Accessed: 07.05.2022).

17. Postanovleniye Mezhpaparlamentskoy Assamblei gosudarstv-uchastnikov Sodruzhestva Nezavisimyykh Gosudarstv ot 04.12.2004 No. 24-6 "O kul'turnom sotrudnichestve gosudarstv-uchastnikov SNG" [Decree of the Inter-Parliamentary Assembly of States Members of the Commonwealth of Independent States as of December 4, 2004 No. 24-6 "On Cultural Cooperation of the CIS Member States"]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901937349> (Accessed: 07.05.2022).
18. Glumova E.P., Korableva E.D. (2021) Regional'nyy yazykovoy portfel' uchitelya inostrannykh yazykov [Regional language portfolio of a foreign language teacher] // Professional'naya podgotovka uchitelya inostrannogo yazyka v Rossii: realii i perspektivy: II Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya. N. Novgorod. pp. 65-68.
19. Furmanova V.P. (1993) Mezhhul'turnaya kommunikatsiya i lingvokul'turovedeniye v praktike obucheniya inostrannym yazykam [Intercultural communication and linguistic and cultural studies in the practice of teaching foreign languages]. Saransk: Izd-vo Morovskogo un-ta. 122 p.
20. Tareva E.G. (2021) Mezhhul'turnyy podkhod k podgotovke sovremennykh lingvistov [Intercultural approach to the training of modern linguists] // Mezhhul'turnoye mnogoyazychnoye obrazovaniye kak faktor sotsial'nykh transformatsiy: stanovleniye i razvitiye nauchnoy shkoly. M. pp. 34-44.
21. Solovieva I.S. (2007) Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya mezhhul'turnoy kompetentsii starsheklassnikov: na materiale sel'skikh shkol Respubliki Sakha (Yakutiya) [Pedagogical conditions of building of intercultural competence in high school students: based on the material of rural schools of the Republic of Sakha (Yakutia)]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Yakutsk. 19 p.
22. Khalyapina L.P. (2006) Metodicheskaya sistema formirovaniya polikul'turnoy yazykovoy lichnosti posredstvom Internet-kommunikatsii v protsesse obucheniya inostrannym yazykam [Methodological system of building of a multicultural linguistic personality through the Internet communication in the process of teaching foreign languages]. Abstract of Pedagogics doc. diss. SPb. 49 p.
23. Elizarova G.V. (2001) Formirovaniye mezhhul'turnoy kompetentsii studentov v protsesse obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu [Building of students' intercultural competence in the process of teaching foreign language communication]. Abstract of Pedagogics doc. diss. SPb. 38 p.

***Информация об авторах:***

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

**Мухамедова С.Х.** – доктор филологических наук, профессор, декан факультета прикладной филологии, Ташкентский государственный университет узбекского языка и литературы им. Алишера Навои (Ташкент, Узбекистан). E-mail: [Prof.s.muhamedova@mail.ru](mailto:Prof.s.muhamedova@mail.ru)

**Рашидова Н.Б.** – доктор философии по филологическим наукам (Ph.D.), заведующая кафедрой иностранных языков, Ташкентский государственный университет узбекского языка и литературы им. Алишера Навои (Ташкент, Узбекистан). E-mail: [rnargiza78@mail.ru](mailto:rnargiza78@mail.ru)

***Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.***

***Information about the authors:***

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



**Mukhamedova S.Kh.**, D.Sc. (Philology), Professor, Dean of the Faculty of Applied Philology, Tashkent State University of the Uzbek Language and Literature named after Alisher Navoi (Tashkent, Uzbekistan). E-mail: Prof.s.muhamedova@mail.ru

**Rashidova N.B.**, Ph.D. (Education), Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Tashkent State University of the Uzbek Language and Literature named after Alisher Navoi (Tashkent, Uzbekistan). E-mail: rnargiza78@mail.ru

*The authors declare no conflicts of interests.*

*Поступила в редакцию 14.06.2022; принята к публикации 02.08.2022*

*Received 14.06.2022; accepted for publication 02.08.2022*

Научная статья

УДК 372.881.111.1:800.7

doi: 10.17223/19996195/59/11

## **ТЕХНОЛОГИИ УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ГРУППАХ АСПИРАНТОВ**

**Борис Андреевич Жигалев<sup>1</sup>, Мария Валерьевна Белорукова<sup>2</sup>,  
Елена Валентиновна Ганюшкина<sup>3</sup>, Марина Вианоровна Золотова<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> *Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия*

<sup>2, 3, 4</sup> *Нижегородский государственный научно-исследовательский университет  
им. Н.А. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия*

<sup>1</sup> *zhigalev@lunn.ru*

<sup>2</sup> *smart.llc@mail.ru*

<sup>3</sup> *elenaganyushkina@gmail.com*

<sup>4</sup> *mviazolotova@gmail.com*

**Аннотация.** Рассматриваются вопросы формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в подготовке аспирантов в группах, гетерогенных по специальностям и уровню владения языком. Современные тенденции в сфере высшего образования предъявляют новые требования к уровню подготовки выпускников неязыковых вузов и аспирантуры, перевода дисциплину «Иностранный язык» из второстепенных в социально необходимые, смещая фокус с умения переводить тексты по специальности на умение успешно коммуницировать устно и письменно с зарубежными коллегами. Иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки научных кадров, способствующий успешному выполнению профессиональных задач. Отмечается, что аспиранты должны быть готовы к участию в межкультурной коммуникации в сфере профессиональной и научной деятельности, для чего им необходимо освоить пороговый продвинутый уровень владения B2 и уровень профессионального владения C1 по Европейской шкале.

Проблема исследования заключается в определении того, каким образом можно в сжатые сроки сформировать у обучающихся в аспирантуре способность к иноязычной коммуникации на уровне самостоятельного неподготовленного и подготовленного монолога и диалога. Исследуются теоретическая база и особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции в условиях аспирантуры для неязыковых специальностей. Отмечается, что подготовка специалистов-нелингвистов отличается от обучения переводчиков, преподавателей иностранного языка, филологов как целями, так и способами их достижения. Для нелингвиста нет необходимости приближаться к уровню носителя языка, его основная задача заключается в грамотном участии в межязыковой и межкультурной коммуникации для удовлетворения личных потребностей, таких как учеба за рубежом или деловые отношения. Приводятся описанные в методической литературе популярные подходы к формированию иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся по неязыковым специальностям, как принятые в зарубежной лингводидактике, так и разработанные российскими

учеными. Принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов и др.) определяется как основной в подготовке аспирантов. Делается акцент на формировании у аспирантов способности к коммуникации на основании самостоятельно подготовленных и неподготовленных монолога и диалога. Интегративность и системность в подходах к обучению аспирантов называются условиями эффективного развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

Теоретические положения, представленные в статье, легли в основу модульной концепции построения курса «Иностранный язык» в аспирантуре и были апробированы на практических занятиях с аспирантами разных специальностей. Представляется целесообразным применение коммуникативного метода, так как он приближает учебный процесс к ситуациям реальной профессиональной коммуникации. Среди особенностей метода отмечается значительная активация деятельности студентов и преподавателя за счет создания ситуаций реального общения путем отбора проблем, соответствующих практическим интересам и потребностям аспирантов. Метод способствует развитию навыков публичного выступления благодаря подготовке презентаций, участию в дискуссиях, позволяет обучающимся проявить инициативу, реализовать творческие и интеллектуальные способности. При реализации принципа интерактивности роль преподавателя как фасилитатора заключается в поддержке и помощи, а обучающиеся являются субъектами обучения. Приводятся характеристики применяемых авторами технологий Elevator Pitch, TED Talk, которые рассматриваются как разновидности деловой игры, предназначенные для совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции. Описывается динамика формирования навыка неподготовленного выступления, умений отвечать на неожиданные вопросы, в том числе с использованием академической лексики и специфической терминологии, говорить о сложных проблемах простым и понятным образом. Знакомство аспирантов с приемами ораторского мастерства, дающими возможность увеличить силу воздействия выступления на аудиторию, и дальнейшая практика выступлений в конечном итоге повышают их конкурентоспособность как специалистов. Обосновывается роль названных технологий как успешного тренинга для преодоления языкового барьера и средства повышения мотивации обучающихся. Подчеркивается, что игровые формы Elevator Pitch и TED Talk позволяют обучающимся чувствовать себя более свободно в речевом поведении по сравнению с традиционными формами речевой практики. Приводится опыт авторов по работе с профессиональной литературой и использованию перевода как временной меры на пути к полному и точному пониманию текстов. Помимо практики перевода, аутентичные специальные тексты дают основу для подготовки устного высказывания, презентации с последующим обсуждением обозначенной проблемы.

Отмечаются особенности использования информационных технологий в образовательной среде, в частности электронных учебных курсов (ЭУК), в целях повышения интенсивности подготовки аспирантов. Выделяются преимущества и доказываются необходимость обучения академическому письму в формате ЭУК в условиях небольшого количества учебных часов. Авторы акцентируют внимание на особой важности умений академического письма для аспирантов по причине необходимости публиковать результаты исследований в зарубежных журналах и сотрудничать с иностранными коллегами. Делаются выводы о целесообразности включения элементов деловой игры, информационных технологий, модульной структуры в курс иностранного языка в аспирантуре, сообщается о положительном решении ряда проблем в организации обучения, общих для российских вузов. Полученный опыт может быть использован при подготовке аспирантов различных специальностей.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, принцип взаимосвязанного обучения, коммуникативный метод, публичное высказывание, Elevator Pitch, TED Talk, языковой барьер, электронный учебный курс, мотивация, дистанционные технологии

*Для цитирования:* Жигалев Б.А., Белорукова М.В., Ганюшкина Е.В., Золотова М.В. Технологии успешного формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в группах аспирантов // Язык и культура. 2022. № 59. С. 202–226. doi: 10.17223/19996195/59/11

Original article

doi: 10.17223/19996195/59/11

## **EFFECTIVE STRATEGIES FORMING L2 PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCY IN POSTGRADUATE GROUPS**

**Boris A. Zhigalev<sup>1</sup>, Maria V. Belorukova<sup>2</sup>,  
Elena V. Ganyushkina<sup>3</sup>, Marina V. Zolotova<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> *Nizhny Novgorod State Linguistic University, Nizhny Novgorod, Russia*

<sup>2, 3, 4</sup> *Lobachevsky National Research State University of Nizhny Novgorod,  
Nizhny Novgorod Russia*

<sup>1</sup> *zhigalev@lunn.ru*

<sup>2</sup> *smart.llc@mail.ru*

<sup>3</sup> *elenaganyushkina@gmail.com*

<sup>4</sup> *mviazolotova@gmail.com*

**Abstract.** The article deals with the issues of forming L2 professional communicative competency while teaching groups of postgraduates who major in different fields and have different levels of language proficiency. The current trends in higher education impose new requirements on the level of university graduates and postgraduates' proficiency, which makes the ability to speak a foreign language socially essential, not optional as before. The focus is transferred from the skill of merely translating specialized texts to the ability to effectively communicate with international colleagues, both orally and in writing. L2 communicative competency is viewed as an essential component of scientific personnel training, which is supposed to forge successful professional accomplishments. Postgraduates are reported to be ready for intercultural communication in the areas of professional and research activities, for which they are expected to master the advanced threshold level B2 and professional use level C1 of Common European Framework. The problem under consideration is to determine possible ways of forming postgraduates' ability to communicate in the foreign language on the level of unprepared and prepared monologue and dialogue, taking into account very limited duration of the postgraduate English course. The article researches into the theoretical foundations and peculiarities of forming L2 communicative competency in the postgraduate course environment with non-linguistic postgraduate students. It is argued that training non-linguistic professionals must be distinguished from training interpreters, foreign language teachers and linguists proper, as both the aims and the ways to achieve them are different. There is no need for a non-linguistic postgraduate to obtain the level of English close to the one of a native speaker. Their main task is to effectively take part in the interlinguistic and intercultural

tural communication to satisfy their personal needs, which could be getting an education abroad, scientific activity or business relationships. The article enlists a number of approaches both widely applied in international linguodidactics and developed by Russian scholars for graduate and postgraduate education in order to form L2 communicative competency with non-linguistic students. The principle of interrelated teaching all the four types of communicative activity (I.L. Bim, I.A. Zimnyaya, A.A. Leontiev, E.I. Passov and others) is defined as the major one in postgraduates' training. Following this principle, speaking, reading, listening and writing abilities of postgraduate students should be developed in complex, this way complementing the progress of one another. The authors lay emphasis on forming postgraduates' ability to communicate on the basis of independently prepared and unprepared monologs and dialogs. Integrativity and systematicity as indispensable features of approaches employed to teach postgraduates are seen as conditions for effective development of L2 communicative competency. The theoretical positions presented in the article underlay the module-by-module concept of the Foreign Language course in the postgraduate department of Nizhny Novgorod State University. They were verified in class with postgraduate students of different specializations. Using the communicative approach proves to be appropriate as it approximates the in-class situation to the ones of real professional communication. Among the distinctive features of the method, a significant increase in the activity of both students and teachers can be named, due to selecting problems closely related to postgraduates' interests and practical needs. The method forges development of public speaking skills due to preparing and making presentations, taking part in group and class discussions, in the long run fostering their professional competency. It encourages students to show initiative, realize creative and intellectual abilities. When interactivity principle is employed in class, the teacher's function shifts to facilitation, providing help and support, whereas students turn to subjects of the educational process. The authors describe personal experience of using Elevator pitch and TED Talk technologies in class, dwell on their features and functions as professional role play which are commonly of great assistance in enhancing L2 communicative competency. Forming the skills of unprepared public talk, answering unexpected questions using academic vocabulary and specific terminology, speaking about serious issues in simple terms is described. The postgraduates get the knowledge of public speaking skills which enable them to increase the effect of their talk on the potential audience. This knowledge, combined with further intense practice, eventually will make the students more competitive on the professional labor market. The presented technologies turn out to be effective to help overcome the communication barrier and increase students' motivation. It is highlighted that the play-based activities Elevator Pitch and TED Talk make students feel more confident and relaxed in their speech performance in comparison with more traditional in-class practice activities. The authors share their experience in applying authentic professional texts in postgraduate training and using translation and interpreting as a scaffolding measure on the students' way to accurate and complete comprehension. This technique is to be abandoned later, when students' comprehension skills advance far enough to understand professional texts without translating into their native language. Besides providing translation practice, authentic scientific texts serve as the basis for preparing monologs, presentations, followed by group discussions of the problems raised. Modern information technologies of distance learning seem to become a valuable asset to the university environment, especially in so called electronic educational courses (EEC), which proved to be indispensable for postgraduates to intensify their training. Advantages and benefits of EEC application are enlisted for teaching academic writing to postgraduates within the limit of very few academic hours per the postgraduate course. Emphasis is laid on the fact that to be considered part of modern scientific community, postgraduates face the need to publish academic papers in for-

eign magazines, as well as establish collaboration with foreign academic institutions. That is where academic writing skills come indispensable. Conclusions are drawn on the need to integrate professional role play, information technologies and module structure into the teaching process at the postgraduate level to meet the challenges of present-day professional and academic environment. Positive effects of the above-mentioned experience are reported and effective solutions to problems common to Russian universities are offered. The research data can be used in teaching postgraduates majoring in a wide range of non-linguistic fields.

**Keywords:** L2 communicative competency, communicative method, public speaking, Elevator Pitch, TED Talk, communication barrier, electronic educational course, motivation, distance learning

*For citation:* Zhigalev B.A. Belorukova M.V., Ganyushkina E.V., Zolotova M.V. Effective strategies forming L2 professional communicative competency in postgraduate groups. *Language and Culture*, 2022, 59, pp. 202-226. doi: 10.17223/19996195/59/11

## Введение

Изучение иностранного языка в системе высшего профессионального образования Российской Федерации в неязыковых вузах становится все более востребованным. Это обусловлено современными образовательными тенденциями: подготовкой конкурентоспособных российских специалистов, способных представлять и защищать результаты своей инновационной деятельности на иностранном языке; повышением академической мобильности; интернационализацией российского высшего образования в целом [1–4].

Принимается во внимание, что именно английский язык стал глобальным *lingua franca* во всех сферах международной коммуникации и процессах культурной глобализации в мире. Коммуникативный потенциал английского языка, т.е. коммуникативные преимущества освоения языка как результат инвестирования времени и финансовых средств в его обучение, чрезвычайно высок. При определении коммуникативного потенциала языка учитывают не только географический ареал его распространения и количество носителей языка (*native speakers*), но и его объединяющую функцию, т.е. индикатор способности языка объединять разноязычных людей, говорящих на данном языке как на втором [4. С. 7]. Хотя английский язык уступает китайскому по количеству носителей, он превосходит его и любые другие языки по своей объединяющей функции, являясь уникальным средством преодоления языковых и межкультурных барьеров. Английский является самым популярным иностранным языком, выбираемым для обучения в образовательных системах мира, так как предоставляет обучающемуся максимальное преимущество в современных условиях.

В данной статье затрагиваются актуальные проблемы обучения иностранному языку в аспирантуре и предлагаются возможные пути их решения.

В настоящее время, согласно стандартам высшего образования, в рамках подготовки кадров высшей квалификации к будущим специалистам-исследователям предъявляются высокие требования в сфере иноязычной деятельности, выраженные в двух основных универсальных компетенциях:

– готовность участвовать в работе российских и международных коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3);

– готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4) [5].

Обе эти компетенции являются взаимодополняющими: работа в международных исследовательских коллективах невозможна без навыков научной коммуникации на иностранном языке, равно как и использование современных методов и технологий научной коммуникации вряд ли представляется возможным вне рамок решения научных и научно-образовательных задач.

Таким образом, исходя из современной концепции образования, иноязычную коммуникативную компетенцию целесообразно рассматривать как один из базовых компонентов профессиональной подготовки научных и научно-педагогических кадров.

Иноязычная коммуникативная компетенция имеет сложную структуру и включает как вербальные, так и невербальные средства общения, а также «экстравербальные компоненты картины мира» [6]. Обучаемый как субъект учебной деятельности должен в результате освоения курса располагать рядом умений по распознаванию типизированного образа языковой личности на всех уровнях ее многоплановой структуры. Под распознаванием понимается способность адекватно декодировать многообразную и разноуровневую информацию, объективированную в речевой деятельности языковой личности [7. С. 10].

Что касается профессиональной коммуникативной компетенции, она подразумевает не только сумму знаний о языке, а соответствующее речевое поведение в конкретных профессионально значимых ситуациях, т.е. культуру ведения диалога в профессиональной среде. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция позволяет специалистам:

1) взаимодействовать с носителями другого языка и культуры в логике современного научного мировоззрения с учетом профессиональных особенностей, национальных ценностей и норм поведения в условиях глобализации;

2) создавать позитивный настрой в профессионально ориентированном иноязычном общении;

3) успешно выбирать адекватные ситуациям профессионально ориентированного общения способы вербальной и невербальной ком-

муникации [8]. Таким образом, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция позволяет решать коммуникативные задачи в сфере профессиональной деятельности и, следовательно, эффективно выполнять профессиональные задачи.

В течение долгого времени овладение навыками перевода текстов по специальности и усвоение профессиональной лексики являлись целью обучения иностранным языкам в аспирантуре. Современные вызовы общества обусловили необходимость развития и совершенствования, в первую очередь, коммуникативных навыков и умений молодых ученых, как устных, так и письменных. Только специалисты-исследователи, имеющие высокий уровень владения иностранным языком, способны осуществлять эффективное научное и профессиональное взаимодействие с зарубежными коллегами.

Таким образом, иноязычная подготовка в аспирантуре должна иметь своим результатом пороговый продвинутый уровень языкового владения В2 и уровень профессионального владения С1 по Европейской шкале. При этом достичь такого высокого уровня владения языком в рамках незначительного количества выделяемых на практические занятия академических часов (72 ч) крайне затруднительно. Кроме того, достаточно низкий уровень владения иностранным языком поступающих в аспирантуру, гетерогенность групп аспирантов (неодинаковый исходный уровень владения языком, разные специальности, разный опыт профессиональной деятельности, разный возраст и др.) затрудняют организацию обучения иностранному языку в аспирантуре. К сожалению, перечисленные проблемы значительно осложняют преподавателям задачу вывода аспирантов на уровень В2/С1 языковой коммуникации для профессионально ориентированного общения в научной среде.

### **Методология исследования**

Последние несколько десятилетий появляются многочисленные методические публикации, затрагивающие проблемы межкультурной коммуникации, интеркультурного бытия, а также растущий государственный интерес к обучению иностранным языкам на уровне высшей школы. Проблемы общения, связанные с восприятием, пониманием, интерпретацией речи в условиях межъязыковой и межкультурной коммуникации, должны являться основой для решения методических задач. В плане конкретизации дидактических целей задачи обучения должны исходить из необходимости формирования у обучающихся умений распознавать социально-культурную специфику как плана содержания, так и плана выражения, в том числе детали, расходящиеся со стандартом. Необходимо заметить, что как языковой стандарт, так и



речевая нестандартность плана выражения являются носителями национально-культурной специфики социума.

Анализируя публикации, следует разграничивать обучение иностранному языку профессионалов-лингвистов (переводчиков, преподавателей, филологов) и преподавание иностранного языка широкому кругу нелингвистов. Последние не ставят перед собой задачи овладеть иностранным языком профессионально, а нуждаются в нем для удовлетворения каких-либо частных, хотя порой и очень важных, потребностей (деловая коммуникация с иностранными партнерами, обучение в зарубежном вузе и т.д.). Методический подход к обучению этих категорий также различается [7].

Профессиональное владение иностранным языком понимается как приближение к тому уровню, который характерен для образованного носителя этого языка, т.е. для природного «инофона». Дисциплина «иностраннный язык» на этапе аспирантуры нелингвистического вуза направлена на формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

На данный момент в методической литературе выделяют несколько популярных подходов к формированию иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов. «Английский для специальных целей» (English for Specific Purposes – ESP) – направление, сформировавшееся в 1960-е гг. в англоязычной лингводидактике и с тех пор активно развивающееся. Целью этого направления является формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции с учетом потребности применять английский язык в определенных условиях профессионального общения. В зарубежных вузах с начала XXI в. набирает популярность «предметно-языковое интегрированное обучение» (Content and Language Integrated Learning, CLIL). Данное направление предполагает, что ряд предметных дисциплин преподается на английском языке, который рассматривается не как цель обучения, но является средством формирования одновременно предметной и иноязычной компетенций.

В современной российской педагогической практике предлагается ряд направлений, переосмысливающих зарубежные направления в условиях существующих в стране образовательных традиций. Следует отметить интегративный подход О.Г. Кавериной, в котором гуманитарные и технические дисциплины интегрируются, позволяя одновременно совершенствовать сразу несколько компонентов профессиональной подготовки обучающихся. В продуктивной лингводидактике (А.В. Рубцова, Ю.В. Еремин, Н.И. Алмазова) целью видится личность, способная к самообразованию и самоопределению в процессе профессионально ориентированного обучения иностранным языкам. Интегративно-контекстное обучение А.А. Вербицкого связывает воедино профессионально-предметные, иноязычные и социокультурные умения, что спо-

способствует комплексной подготовке будущего специалиста. В основе методики лежит моделирование типовых производственных задач и решение их посредством использования иностранного языка. Профессиональная лингводидактика – подраздел лингводидактики, выделенный А.К. Крупченко, разрабатывает методологии профессионально ориентированного обучения иностранному языку, целью которого является формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции современного специалиста [9. С. 176].

Кроме того, процесс подготовки аспирантов необходимо строить с учетом принципа взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности (М.З. Биболетова, И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова и др.). Он является основополагающим для овладения иностранным языком, нельзя определить приоритет какого-либо одного вида речевой деятельности. Говорение, чтение, аудирование и письмо являются результатом одного действия – формирования и формулирования мыслей. С помощью языка актуализируются мысли. Несмотря на то что чтение и аудирование относятся к рецептивным видам речевой деятельности, а говорение и письмо – к продуктивным, они тесно взаимосвязаны. Например, при чтении и аудировании усваиваются как лексические, так и речевые обороты, которые впоследствии могут стать активным лексическим словарем [10]. Таким образом, элементы рецептивных видов деятельности могут стать продуктивными, и, следовательно, обучение строится по принципу взаимосвязанности всех видов речевой деятельности.

Поскольку усвоение той или иной языковой единицы в плане говорения или письма требует затраты гораздо больших усилий, чем усвоение этой же единицы в плане чтения или аудирования, преподаватели предпочитают строить процесс обучения на изучении таких модулей, как обучение лексике, грамматике, чтению [11]. Авторы статьи, работая с аспирантами, делают больший акцент на формирование у них способности к коммуникации на уровне самостоятельно подготовленного и неподготовленного монологического и диалогического высказывания. Интегративный подход к формированию речевых умений является одним из условий эффективного развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Именно поэтому содержание курса «Иностранный язык» в аспирантуре организовано нами по модульному принципу. Многие ученые подчеркивают важность системного подхода при обучении иностранному языку [12].

Курс включает в себя модули, нацеленные на развитие и совершенствование:

– навыков профессионально ориентированного устного делового общения;

– навыков письменной деловой корреспонденции и академического письма;

– навыков работы с профессионально ориентированными текстами и научными статьями, направленными на глубинное понимание прочитанного.

Итак, на этапе аспирантуры требуется подготовка обучающихся к участию в полноценной межкультурной коммуникации в сфере профессиональной и научной деятельности. На сегодняшний день имеется широкое разнообразие методик преподавания английского языка, причем постоянно разрабатываются новые, что в значительной степени создает условия свободы выбора преподавателем той или иной методики, соответствующей условиям учебного процесса.

В этом плане коммуникативный метод (А.А. Леонтьев, Э.П. Шубин, Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов и др.) представляет определенный интерес для использования в группах аспирантов, так как объектом этого метода является речь. Специфической особенностью коммуникативного метода является попытка приблизить процесс обучения к ситуациям реальной профессиональной коммуникации. Это обстоятельство обуславливает коммуникативно-мотивированное поведение педагога и студентов во время занятия и тщательный отбор проблем и ситуаций общения, отражающих практические интересы и потребности аспирантов. Данная методика в первую очередь развивает навыки публичного высказывания и умение общаться. При этом общение понимается как передача и сообщение информации познавательного и аффективного характера; обмен знаниями, навыками и умениями в процессе речевого взаимодействия двух или более людей [13].

Коммуникативный метод значительно активизирует работу преподавателя и студентов. Задача первого заключается в том, чтобы вовлечь обучающихся в дискуссию по той или иной проблеме, представляющий интерес для аудитории. Студенты готовят устные выступления, на основе которых и происходит обсуждение представленной проблематики. Принцип проблемности играет значимую роль в формировании интереса к содержанию обучения и самой учебной деятельности, что, в свою очередь, повышает учебную мотивацию и дает возможность студентам проявить умственную самостоятельность и инициативность. В ходе подготовки к устной монологической презентации или групповой дискуссии обучающиеся имеют возможность реализовать личностные интеллектуальные, творческие, коммуникативные способности.

Принцип интерактивности также актуализирует формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в условиях неязыкового вуза [14, 15]. Интерактивное обучение, как разновидность активного обучения, предполагает активную вовлеченность в об-

разовательный процесс как педагога, так и студентов. Роль педагога не является доминирующей, студенты выступают полноправными субъектами обучения. Следовательно, при интерактивном обучении его участники активно взаимодействуют и находятся в режиме диалога. Диалог строится не только между педагогом и студентами, а и между студентами (работа в парах, группах, презентация работы в группах и т.д.). При интерактивном обучении ключевая задача педагога заключается в поддержке и помощи, направлении деятельности студентов на достижение поставленных целей занятия (scaffolding). Обучение реализуется в комфортных условиях совместного взаимодействия, при которых студенты чувствуют свою успешность и интеллектуальную состоятельность, что способствует повышению учебной мотивации и проявлению инициативности в процессе обучения. К интерактивным педагогическим технологиям обучения относят технологии учебной дискуссии, проектной деятельности, деловой игры и другие, которые призваны научить студентов учиться.

Описанные педагогические подходы, методы и технологии положительно влияют на продуктивность образовательного процесса по формированию и развитию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

### **Исследование и результаты**

Данное исследование направлено на выявление возможностей для создания ситуаций реального общения в сфере профессионально ориентированной деятельности. Важной стороной коммуникативного метода является возможность использования огромного разнообразия упражнений и заданий – от деловых ролевых игр до симуляции реальных ситуаций. С аспирантами мы часто прибегаем к таким интерактивным технологиям, как **Elevator Pitch** и **TED Talk**, которые можно рассматривать как разновидности ролевой игры, направленные на развитие иноязычной коммуникативной компетенции.

**Elevator Pitch** (or Elevator Speech, или «презентация в лифте») – это формат презентации или выступления в условиях ограниченного времени, обычно одной минуты (время движения лифта в высотном здании). Формат Elevator Pitch часто используется в бизнесе для презентации бизнес-проектов. Особенность Elevator Pitch заключается в том, что в течение одной минуты говорящий должен доходчиво объяснить суть своего проекта, выделив особо оригинальность и инновационность идеи как и ее привлекательность для инвестора. Умение четко и лаконично излагать свои мысли может быть полезным и молодым исследователям при получении финансирования своих научных исследований в рамках, например, грантового конкурса. Данный вид пуб-

личных выступлений демонстрирует знание проблемы, эрудицию, сообразность и находчивость спикера. Elevator Pitch требует тщательной предварительной подготовки и креативного подхода. Структурно Elevator Pitch должна состоять из ответов на ряд последовательных вопросов: Кто? Что? Кому? Почему? Важным этапом является тренировка речи с целью усовершенствования текста. При разработке Elevator Pitch особое внимание необходимо уделить формулированию и запоминанию ключевых мыслей и выводов. Кроме того, важно поработать над дикцией и интонацией, так как темп речи значительно ускорен. Краткая и емкая Elevator Pitch – это речь, отражающая внутренний мир спикера, его интеллект и умение держать себя. В целом, как и любая устная, презентация требует от говорящего всестороннего развития, мгновенной реакции, чувства юмора и находчивости.

Формат Elevator Pitch можно использовать как для подготовленной, так и неподготовленной речи. Использование образовательной технологии Elevator Pitch на занятиях с аспирантами показало хорошие результаты, например, при отработке повторяемых грамматических явлений, использование которых должно быть доведено до автоматизма. Так, для выработки автоматизма при отработке темы Degrees of comparison of adjective мы предлагаем аспирантам игру: вытянуть карточку со сформулированной темой и сразу без подготовки продемонстрировать одноминутное высказывание по выпавшей теме. Темы в данном случае могут быть следующими: – When and where were you happiest? – What’s the biggest surprise you’ve ever had? – What’s the most violent action you’ve ever performed? – What was your most embarrassing moment? – What was your worst ever date? – What is the strongest craving you get? И т.д.

Такие мини-ситуации, интересные для обсуждения, можно использовать как для отработки лексического материала, так и для отработки любого грамматического явления. Так, в приведенных выше ситуациях аспиранты не могут не использовать различные формы степеней сравнения прилагательных.

Для отработки перфектных форм глаголов мы предлагаем аспирантам следующие ситуации: – Have you ever been in a food fight? – What’s one thing you’ve ever wanted to do, but never have? – What’s one talent or skill you don’t have but have always wanted? – Have you ever been stung by a bee? И т.д.

На разговорной лексике мы тренируем сам прием, который затем постепенно переносим на тематику, связанную с темой научного исследования аспирантов, где уже необходимо использовать академическую лексику и специальную терминологию.

На этапе подготовки презентаций по теме научного исследования мы предлагаем аспирантам высказываться в течение одной минуты по

следующим темам (высказывания неподготовленные): – What 5 things you would like to have achieved by the time you are coming to the end of the PhD course? – What’s the skill you are most proud of as a PhD student? – What’s the most memorable class you’ve ever taken during the PhD course? И т.д.

Мы используем данный прием уже на первом занятии и наблюдаем, как постепенно аспиранты начинают справляться с данным заданием идеально: у них появляется необходимая выразительность, беглость речи, правильная расстановка смысловых акцентов, исчезают ненужные паузы и слова-сорняки, речь четко структурируется. С помощью данной образовательной технологии аспиранты работают не только над беглостью речи (fluency), но и над ее правильностью (accuracy).

Фактически у аспирантов формируется устойчивый навык успешной устной коммуникации. Навык интерактивности также развивается, так как после каждого одноминутного высказывания на презентанта обрушивается шквал вопросов со стороны одноклассников. Умение сходу отвечать на неожиданные вопросы совершенно необходимо каждому, кто хочет успешно коммуницировать с другими представителями научного сообщества. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция формируется успешнее при использовании данной технологии. Студенты постепенно раскрепощаются, у них пропадает языковой барьер.

**Технология TED Talk** – это формат интеллектуальной конференции, миссия которой состоит в распространении уникальных идей (ideas worth spreading). Участники TED Talk представляют аудитории инновационные идеи по решению различных проблем. Разговор-рассказ обычно строится на анализе собственного опыта или описания полученных результатов, который представляется в креативной манере с использованием метафорических аналогий или аллегорий из повседневной жизни таким образом, чтобы главный посыл автора был понятен рядовому зрителю, далекому от профессиональных сфер. Обучение публичному высказыванию в формате TED Talk способствует развитию речевого творчества студентов на иностранном языке, совершенствованию навыков и умений коммуникативной компетенции, навыков критического и творческого мышления, консолидации интеллектуальных ресурсов личности.

На примере TED Talk студенты знакомятся с основными приемами ораторского мастерства, позволяющими значительно увеличить силу воздействия публичного выступления на аудиторию. Овладение такими приемами выводит на новый уровень навык публичного выступления, делая современного специалиста более конкурентоспособным.

Прием повтора, встречающийся в хрестоматийных выступлениях знаменитых ораторов (Мартин Лютер Кинг «I have a dream...», Дин Рид

«We shall overcome» и др.), очень эффективен и востребован у спикеров TED: ‘**Great creativity**. In times of need we need **great creativity**... **Great creativity** is needed to do what it does well...’ [16]. Прием контраста позволяет удерживать внимание слушателей сосредоточенным на словах оратора: ‘Great creativity can make **politicians electable**, or **parties unelectable**. It can make **war** seem like **tragedy** or **farce**.’ [16], ‘You could take care of **your health** or you could take care of **your obligations**’ [17].

Также следует обращать внимание студентов на другие важные приемы, привлекающие внимание аудитории – tripling «утроение» (**cars** or the **Internet** or even that **little mobile device** we keep talking about), яркие метафоры (sitting has become **the smoking of our generation**), параллелизм (walk and talk, fresh air drives fresh thinking) и т.д. [17].

Следует отметить использование ораторами TED элементов разговорного стиля и окказионализмов как отдельный вид приемов красноречия для того, чтобы разрядить обстановку при выступлении на серьезную тему. Фразы ‘the technology you're using the most almost every day is this, **your tush**; So I started this talk talking about **the tush**; get off **our duff**’ в монологе о недостатке движения в жизни современного работника вызывают улыбку, а живые окказионализмы ‘getting out of the box that leads to **out-of-the-box thinking**’ активизируют процесс нестандартного, образного мышления у аудитории [17].

Игровая форма проведения Elevator Pitch и TED Talk позволяет студентам быть более свободными в их речевом поведении, преодолеть языковой барьер. На сегодняшний день понятие «языковой барьер» не находит четкого определения в методической литературе. Краткий психологический словарь приводит следующее его определение: «Под языковым барьером принято понимать объективные и субъективные препятствия, мешающие усвоению информации, а также речепорождению и, как следствие, ведущие к нарушению общения на иностранном языке» [18. С. 62]. Помимо языкового барьера существует целый ряд других. Так, при изучении иностранного языка преподаватели сталкиваются с наличием у студентов лингвистического барьера. Лингвистический барьер нельзя отождествлять с языковым барьером. Лингвистический барьер характеризует трудности, которые возникают при использовании иностранного языка, когда не имеется необходимых знаний лингвистического характера, таких как знание определенной грамматики, соответствующей лексики, проблемы с восприятием иноязычного высказывания на слух, сложности, связанные с выделением отдельных слов в потоке речи и т.п. При изучении иностранного языка выделяют такие барьеры, как лингвистический, психофизиологический, социокультурный, коммуникативный, эмоциональный, личностный, волевой, ценностно-смысловой, мотивационный, а также когнитивные и целый ряд других.

Объединяет все эти барьеры одно: их преодоление связано с устранением или лингвистических, или психологических проблем.

Как правило, языковой барьер представляет собой в большей степени психологическую преграду, которая не позволяет студенту успешно осуществлять свои коммуникативные намерения. Психологические преграды бывает очень сложно побороть, так как очень часто они связаны с неоправданно низкой самооценкой студента. Так, И.А. Зимняя связывает языковой барьер с самооценкой индивида, которая формируется в среде обучения. Она указывает на то, что низкая самооценка приводит к пассивности во время занятия, нежеланию выполнять задания преподавателя, требующие использования речи [19].

В качестве психологических преград могут выступать отношения со студентами группы, с ведущим преподавателем. Все это связано с индивидуальными особенностями студентов. Одному из авторов довелось присутствовать в качестве участника на занятии по английскому языку в группе магистрантов в университете Ноттингем Трент. Оно было посвящено теме «преодоление культурного шока, связанного с приездом на учебу в другую страну». Группа была многонациональная. Все студенты достаточно активно участвовали в занятии. Каково же было удивление присутствовавших преподавателей из России, когда на вопрос профессора «Сколько времени у вас ушло на преодоление культурного шока?» целый ряд студентов ответили, что они до сих пор пребывают в этом шоковом состоянии. Все они к этому времени находились в Англии уже шесть месяцев.

На выход из состояния культурного шока (один из видов психологического барьера) могут влиять низкий уровень эмоциональной устойчивости, заниженная самооценка, различные страхи, семейное воспитание, культурные особенности, отличия образовательных систем и целый ряд других факторов [20]. Понятия психологического и языкового барьера тесно связаны.

Нам близко определение языкового барьера, которое дает И.В. Фирсова: «Языковой барьер при изучении иностранного языка – это индивидуальная, субъективная невозможность использовать те знания, которые уже есть, в процессе говорения. Это своего рода барьер психологический, когда человеку по каким-то причинам сложно высказать то, что он хочет на иностранном языке при наличии соответствующих знаний» [21. С. 90]. Автор отмечает необходимость изучения языкового барьера и факторов, ведущих к его возникновению на начальных этапах обучения.

А.С. Восковская и Т.А. Карпова указывают на то, что психологический дискомфорт, испытываемый студентом, не позволяет поддерживать живое общение и обсуждать актуальные для студентов темы. Студент может иметь достаточный словарный запас, разбираться в



грамматическом строе языка, но не может свободно выражать свои мысли на иностранном языке по причине определенного психологического дискомфорта, испытывая стеснение, страх, неуверенность в своих силах и способностях [22. С. 57]. Успешное применение теоретических знаний в коммуникативной практике возможно в условиях благоприятной психологической атмосферы на занятии, напрямую зависящей от характера взаимоотношений, сложившихся между преподавателем и студентом. Авторы отводят преподавателю роль по созданию такой атмосферы, раскрепощению обучающегося и в конечном итоге устранению психологического барьера.

С.К. Гураль и соавт. отмечают важность учета индивидуальных характеристик и потребностей обучающихся при формировании ими коммуникативной компетенции. Процесс обучения иностранному языку становится более персонализированным и направленным на необходимые обучающемуся сферы деятельности при условии применения «индивидуальных образовательных траекторий» для студентов нелингвистических специальностей. В неязыковом образовании обучающиеся не могут выделять достаточно времени на совершенствование языковых навыков. Будущий специалист должен не делать акцент на преодолении языковых трудностей, а обладать достаточно гибким мышлением для принятия решений, анализа ситуации, выполнения трудных задач [23. С. 181; 24].

В этой связи Elevator Pitch и TED Talk можно рассматривать как успешный тренинг для преодоления языкового барьера и эффективную технологию повышения мотивации к овладению коммуникативной компетенцией. Без высокой мотивации невозможна успешная учебная деятельность студента по освоению иностранного языка.

Применение технологий Elevator Pitch и TED Talk в качестве интерактивных методов обучения предусматривает моделирование профессионально ориентированной ситуации, в которой студентам придется имитировать профессиональное общение, выстраивая соответствующую модель своего речевого поведения. Таким образом происходит формирование профессиональной коммуникативной компетенции.

Мы уже упоминали ситуации, которые предлагаются аспирантам для одноминутных спонтанных высказываний. Также, применяя технологию Elevator Pitch, мы предлагаем аспирантам высказаться совершенно определенно по теме своего научного исследования, предлагая следующие ситуации: – What is the most important practical application of your research? – What is the novelty of your research? – What is the object of your investigation? – What is the main scientific method you use in your research? И т.д.

Ключевая идея коммуникативной методики – овладение языком как средством профессионального общения – как никогда актуальна в практике преподавания иностранного языка в аспирантуре.

Наряду с развитием речевых коммуникативных навыков и умений в процессе преподавания иностранного языка в аспирантуре мы уделяем достаточную часть учебного времени чтению профессионально направленной литературы. Обычно легкие тексты читаются и хорошо понимаются без перевода. Более трудные тексты могут сопровождаться внутренним переводом, когда понимание текста происходит через внутреннюю речь, как способ понимания и мышления. Если перевод сложных текстов остается на уровне внутренней речи, он не может стать основой для аналитического осмысления иноязычных текстов. Только перевод в виде устного или письменного текста может выступать в качестве такой опоры. В неязыковом вузе обучающимся проще проанализировать смысловые единицы текста в письменной форме, имея дело с зафиксированными языковыми явлениями и фактами.

Как известно, перевод не рассматривается в неязыковом вузе как цель обучения, однако перевод остается в учебном процессе как средство овладения языковым материалом, как способ контроля понимания текста, поскольку специалисту необходимо с максимальной точностью определить закодированную в тексте информацию, проникнуть в точное описание результатов исследования, описание таблиц и графиков [10]. Перевод может рассматриваться как временная мера на пути к полному и точному пониманию текста. Конечной целью обучающегося является беспереводное понимание иноязычного текста, при этом мысль автора воспринимается на том языке, на котором она была сформулирована. На заключительном этапе обучения процесс перевода становится ненужным, словесно оформленный процесс понимания прочитанного остается в прошлом, понимание становится непосредственным.

Если в обучении иностранному языку основным методом является коммуникативный, то опора на родной язык обучающихся является одним из ведущих лингводидактических принципов. Использование преподавателем на занятии родного языка и учебного перевода методически оправдано [25. С. 147]. Учебный перевод может не являться адекватным с точки зрения норм родного языка, синтаксис предложения может повторять чуждый синтаксис иноязычного предложения. В отличие от литературного перевода, он не является полным синтезом формы и содержания, но это и не нужно на определенном этапе обучения. Часто учебный перевод выступает средством проверки понимания услышанного или прочтенного и применяется на стадии формирования умений изучающего чтения. Под ними понимаются умения читать медленно, без ограничений по времени, с полным пониманием как основного содержания текста, так и второстепенных деталей.

Также перевод может быть полезен для семантизации лексических единиц пассивного (рецептивного) словарного запаса. Такое решение представляется разумным в случае, если обучающиеся недоста-

точно хорошо владеют иностранным языком, при недостаточном количестве времени на занятии, при необходимости представить абстрактное понятие. Другими способами применения перевода на занятии являются сопоставление грамматических структур родного и изучаемого языка, объемов значения слов, анализ различий в способах выражения мысли [25].

Следует понимать, что работа со специальными текстами в аспирантуре не должна ограничиваться переводом. Текст может стать основой для подготовки устного высказывания, презентации с последующим обсуждением обозначенной проблемы.

В процессе изучения иностранного языка аспиранты также должны овладеть знаниями и умениями академического письма, т.е. знать особенности функционирования научного дискурса и порождения письменных научных текстов. Достаточно развитая письменная иноязычная научная речь значительно повышает публикационную активность на иностранном языке молодого ученого. Научная публикация, представляющая промежуточный или конечный результат исследования, является неотъемлемой составляющей научного эксперимента. Умение представлять результаты своих исследований мировому научному сообществу в авторитетных зарубежных журналах открывает для молодого ученого-исследователя широкие перспективы карьерного роста, полноценной коллаборации с зарубежными коллегами. В связи с недостаточным количеством аудиторных часов аспиранты в основном самостоятельно работают над развитием и совершенствованием навыков академического письма.

Воспитание автономного студента, готового учиться «в течение всей жизни» (lifelong learning), постоянно совершенствуя свои профессионально-личностные компетенции, является одной из задач высшего профессионального образования третьего тысячелетия. Необходимость постоянного самообучения обусловлена высокой конкуренцией среди специалистов на мировом интеллектуальном рынке труда, высокой скоростью распространения научно-технической информации и темпов практического внедрения научно-технических достижений. Следовательно, особое значение в связи с этим приобретает формирование навыков автономного обучения у студентов. Умение самостоятельно организовать систематическую познавательную деятельность является ключевым для личностного и профессионального роста и развития, самореализации человека в жизни. Американский педагог Малколм Ноулз определяет навык автономного обучения как «basic human competence – the ability to learn on one’s own» и «a process in which individuals take the initiative without the help of others in diagnosing their learning needs, formulating goals, identifying human and material resources, and evaluating learning outcomes» [26. P. 17–18]. Итак, умение учиться, а

значит брать на себя ответственность за собственное обучение и развитие, является базовой компетенцией любого человека. Самообучение заключается в умении оценивать имеющиеся знания, определять и находить недостающие знания и осваивать недостающие умения для решения определенных задач.

Дистанционные образовательные ресурсы представляют эффективный инструмент по формированию навыков самообучения. Использование доступных образовательных ресурсов повышает у студентов мотивацию к самостоятельному обучению, поскольку они имеют возможность контролировать собственный процесс познания. Разнообразные образовательные платформы, обучающие программы, открытые онлайн-курсы мировых университетов, игровые сайты усиливают творческую составляющую и в целом повышают результативность обучения. Более того, как показала практика, обучение с применением дистанционных технологий может быть реализовано при форс-мажорных обстоятельствах, таких как карантин или мировой локдаун.

В помощь аспирантам и магистрантам авторами статьи и их коллегами был разработан учебный курс «Academic writing», размещенный в настоящее время на электронной образовательной платформе университета, в котором работают авторы статьи. Электронный учебный курс (ЭУК) «Academic writing» рассчитан на 72 академических часа и состоит из 10 модулей, итогом работы по курсу является написание научного отчета. Теоретический материал, представленный преподавателями в видеолекциях, студенты отрабатывают, выполняя практические задания курса. Аспиранты знакомятся с жанровыми особенностями и видами академического письма, учатся аргументировать свою точку зрения, обобщать и критически оценивать полученную информацию, последовательно представлять информацию в собственном научном тексте на иностранном языке. Электронный учебный курс «Academic writing» охватывает все ключевые моменты и этапы создания академического текста – от определения жанра и структуры до финальной стадии редактирования написанного. В результате работы над курсом у студентов формируются основные навыки и умения академического письма. Электронный учебный курс «Academic writing» универсален и будет полезен всем желающим поработать над навыками и умениями академического письма на иностранном языке. Разработанный учебный курс поможет подготовить качественную научную публикацию.

Электронные учебные курсы повышают интенсивность образовательного процесса, поскольку у аспирантов появляется возможность доступа к учебным материалам в любое время. Более того, применение дистанционных технологий эффективно при работе с аспирантами, имеющими разный уровень языковой подготовки, так как при такой организации образовательного процесса темп работы группы не сказыв-

вается на отдельных обучающихся и есть возможность выстроить индивидуальную образовательную траекторию. Вместе с тем аспиранты могут осуществлять самоконтроль не в конце курса, а по мере усвоения учебного материала и получить индивидуальную консультацию преподавателя в случае затруднений по различным вопросам языкового и речевого материала. Таким образом, аспиранты занимают активную позицию в собственном обучении.

Информационные технологии, включенные в традиционную образовательную среду (технология смешанного обучения – blended learning), в значительной мере повышают качество языкового образования, формируя у будущих специалистов необходимые языковые и коммуникативные компетенции, и готовят их к межкультурному профессиональному взаимодействию.

### **Заключение**

В контексте новых требований к образованию в аспирантуре возникает необходимость переосмысления новых форм и методов обучения иностранному языку для успешной иноязычной подготовки современных ученых-исследователей. Авторы отмечают положительный опыт организации изучения иностранного языка в аспирантуре Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Лобачевского и решение общих для многих российских вузов проблем, таких как недостаток часов для обучения английскому языку, различный уровень владения иностранным языком у аспирантов и отсутствие мотивации у студентов с недостаточным уровнем языковой подготовки. Таким образом, актуализация и модернизация методик и принципов преподавания иностранного языка в неязыковых вузах в пользу внедрения инновационных технологий, удовлетворяющих мировым требованиям, способствуют повышению как мотивации студентов, так и качества демонстрируемых ими результатов обучения [27].

Опыт показывает, что рациональное сочетание традиционных методик обучения иностранному языку (коммуникативный метод, например) и современных информационных технологий (в частности ЭУК) способствует повышению качества профессиональной подготовки в аспирантуре и развитию навыков самообучения.

Деловая игра (формат Elevator Pitch и TED Talk, например) помогает активизировать, закрепить и скорректировать знания, навыки и умения студентов на определенном этапе обучения иностранному языку, а также повысить мотивацию и ответственность за обучение. Следовательно, интерактивные образовательные технологии рассматриваются как важнейший образовательный ресурс, позволяющий интенсифицировать процесс обучения и значительно повысить его развивающий потенциал.

Таким образом, применение технологий интерактивного обучения позволяет так организовать учебную деятельность, что в центре внимания оказывается студент с его потребностями, интересами, отношением к содержанию высказываемой мысли, что превращает его из пассивного объекта в активного, творческого, целеустремленного субъекта речевой деятельности. В результате этой продуктивной заинтересованной деятельности формируется компетентный специалист, владеющий методами профессиональной деятельности, имеющий глубокие профессиональные знания и нацеленный на постоянное профессиональное и личностное самосовершенствование.

#### Список источников

1. *Гураль С.К., Комарова Э.П., Бакленева С.А., Фетисов А.С.* Теоретический контекст интегрированного предметно-языкового обучения в вузе // *Язык и культура*. 2020. № 49. С. 138–147.
2. *Корнеева М.А., Гураль С.К.* Обучение профессиональному иноязычному дискурсу студентов физико-технического факультета Томского государственного университета направления «прикладная механика» с использованием кейс-стади метода (case study method) // *Язык и культура*. 2017. № 37. С. 166–184.
3. *Гураль С.К., Корнеева М.А.* К вопросу об организационно-методических условиях обучения английскому языку студентов направления «прикладная механика» // *Язык и культура*. 2017. № 39. С. 180–186.
4. *Gural S., Smokotin V.* The language of worldwide communication and linguistic and cultural globalization // *Language and Culture*. 2014. № 1. P. 4–14.
5. **ФГОС** ВО, уровень высшего образования (подготовка кадров высшей квалификации). URL: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 05.09.2020).
6. *Халеева И.И.* Основы теории обучения иноязычной речи. М. : Высш. шк., 1989. 240 с.
7. *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1990.
8. *Bezukladnikov K., Shatov A., Novoselov M.* Modeling of Educational Process Aimed at Forming Professional Lexical Competence (2013) // *World Applied Sciences Journal (WASJ)*. 2013. Vol. 22, Is. 7. P. 903–910.
9. *Преснухина И.А.* К вопросу о формировании иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции // *Образование. Наука. Научные кадры*. 2019. № 3. С. 175–177. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-inoazychnoy-professionalno-orientirovannoy-kommunikativnoy-kompetentsii> (дата обращения: 14.01.2021).
10. *Ляховицкий М.В.* Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие для филол. фак-тов вузов. М. : Высш. шк., 1981. 159 с.
11. *Каргина Е.М.* Функциональная дифференциация лексического материала в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // *Современные научные исследования и инновации*. 2015. № 6-4 (50). С. 167–172.
12. *Жигалев Б.А.* Системный подход – важный фактор повышения качества образования в вузе // *Обучение, тестирование и оценка : материалы Междунар. конф. Вып. 16*. Н. Новгород : НГЛУ, 2016. С. 3–13.
13. *Золотова М.В., Скурихин Н.А.* Методика обучения публичному высказыванию в формате TED Talk в курсе изучения английского языка в вузе // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8, № 4 (29). С. 63–65.

14. **Gural S.K., Mitchell P.J.** Formation of a professional discourse using the principles of interactive language teaching by Harvard professor Wilga M. Rivers (Tomsk State University's experience in the context of teaching students with non-language majors // *Language and Culture*. 2008. № 4. P. 5–10.
15. **Безукладников К.Э., Жигалев Б.А., Прохорова А.А., Крузе Б.А.** Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях нелингвистического вуза // *Язык и культура*. 2018. № 42. С. 163–180.
16. **Hobsbawm A.** Do the green thing // TED Talks. URL: [https://www.ted.com/talks/andy\\_hobsbawm\\_do\\_the\\_green\\_thing/transcript](https://www.ted.com/talks/andy_hobsbawm_do_the_green_thing/transcript) (дата обращения: 12.09.2020).
17. **Merchant N.** Got a meeting? Take a walk // TED Talks. URL: [https://www.ted.com/talks/nilofer\\_merchant\\_got\\_a\\_meeting\\_take\\_a\\_walk/transcript#t-192369](https://www.ted.com/talks/nilofer_merchant_got_a_meeting_take_a_walk/transcript#t-192369) (дата обращения: 12.09.2020).
18. **Краткий** психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко ; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1985. 430 с.
19. **Зимняя И.А.** Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке // *Иностранные языки в школе*. 1970. № 1. С. 37–46.
20. **Zhigalev B.A., Savrutskaya E.P., Ustinkin S.V., Nikitin A.V., Semyonov D.V.** Difficulties of Migrants' Adaptation to the Culture and Lifestyle of European Countries // 5th International multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts SGEM 2018. Bulgary, 2018.
21. **Фирсова И.В.** Языковой барьер при обучении иностранному языку // *Гуманитарные науки*. 2013. № 1 (9). С. 89–92.
22. **Восковская А.С., Карпова Т.А.** Психологические аспекты преподавания иностранного языка в вузе // *Международный журнал экономики и образования*. 2017. Т. 3, № 1. С. 55–66.
23. **Гураль С.К., Краснопеева Т.О., Смокотин В.М., Сорокоумова С.Н.** Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий с учетом латентных характеристик студентов // *Язык и культура*. 2019. № 47. С. 179–196.
24. **Краснопеева Т.О., Шевченко А.И., Гураль С.К.** Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в информационной образовательной среде // *Язык и культура*. 2020. № 51. С. 153–176.
25. **Фролова Г.М.** Роль и место учебного перевода в обучении иностранному языку // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2020. № 3 (836). С. 141–150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-mesto-uchebnogo-perevoda-v-obuchanii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 28.01.2022).
26. **Malcolm S.** Knowles. Self-Directed learning: A Guide for Learners and Teachers. Chicago : Association Press, 1975. P. 17–18.
27. **Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А.** Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе // *Язык и культура*. 2017. № 37. С. 153–165.

#### References

1. Gural S.K., Komarova E.P., Bakleneva S.A., Fetisov A.S. (2020) Teoreticheskij kontekst integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v vuze [The theoretical context of Content and Language Integrated Learning at university]. *Yazyk i kul'tura*. 49. pp. 138-147.
2. Gural S.K., Korneeva M.A. (2017) Obucheniye professional'nomu inozazychnomu diskursu studentov fiziko-tehnicheskogo fakul'teta tomskogo gosudarstvennogo universiteta napravleniya "Prikladnaya mekhanika" s ispol'zovaniyem keys-stadi metoda (case study method) [Teaching professional foreign-language discourse to students of Faculty of

- Physics and Engineering of Tomsk State University majoring at Applied Mechanics using case-study method] // *Yazyk i kul'tura*. 37. pp. 166-184.
3. Gural S.K., Korneeva M.A. (2017) K voprosu ob organizatsionno-metodicheskikh usloviyakh obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya "Prikladnaya mekhanika" [On organizational and educational conditions for teaching English to students majoring at Applied Mechanics] // *Yazyk i kul'tura*. 39. pp. 180-186.
  4. Gural S., Smokotin V. (2014) The language of worldwide communication and linguistic and cultural globalization // *Language and Culture*. 1. pp. 4-14.
  5. FGOS VO, uroven' vysshego obrazovaniya (podgotovka kadrov vysshey kvalifikatsii) [Federal State Educational Standard of Higher Education, the level of higher education (training of highly qualified personnel)]. URL: <http://fgosvo.ru/> (Accessed: 05.09.2020).
  6. Khaleeva I.I. (1989) *Osnovy teorii obucheniya inoyazychnoy rechi* [Fundamentals of the theory of teaching foreign speech]. M.: Vysshaya shkola. 240 p.
  7. Khaleyeva I.I. (1990) *Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi* [Fundamentals of the theory of teaching of foreign speech understanding]. Abstract of Pedagogics doc. diss. M.
  8. Bezukladnikov K., Shamov A., Novoselov M. (2013) Modeling of Educational Process Aimed at Forming Professional Lexical Competence // *World Applied Sciences Journal (WASJ)*. Vol. 22 (7). pp. 903-910.
  9. Presnukhina I.A. (2019) K voprosu o formirovanii inoyazychnoy professional'no oriyentirovannoy kommunikativnoy kompetentsii [To the question of building of foreign language professionally oriented communicative competence] // *Obrazovaniye. Nauka. Nauchnyye kadry*. 3. pp. 175-177. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-inoyazychnoy-professionalno-orientirovannoy-kommunikativnoy-kompetentsii> (Accessed: 14.01.2021).
  10. Lyakhovitskiy M.V. (1981) *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov : ucheb. posobiya dlya filologicheskikh fakul'tetov vuzov* [Methods of teaching foreign languages: textbook for the philological faculties of universities]. M.: Vysshaya shkola. 159 p.
  11. Kargina E.M. (2015) Funktsional'naya differentsiatsiya leksicheskogo materiala v protsesse prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze [Functional differentiation of lexical material in the process of teaching a foreign language in a non-linguistic university] // *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovatsii*. 6-4 (50). pp. 167-172.
  12. Zhigalev B.A. (2016) Sistemnyy podkhod – vazhnyy faktor povysheniya kachestva obrazovaniya v vuze [A systematic approach – an important factor in improving the quality of university education] // *Obucheniye, testirovaniye i otsenka : materialy Mezhdunarodnoy konferentsii*. 16. N. Novgorod : NGLU. pp. 3-13.
  13. Zolotova M.V., Skurikhin N.A. (2019) Metodika obucheniya publichnomu vyskazyvaniyu v formate TED Talk v kurse izucheniya angliyskogo yazyka v vuze [Methods of teaching public speaking in the TED Talk format in the course of English at university] // *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*. Vol. 8, 4 (29). pp. 63-65.
  14. Gural S.K., Mitchell P.J. (2008) Formation of a professional discourse using the principles of interactive language teaching by Harvard professor Wilga M. Rivers (Tomsk State University's experience in the context of teaching students with non-language majors) // *Language and Culture*. 4. pp. 5-10.
  15. Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Prokhorova A.A., Kruze B.A. (2018) Osobennosti formirovaniya multilingual'noy obrazovatel'noy politiki v usloviyakh nelingvisticheskogo vuza [Features of multilingual education policy formation in the context of non-linguistic university] // *Yazyk i kul'tura*. 42. pp. 163-180.
  16. Hobsbawm A. Do the green thing // TED Talks. URL: [https://www.ted.com/talks/andy\\_hobsbawm\\_do\\_the\\_green\\_thing/transcript](https://www.ted.com/talks/andy_hobsbawm_do_the_green_thing/transcript) (Accessed: 12.09.2020).
  17. Merchant N. Got a meeting? Take a walk // TED Talks. URL: [https://www.ted.com/talks/nilofer\\_merchant\\_got\\_a\\_meeting\\_take\\_a\\_walk/transcript#t-192369](https://www.ted.com/talks/nilofer_merchant_got_a_meeting_take_a_walk/transcript#t-192369) (Accessed: 12.09.2020).



18. Kratkiy psikhologicheskiy slovar' [Brief psychological dictionary] (1985) / sost. L.A. Karpenko ; pod obshch. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. M.: Politizdat. 430 p.
19. Zimnyaya I.A. (1970) Individual'no-psikhologicheskiye faktory i uspehnost' naucheniya rechi na inostrannom yazyke [Individual psychological factors and the success of teaching speech in a foreign language] // Inostrannyye yazyki v shkole. 1. pp. 37-46.
20. Zhigalev B.A., Savrutskaya E.P., Ustinkin S.V., Nikitin A.V., Semyonov D.V. (2018) Difficulties of Migrants' Adaptation to the Culture and Lifestyle of European Countries // 5th International multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts SGEM 2018. Bulgaria.
21. Firsova I.V. (2013) Yazykovoy barier pri obuchenii inostrannomu yazyku [Language barrier in teaching a foreign language] // Gumanitarnyye nauki. 1 (9). pp. 89-92.
22. Voskovskaya A.S., Karpova T.A. (2017) Psikhologicheskiye aspekty prepodavaniya inostrannogo yazyka v vuze [Psychological aspects of teaching a foreign language at university] // Mezhdunarodnyy zhurnal ekonomiki i obrazovaniya. Vol. 3 (1). pp. 55-66.
23. Gural S.K., Krasnopeeva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. (2019) Tseli, zadachi, principy i sodержanie individual'nykh traektoriy s uchetoм latentnykh kharakteristik studentov [Goals, objectives, principles and content of individual trajectories with account to the students' latent characteristics] // Yazyk i kul'tura. 47. pp. 176-196.
24. Krasnopeeva T.O., Shevchenko A.I., Gural S.K. (2020) Proyektirovaniye individual'nykh obrazovatel'nykh trayektoriy v informatsionnoy obrazovatel'noy srede [Design of individual educational trajectories in the information educational environment] // Yazyk i kul'tura. 51. pp. 153-176.
25. Frolova G.M. (2020) Rol' i mesto uchebnogo perevoda v obuchenii inostrannomu yazyku [The role and place of educational translation in teaching a foreign language] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki. 3 (836). pp. 141–150. URL: <https://cyber-leninka.ru/article/n/rol-i-mesto-uchebnogo-perevoda-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (Accessed: 28.01.2022).
26. Malcolm S. Knowles. (1975) Self-Directed learning: A Guide for Learners and Teachers. Chicago: Association Press. pp. 17-18.
27. Zhigalyov B.A., Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2017) Tekhnologii kriterial'nogo otsenivaniya i refleksii kak sposob povysheniya motivatsii pri ovladenii inostrannym yazykom v shkole i vuze [The technology of criterial estimation and reflection as a way to increase motivation when acquiring a foreign language in school and university] // Yazyk i kul'tura. 37. pp. 153-165.

***Информация об авторах:***

**Жигалев Б.А.** – доктор педагогических наук, профессор, президент Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: [zhigalev@lunn.ru](mailto:zhigalev@lunn.ru)

**Белорукова М.В.** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Института филологии и журналистики, Нижегородский государственный научно-исследовательский университет им. Н.А. Лобачевского (Нижний Новгород, Россия). E-mail: [smart.llc@mail.ru](mailto:smart.llc@mail.ru)

**Ганюшклина Е.В.** – старший преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Института филологии и журналистики, Нижегородский государственный научно-исследовательский университет им. Н.А. Лобачевского (Нижний Новгород, Россия). E-mail: [elenaganyushkina@gmail.com](mailto:elenaganyushkina@gmail.com)

**Золотова М.В.** – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка для гуманитарных специальностей Института филологии и журналистики, Нижегородский государственный научно-исследовательский университет им. Н.А. Лобачевского (Нижний Новгород, Россия). E-mail: [mviazolotova@gmail.com](mailto:mviazolotova@gmail.com)

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

***Information about the authors:***

**Zhigalev B.A.**, D.Sc. (Education), Professor, President of the Nizhny Novgorod State Linguistic University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: zhigalev@lunn.ru

**Belorukova M.V.**, Ph.D. (Philology), Associate Professor, English Language Department for Humanities, Philology and Journalism Institute, Lobachevsky National Research State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: smart.llc@mail.ru

**Ganyushkina E.V.**, Senior Teacher, English Language Department for Humanities, Philology and Journalism Institute, Lobachevsky National Research State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: elenaganyushkina@gmail.com

**Zolotova M. V.**, Ph.D. (Philology), Associate Professor, Head of English Language Department for Humanities, Philology and Journalism Institute, Lobachevsky National Research State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: mviazolotova@gmail.com

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

*Поступила в редакцию 14.04.2022; принята к публикации 02.08.2022*

*Received 14.04.2022; accepted for publication 02.08.2022*

Научная статья

УДК 378.147

doi: 10.17223/19996195/59/12

## **ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**Ольга Николаевна Игна<sup>1,2</sup>, Наталия Владимировна Гуль<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> *Национальный исследовательский Томский государственный университет,  
Томск, Россия*

<sup>2</sup> *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия*

<sup>3</sup> *Санкт-Петербургский государственный экономический университет,  
Санкт-Петербург, Россия*

*Санкт-Петербург, Россия*

<sup>1,2</sup> *onigna@tspu.edu.ru*

<sup>3</sup> *gulnawl@mail.ru*

**Аннотация.** В российской системе профессионального педагогического образования особое место традиционно отводится методической подготовке. Содержание данной подготовки учителей иностранных языков и ее учебного обеспечения закономерно меняется, корректируется под влиянием различных тенденций и реалий иноязычного образования, приоритетов государственной языковой политики, технического прогресса, достижений соответствующих научных исследований. При этом ряд тематических разделов, включаемых в содержание отечественных учебных программ и пособий по методике обучения иностранным языкам прошедшего и текущего столетий, остается стабильно практически неизменным (по крайней мере, формулировки их названий) вне зависимости от времени издания. Это в значительной степени касается таких тематических разделов, как «методы обучения иностранным языкам», «история методики обучения иностранным языкам».

С одной стороны, в последнее время в отечественных научных исследованиях наблюдается очевидное возрастание интереса к историческим аспектам становления и развития методики обучения иностранным языкам (увеличивается количество научных трудов, разнообразных учебных изданий данной направленности). Значимость включения таких аспектов в содержание методических дисциплин вузовских образовательных программ не подвергается сомнению со стороны и теоретиков, и преподавателей методики. С другой стороны, реальное практическое воплощение названной задачи пока обнаруживает ряд противоречий и проблем. Так, при необходимости изучения достаточно большого количества методов обучения иностранным языкам, существовавших в различные временные периоды, объем учебных часов, отводимых на изучение данных тематических разделов, как правило, минимален. Нередко знания у студентов истории методов и методики обучения иностранным языкам поверхностны и бессистемны, а традиционно применяемые основы и способы обучения «историческим» темам (изучение лекционного материала и содержания пособий, подготовка докладов для семинарских занятий) существенно не меняются и не дают желаемого результата.

Обозначенные противоречия свидетельствуют об актуальности исследования наиболее приемлемых и эффективных основ, способов обучения историческим аспектам методики обучения иностранным языкам как науки и образовательной практики в процессе подготовки учителей данного предмета.

Проанализировано учебное обеспечение методической подготовки учителей иностранных языков относительно содержания в нем «исторической» тематики; выявлены основные проблемы, ошибки и ложные представления у студентов при изучении тем, касающихся исторических аспектов развития методики предметного обучения; предложены оптимальные основы и способы обучения данным аспектам в процессе вузовской подготовки.

**Ключевые слова:** иностранные языки, учителя иностранных языков, профессиональное образование учителей иностранных языков, методика обучения иностранным языкам, история методики обучения иностранным языкам

*Для цитирования:* Игна О.Н., Гуль Н.В. История развития предметной методики обучения в подготовке учителей иностранных языков // Язык и культура. 2022. № 59. С. 227–241. doi: 10.17223/19996195/59/12

Original article

doi: 10.17223/19996195/59/12

## HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF THE SUBJECT METHODS OF TEACHING IN THE TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Olga N. Igna<sup>1,2</sup>, Natalia V. Gul<sup>3</sup>

<sup>1</sup> National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

<sup>2</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

<sup>3</sup> St. Petersburg State University of Economics, St. Petersburg, Russia

<sup>1,2</sup> onigna@tspu.edu.ru

<sup>3</sup> gulnawl@mail.ru

**Abstract.** In the Russian system of professional pedagogical education, a special place is traditionally given to methodological training. The content of this training of teachers of foreign languages and its educational support naturally changes, it is adjusted under the influence of various trends and realities of foreign language education, priorities of state language policy, technical progress, and the achievements of relevant scientific research. At the same time, a number of thematic sections included in the content of domestic educational programs and manuals on the methods of teaching foreign languages of the past and current centuries remain stably almost unchanged (at least the wording of their titles), regardless of the time of publication. This largely applies to such thematic sections as "methods of teaching foreign languages", "history of methods of teaching foreign languages as a science".

On the one hand, in recent years in domestic scientific research there has been an obvious increase in interest in the historical aspects of the formation and development of teaching foreign languages (the number of scientific papers and various educational publications in this direction is increasing). The importance of including these aspects in the content of the methodological disciplines of university educational programs is not questioned by both methodologists-theoreticians and teachers of these disciplines. On the other hand, the real practical implementation of this task still reveals a number of contradictions and problems. So, if it is necessary to study a sufficiently large number of methods of teaching foreign languages that existed in different time periods, the volume of teaching hours allocated for the study of these thematic sections is, as a rule, minimal. Often, students' knowledge of the history of methods of teaching foreign languages is superficial and unsystematic, and the traditionally used

basics and methods of teaching within these thematic sections (studying lecture material and manuals, preparing reports, etc.) do not change significantly and do not give the desired result.

The indicated contradictions indicate the relevance of the study of the most acceptable and effective basics, ways of teaching the historical aspects of the methods of teaching foreign languages as a science and educational practice in the process of methodological training of teachers of this subject.

The study considers the provision of methodological training for teachers of foreign languages on the subject of the content of "historical" sections in them. The main problems, mistakes and misconceptions among students when studying themes related to the historical aspects of the development teaching methods of the subject are revealed; the optimal basics and methods of teaching the history of the development of methods of teaching foreign languages are proposed.

**Keywords:** foreign languages, teachers of foreign languages, professional education of teachers of foreign languages, methods of teaching foreign languages, history of methods of teaching foreign languages

*For citation:* Igna O.N., Gul N.V. History of the development of the subject methods of teaching in the training of foreign language teachers. *Language and Culture*, 2022, 59, pp. 227-241. doi: 10.17223/19996195/59/12

## Введение

Небезызвестно, что отечественная методика обучения иностранным языкам начала свое становление во второй половине XIX в., когда иностранные языки вышли за рамки повседневной коммуникации привилегированных слоев общества и стали учебным предметом [1]. Далее, в XX в., ее статус как науки эволюционировал: от приложения сравнительного языкознания (в 30-х гг.), прикладной отрасли языкового языкознания (в 40-х гг.), прикладной психологии (в 50-х гг.) и педагогики (в 60-х гг.) до самостоятельной науки (с 70-х гг.) «о закономерностях языкового образования и обучения иностранным языкам» [2. С. 32]. Таким образом, как абсолютно самостоятельная наука российская методика обучения иностранным языкам существует более полувека и обоснованно заслуживает не только дальнейшего научного исследования в историческом контексте, но и изучения, осмысления будущими практиками в области иноязычного образования в процессе их профессиональной подготовки.

Поскольку «методика обучения иностранным языкам как наука сама являет собой определенный результат процесса научно-методического познания» [3. С. 19], знания о ее достижениях и эволюции, исторических (временных) этапах ее развития, безусловно, должны входить в содержание методической подготовки учителей иностранных языков, так как данные знания позволяют лучше понимать и интерпретировать вопросы, рассматриваемые в цикле методических дисциплин, прогнозировать развитие методической науки, критически оценивать глобальные и локальные тенденции развития иноязычного

образования, что закономерно способствует повышению качества профессиональной подготовки учителей.

Исторически менялись методы обучения иностранным языкам (как в начале своего становления, так и в дальнейшем развитии отечественная методика преимущественно адаптировала западные методы обучения, что обусловлено спецификой школьного предмета и вузовской дисциплины «Иностранный язык»), увеличивалось и продолжает увеличиваться их количество. Современные прогрессирующие тенденции технологизации, цифровизации образовательной сферы обусловили появление цифровой лингводидактики с комплексом технологий обучения иностранным языкам, также требующих изучения и осмысления не только в прикладном, методическом, но и в научно-историческом контексте.

Однако при значительном возрастании в текущем столетии количества научных исследований по истории развития методики обучения иностранным языкам содержание методической подготовки по изучению данной истории существенно не меняется, что прослеживается в соответствующем вузовском программном и учебном обеспечении. На изучение данного раздела в программах методических дисциплин, в лучшем случае, выделяется не более трех тем, связанных с характеристикой комплекса исторических, современных и интенсивных методов. Одновременно спектр исторически и методически ценных данных, фактов, которые следовало бы изучать студентам (будущим учителям иностранных языков), расширяется и пополняется в современных научных изысканиях, однако их реальный объем у выпускников вузов недостаточен и ограничен. В этом плане методика как вузовская дисциплина существенно уступает педагогике, также профессионально значимой дисциплине для будущих учителей, где истории развития педагогического знания (фактам, тенденциям, персоналиям) уделяется самое пристальное внимание.

Как результат, в процессе методической подготовки студенты успевают хорошо усвоить суть очень ограниченного количества методов, у большинства из них отсутствует четкое представление о временном периоде их возникновения, и единицы способны назвать основателей методов обучения. Нередко искажается суть того или иного метода, «приписываются» несвойственные ему характеристики. Далеко не всегда студенты осознают важность погружения в исторический контекст развития методики обучения предмету именно в процессе изучения методических дисциплин. Данное осознание появляется позже, в период педагогической практики, самостоятельной профессиональной деятельности, когда возможности восполнить существующие дефициты обозначенных исторических аспектов методического знания ограничены.

Названные проблемы и противоречия свидетельствуют о необходимости пересмотра существующих основ, способов преподавания будущим учителям иностранных языков истории развития методики обучения предмету. Соответственно, цель данного исследования состоит в том, чтобы, выявив современное состояние и обобщив ключевые проблемы обучения будущих учителей иностранных языков историческим аспектам становления и развития методики обучения предмету как науки и образовательной практики в процессе профессиональной подготовки, определить наиболее приемлемые и эффективные основы, способы данного обучения.

### **Методология и методы исследования**

Методологической основой исследования выступает компаративный (сравнительный) подход, позволяющий сопоставить, проанализировать, охарактеризовать и оценить исторические аспекты развития методики обучения иностранным языкам как науки в содержании подготовки учителей соответствующей предметной области.

Теоретическую базу исследования составляют научные труды, содержащие историографический анализ преподавания иностранных языков в России; раскрывающие эволюцию научно-методического познания, историческую периодизацию, количество и временные границы этапов становления и развития российской методики обучения иностранным языкам, их суть и направленность – Д.В. Буримская [4], Н.Д. Гальскова [2, 3, 5], Н.И. Дорохова [6], О.Ю. Левченко [7], А.А. Миролюбов [1], Л.Ю. Никшикова [8] и др.

В ряду использованных методов исследования:

- теоретический анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования;
- анализ отечественного учебного обеспечения методической подготовки учителей иностранных языков различных временных периодов издания (с 1930-х гг. по настоящее время);
- наблюдение за учебной деятельностью студентов – будущих учителей, преподавателей в области иноязычного образования в процессе их методической подготовки;
- решение авторских методических задач для обучения терминологии и историческим аспектам развития методики обучения иностранным языкам.

### **Исследование и результаты**

Обращение к научно-педагогической литературе по истории развития методики обучения иностранным языкам позволяет констатиро-

вать, что данное направление исследований в текущем веке заметно прогрессирует. В основном в научных публикациях рассматриваются этапы развития отечественной методики обучения иностранным языкам и приоритетные в том или ином временном периоде методы обучения. Признавая, что каждый из этапов обозначился существенным вкладом в развитие названной науки, отражая изменения в государственной языковой политике и эволюцию статуса иностранного языка как школьного учебного предмета, вузовской учебной дисциплины, нельзя не заметить разночтения в выделении этапов становления и развития данной науки. Так, если Д.В. Буримская выделяет лишь три этапа (российский, советский, современный) [4], то у А.А. Миролюбова [1] их шесть (первый – 1860–1917 гг.; второй – 1917–1930 гг.; третий – 1930–1941 гг.; четвертый – 1940–1950-е гг.; пятый – 1960-е гг.; шестой – 1970–1980-е гг.). Авторы пособия «История методики обучения иностранным языкам» С.С. Куклина и М.Н. Татаринаева дают следующую аргументацию таких разночтений: «...история развития отечественной методики после 1917 г. еще не дописана, поэтому нет единой точки зрения на количество ее этапов и толкование их содержания» [9. С. 41].

Оценка и интерпретация самими учеными содержания тех или иных изданий по методике обучения исторической направленности иногда неоднозначны, что вызывает вопрос о возможности их объективного восприятия студентами – будущими учителями иностранных языков. К примеру, монография А.А. Миролюбова «История отечественной методики обучения иностранным языкам» (2002) оценивается одними исследователями как явление знаковое (Н.Д. Гальскова, Е.С. Полат), а другими подвергается критике (Г.Е. Ведель) [10]. В своей статье О.Н. Горошко в результате изучения вышеназванного издания приходит к довольно поверхностному и дискуссионному, на наш взгляд, выводу: «Подводя итог об истории отечественной методики в период с 1860–2000 года, можно сказать, что существенно ничего не изменилось в уровне владения иностранным языком нашими учениками» [11. С. 111]. Признавая неоспоримую значимость данной монографии, к ее единственному относительному недостатку отнесем лишь то, что характеристика исторических этапов заканчивается здесь 1980-ми гг., и это ограничивает использование издания в методической подготовке учителей на современном этапе.

В последнее время активно развивается отдельное направление исследований, изучающее вклад выдающихся российских ученых в развитие методики обучения иностранным языкам как науки, например И.Л. Бим [12], И.А. Грузинской [13], Р.П. Мильруда [14], Е.И. Пассова [15, 16], И.В. Рахманова [17], Г.В. Роговой [18], Р.К. Миньяр-Белоручева [19], С.Ф. Шатилова [20], Л.В. Щербы [21]. Стоит также положительно оценить публикации, освещающие и обобщающие раз-



витие и достижения научно-методических школ в области иноязычного образования [22–24]. Таким образом, актуальность научного изучения отдельных аспектов исторического развития методики обучения иностранным языкам неоспорима, и результаты данного изучения должны учитываться и отбираться при проектировании содержания методических дисциплин на основе таких принципов, как достоверность, непротиворечивость и актуальность информации.

Если говорить о вузовском обеспечении методической подготовки учителей иностранных языков, то в ряде пособий уделялось и уделяется внимание истории развития методической науки. Проведенный авторами публикации анализ учебной литературы указанной направленности свидетельствует о том, что примерно в трети соответствующих изданий разных временных периодов, начиная с появления первых отечественных пособий по методике обучения иностранным языкам, содержатся отдельные параграфы, главы исторической направленности. Примечательно, что такие пособия периода становления методики содержали больше исторических параграфов, чем современные пособия. К примеру, книга И.А. Грузинской «Методика преподавания английского языка в средней школе» (издание 1947 г.) включает более 10 параграфов, содержащих сведения об истории методических учений в преподавании иностранных языков. Соответствующие пособия различных временных периодов содержат преимущественно ограниченное количество разделов исторической тематики (1–3 параграф) и ограничиваются фрагментарным описанием методов обучения иностранным языкам (цель метода, авторы/основатели, общая специфика, достоинства и недостатки). В настоящее время рассматриваемые в пособиях методы обучения чаще всего подразделяют либо на исторические, интенсивные (альтернативные) и современные, либо на традиционные и нетрадиционные, отечественные и зарубежные.

Существуют малочисленные пособия, полностью посвященные истории методики обучения иностранным языкам [9, 25], современным методам обучения иностранному (английскому) языку [26].

Разработчики пособий для подготовки учителей иностранных языков в последнее время предпринимают небезыңтересные попытки «подать» исторические аспекты развития методики как науки в схематичном, «сжатом» формате. Например, в 2021 г. было издано учебное пособие по истории методов обучения иностранным языкам в схемах и таблицах [27]. Его преимущество состоит в том, что наряду с представлением информации в схемах и таблицах авторы (С.Л. Буковский и А.Н. Шукин) предлагают краткие биографические очерки выдающихся ученых-методистов, представителей научных школ, разработчиков научных методических концепций. Одновременно в 2021 г. был опубликован биографический энциклопедический словарь

«Специалисты в обучении иностранным языкам» [28], содержащий информацию (биография, достижения/вклад, ключевые труды) о 200 известнейших исследователях (отечественных и зарубежных), которые внесли существенный вклад в развитие методики обучения иностранным языкам. Это стоит оценить как положительную тенденцию, поскольку аналогов подобных отечественных изданий не существует. При этом весь научный и дидактический потенциал обновления содержания данной подготовки историческими аспектами развития методики обучения иностранным языкам далеко не исчерпан.

Многолетнее наблюдение за учебной деятельностью будущих учителей, преподавателей иностранных языков, результаты их тестирования в рамках промежуточной аттестации по методическим дисциплинам (в Национальном исследовательском Томском государственном университете – с 2016 г., в Томском государственном педагогическом университете – с 2004 г.), собственный продолжительный опыт реализации методических дисциплин позволили обобщить те наиболее часто встречающиеся проблемы, ошибки и ложные представления, которые обнаруживаются у студентов в процессе изучения тем, раскрывающих исторические аспекты развития методики предметного обучения:

- отождествление интенсивных (альтернативных) методов обучения с современными методами обучения;
- недостаточно точное понимание сути тех или иных методов, например убежденность в том, что использование видеоматериалов в обучении – это всегда аудиовизуальный метод, а упор в процессе обучения на грамматику – всегда грамматико-переводной метод и т.д.;
- представление, что все без исключения современные учебники иностранных языков строятся только на коммуникативном методе;
- отсутствие знаний или очень скудные знания о вкладе отечественных исследователей в развитие методики обучения иностранным языкам как науки в государственном и мировом масштабе;
- путаница во временных периодах появления тех или иных методов обучения;
- большой интерес к методам с интересными, «говорящими» названиями, например методу гувернантки, армейскому методу;
- нежелание знать, запоминать авторов методов обучения, ведущих ученых в области методики.

Названные проблемы возникают по ряду причин. Так, некоторые преподаватели методики сами считают вопросы истории развития данной науки, методов обучения «проходными», теоретизированными, поэтому освещают их поверхностно или предлагают студентам для самостоятельного изучения. Преподавание методических дисциплин не всегда осуществляется по авторитетным пособиям, содержащим достоверный, объективный материал исторического характера. Даже специаль-

но разработанные пособия по истории методики обучения иностранным языкам содержат преимущественно теоретические аспекты тех или иных методов (авторы, суть метода, период и причины возникновения и реализации, преимущества и недостатки), но очень ограниченно представлены или совсем не представлены практические примеры реализации данных методов в форме фрагментов учебников, пособий, учебных материалов. Это создает у студентов либо недостаточно точное представление о методах, либо восприятие их как мифологических, нереалистичных и, соответственно, не заслуживающих внимания и требующих забвения на современном этапе, что, в свою очередь, приводит к определенной недооценке их значимости. Студентам также сложно в условиях ограниченного количества учебных часов усвоить абсолютно все некогда существовавшие и применяемые сейчас методы обучения иностранным языкам (например, в пособии С.Л. Буковского, А.Н. Щукина [27] их более 20). Не менее сложно им представить реализацию того или иного исторического метода в образовательной практике, поскольку нередко недоступны учебники, разработанные на их основе, и студенты должны принимать всю информацию на веру без должной рефлексии.

Возможности для обогащения содержания методической подготовки учителей иностранных языков посредством включения значимых исторических аспектов развития методического знания в области иноязычного образования стоит рассматривать на уровнях учебного обеспечения и основ, способов обучения.

Учебное обеспечение методических дисциплин должно дополняться таким видом издания, как хрестоматия, включающая научные труды наиболее известных ученых-методистов, отражающие особо значимые достижения методической науки и практики. Необходимо переиздание лучших пособий и монографий соответствующей направленности и тематики различных исторических периодов. История методической науки может изучаться и в рамках учебной (исследовательской) практики. На сегодняшний день на просторах сети Интернет доступны интересные издания выдающихся ученых прошлого века (например, И.А. Грузинской, Л.В. Щербы); видеолекции по истории методики; документальные фильмы о разработчиках учебников по иностранным языкам (например, фильм о Н.А. Бонк), видеоинтервью (к примеру, с Г.А. Китайгородской), видеолекции выдающихся ученых-методистов (Е.И. Пассова, Р.П. Мильруда, Г.А. Китайгородской и др.).

Стоит расширять соответствующую тематику студенческих научно-исследовательских (курсовых и выпускных квалификационных) работ. Данная деятельность широко внедряется на факультете иностранных языков (сейчас – Институт иностранных языков и международного сотрудничества) Томского государственного педагогического университета. Здесь успешно защищаются выпускные квалификацион-

ные работы как по современным приемам, методам и технологиям обучения, так и по эволюции учебного обеспечения методической подготовки учителей иностранных языков, терминологических словарей по методике, технических средств обучения иностранным языкам. Такая тематика весьма привлекательна для студентов.

Еще одной из апробированных и востребованных студентами форм работы, позволяющей оптимизировать изучение истории развития методики обучения иностранным языкам, является решение методических задач [29]. Названные задачи, к примеру, предусматривают: определение временных периодов издания методических пособий по небольшим цитатам из них; анализ фрагментов пособий начала — середины XX в. на предмет используемой в них методической терминологии и соотнесение ее с современными аналогами; отбор заданий в учебниках по иностранным языкам (отечественных и зарубежных), отражающих определенный метод обучения. В процессе их решения студенты не без удивления обнаруживают, что методические пособия раннего советского периода не более идеологизированы, чем пособия позднего советского периода, а методические рекомендации в пособиях «давно минувших дней» нередко значимы и сегодня. Интерес у них вызывают актуальные для того или иного периода средства обучения, тематика школьных кружков для изучения иностранных языков, используемая терминология.

Безусловно, названный перечень основ, способов обучения историческим аспектам развития предметной методики в процессе профессиональной подготовки учителей иностранных языков может быть расширен.

### **Заключение**

Абсолютно очевидно, что историю развития методики обучения иностранным языкам и в дальнейшем будут «дописывать», уточнять, переосмысливать. Научные изыскания в названном направлении исследования должны найти полноценное отражение в содержании и учебном обеспечении методической подготовки учителей обозначенной предметной области. «Историческую» тематику стоит рассматривать как обязательную в ряду тематических разделов содержания названной подготовки, однако теоретическое изложение специфики методов обучения необходимо полноценно дополнять конкретными наглядными примерами их реализации в учебниках и образовательной практике.

Наблюдаемое в последнее время увеличение количества разнообразной научно-педагогической литературы сугубо по истории развития методики обучения иностранным языкам пока не восполняет те проблемы, которые обнаруживаются в вузовской подготовке учителей (от-

сутствие интереса к данной тематике, поверхностные знания методов и пр.), поскольку такая литература, во-первых, мало используется в подготовке учителей (в силу ее узкопрофильной направленности), во-вторых, она больше известна и интересна теоретикам методической науки, чем вузовским преподавателям. Однако данная литература может и должна более широко использоваться при выполнении студентами научно-исследовательских работ, служить основой для включения в содержание хрестоматий по методике обучения, для разработки преподавателями разнообразных учебных заданий, таких, например, как методические задачи.

Наряду с методическими задачами оптимальными основами, способами обучения истории развития предметной методики выступают: просмотр и обсуждение видеолекций, документальных фильмов соответствующей тематики, вебинаров известных ученых-методистов, представляющих те или иные методы обучения, авторов школьных учебников; также исторические аспекты должны быть шире представлены в тематике курсовых и выпускных квалификационных работ по методике обучения.

Повышение интереса будущих учителей иностранных языков к историческим аспектам методической науки и практики иноязычного образования позволяет мотивировать их к педагогической и научно-исследовательской деятельности, избежать искаженного понимания сути методов обучения, культивировать ценностное и внимательное отношение к истории развития предметной методики, сформировать осознанное критическое отношение как к существующим, так и ко вновь появляющимся методам обучения.

#### Список источников

1. *Миролюбов А.А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам. Москва : СТУПЕНИ ; ИНФРА-М, 2002. 446 с. ISBN 5-94713-005-X (СТУПЕНИ).
2. *Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В.* Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие. М. : КНОРУС, 2017. 390 с. ISBN 978-5-406-05677-6.
3. *Гальскова Н.Д.* Эволюция научно-методического познания: от методики преподавания иностранных языков к методической науке // Преподаватель XX век. 2018. № 1-1. С 18–31.
4. *Буримская Д.В.* История развития методики преподавания иностранного языка в вузах России // Педагогические науки. 2008. № 5 (32). С. 118–122.
5. *Гальскова Н.Д.* Отечественная лингводидактика: этапы становления и развития // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. № 1 (838). С. 28–38. doi: 10.52070/2500-3488\_2021\_1\_838\_28
6. *Дорохова Н.И.* Развитие отечественной методики преподавания иностранных языков в послереволюционный период // Евразийское научное объединение. 2017. Т. 2, № 3 (25). С. 131–134.

7. **Левченко О.Ю.** Историкографический анализ преподавания иностранных языков в России // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (33). С. 31–35.
8. **Никшикова Л.Ю.** Историко-педагогические основы преподавания иностранных языков в России XIX – начала XX в. : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2007. 27 с.
9. **Куклина С.С., Татарина М.Н.** История методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие. Киров : Изд-во ВятГУ, 2012. 111 с. ISBN 978-5-456-00107-8.
10. **Ведель Г.Е.** Соображения об истории отечественной методики обучения иностранным языкам // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 2. С. 65–83.
11. **Горошко О.Н.** Краткий обзор отечественной методики обучения иностранным языкам // Приоритетные направления развития науки и образования. 2016. № 1 (8). С. 110–112.
12. **Памяти И.Л. Бим** / редакция журнала «Иностранные языки в школе» // Иностранные языки в школе. 2011. № 10. С. 8–10.
13. **Игна О.Н.** Книга И.А. Грузинской «Методика преподавания английского языка в средней школе»: отражение раннего советского периода развития отечественной методики // Научно-педагогическое обозрение. 2019. Вып. 2. С. 190–199. doi: 10.23951/2307-6127-2019-2-190-199
14. **Радислав Петрович Мильруд** / редакция журнала «Иностранные языки в школе» // Иностранные языки в школе. 2008. № 7. С. 26.
15. **Карташова В.Н.** Учитель и ученый (к юбилею Е.И. Пассова) // Психология образования в поликультурном пространстве. 2020. № 2 (50). С. 109–118. doi: 10.24888/2073-8439-2020-50-2-109-118
16. **Колобова А.А.** О педагогическом наследии Е.И. Пассова // Педагогический журнал. 2019. Т. 9, № 6А. С. 367–375. doi: 10.34670/AR.2020.46.6.209
17. **Миролюбов А.А.** Корифеи отечественной методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2006. № 6. С. 15–17.
18. **Безукладников К.Э., Никитенко З.Н., Ромашина С.Я.** Научное наследие профессора Галины Владимировны Роговой // Язык и культура : сб. ст. XXVIII Междунар. науч. конф. (Томск, 25–27 сентября 2017 г.) / отв. ред. С.К. Гураль. Томск, 2018. С. 115–122.
19. **Колобова А.А.** О педагогическом наследии Р.К. Миньяр-Белоручева // Педагогический журнал. 2020. Т. 10, № 1-1. С. 128–136. doi: 10.34670/AR.2020.1.46.182
20. **Барышников Н.В.** Научно-методическое наследие С.Ф. Шатилова в контексте инноватизации отечественной лингводидактики // Шатиловские чтения. Концептуальная образовательная парадигма в контексте глобализации: инноватика в иноязычном образовании : сб. науч. тр. СПб. : Изд-во СПб. политехн. ун-та Петра Великого, 2019. С. 8–13.
21. **Аляпкина А.Н.** Вклад Л.В. Щербы в становление методики обучения иностранным языкам // Молодежь в науке и творчестве : сб. тр. конф. Гжель : Гжельский гос. ун-т, 2016. С. 285–287.
22. **Гураль С.К.** Преподавание иностранных языков в Томском государственном университете. Связь времен: традиции и современность // Язык и культура : сб. тр. XVIII Междунар. науч. конф., посвящ. 10-летию юбилею факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, 18–20 апреля 2005 г.) / под ред. С.К. Гураль. Томск, 2006. С. 3–14.
23. **Коряковцева Н.Ф.** Научно-методическая школа Московского государственного лингвистического университета: 90 лет истории и векторы развития // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. № 1 (838). С. 11–27. doi: 10.52070/2500-3488\_2021\_1\_838\_11

24. Языкова Н.В., Макеева С.Н. Вклад научной школы профессора Г.В. Роговой в развитие отечественной концепции методической подготовки учителя иностранного языка // Преподаватель XX век. 2018. № 1-1. С. 9–17.
25. Гез Н.И., Фролова Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков : учеб. пособие. М. : Академия, 2008. 256 с. ISBN 978-5-7695-4653-2.
26. Копышева А.В. Современные методы обучения английскому языку. 2-е изд., стер. Минск : ТетраСистемс, 2004. 176 с. ISBN 985-470-203-0.
27. Буковский С.Л., Шукин А.Н. История методов обучения иностранным языкам в схемах и таблицах. Иллюстративно-графический курс : учеб. пособие. М. : Прометей, 2021. 214 с. ISBN 978-5-00172-072-0
28. Буковский С.Л. Специалисты в обучении иностранным языкам : биографический энциклопедический словарь. М. : Прометей, 2021. 438 с. ISBN 978-5-00172-084-3.
29. Игна О.Н., Игна Я.Д. Учебная литература по методике обучения иностранным языкам как основа разработки терминологических задач // Язык и культура. 2017. № 40. С. 174–187. doi: 10.17223/19996195/40/14

### References

1. Miroljubov A.A. (2002). Istoriya otechestvennoi metodiki obucheniya inostrannym yazykam [History of domestic methodology of foreign language teaching]. M. : STU-PENI: INFRA-M. 446 p.
2. Galskova N.D., Vasilevich A.P., Koryakovtseva N.F., Akimova N.V. (2017) Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam : uchebnoe posobie [Fundamentals of methodology of teaching foreign languages : textbook]. M.: KNORUS. 390 p.
3. Galskova N.D. (2018) Evolyuciya nauchno-metodicheskogo poznaniya: ot metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov k metodicheskoy nauke [Evolution of scientific and methodical knowledge: from the method of teaching foreign languages to methodological science]. Prepodavatel' XX vek. 1-1. pp. 18-31.
4. Burimskaya D.V. (2008) Istoriya razvitiya metodiki prepodavaniya inostrannogo yazyka v vuzah Rossii [The history of development of methodology of teaching a foreign language in Russian universities]. Pedagogicheskie nauki. 5 (32). pp. 118-122.
5. Galskova N.D. (2021) Otechestvennaya lingvodidaktika: etapy stanovleniya i razvitiya [Russian linguodidactics: stages of its formation and development]. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 1 (838). pp. 28-38.
6. Dorokhova N.I. (2017) Razvitie otechestvennoj metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov v poslerevolucionnyy period [Development of domestic methodology of teaching foreign languages in the post-revolutionary period]. Evrazijskoe nauchnoe objedinenie. Vol. 2, 3 (25). pp. 131-134.
7. Levchenko O.Yu. (2013) Istoriograficheskij analiz prepodavaniya inostrannykh yazykov v Rossii [Historiographic analysis of foreign languages teaching in Russia]. Gumanitarnyy vektor. Seriya: Pedagogika, psikhologiya. 1 (33). pp. 31-35.
8. Nikshikova L.Yu. (2007) Istoriko-pedagogicheskiye osnovy prepodavaniya inostrannykh yazykov v Rossii XIX – nachala XX v. [Historical and pedagogical foundations of teaching foreign languages in Russia in the 19th – early 20th centuries]. Abstract of Pedagogics cand. dis. Nizhniy Novgorod. 27 p.
9. Kuklina S.S., Tatarinova M.N. (2012) Istoriya metodiki obucheniya inostrannym yazykam : uchebnoe posobie [History of methods of teaching foreign languages: textbook]. Kirov: Publishing house of VyatGGU. 111 p.
10. Vedel' G.E. (2003) Soobrazheniya ob istorii otechestvennoj metodiki obucheniya inostrannym yazykam [Considerations about the history of Russian methodology of teaching foreign languages]. Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2. pp. 65-83.

11. Goroshko O.N. (2016) *Kratkij obzor otechestvennoj metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [A brief overview of the domestic methodology of teaching foreign languages]. *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i obrazovaniya*. 1 (8). pp. 110-112.
12. Pamyati I.L. Bim [In memory of I.L. Bim] (2011). *Inostrannye yazyki v shkole*. 10. pp. 8-10.
13. Igna O.N. (2019) *Kniga I.A. Gruzinskoi 'Metodika prepodavaniya anglijskogo yazyka v srednej shkole': otrazhenie rannego sovetskogo perioda razvitiya otechestvennoj metodiki* [Methods of Teaching English in Secondary School by I.A. Gruzinskaya: reflection of the early soviet period of the national methodological science development]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2. pp. 190-199.
14. Radislav Petrovich Mil'rud (2008) *Inostrannye yazyki v shkole*. 7. p. 26.
15. Kartashova V.N. (2020) *Uchitel' i uchyonyj (k yubileyu E.I. Passova)* [A teacher and a scientist (to Passov's anniversary)]. *Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostanstve*. Vol. 2 (50). pp. 109-118.
16. Kolobkova A.A. (2019) *O pedagogicheskom nasledii E.I. Passova* [About the pedagogical heritage of Passov]. *Pedagogicheskii zhurnal*. 9 (6A). pp. 367-375.
17. Mirolyubov A.A. (2006) *Korifei otechestvennoj metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [The coryphaei of domestic methodology of teaching foreign languages]. *Inostrannye yazyki v shkole*. 6. pp. 15-17.
18. Bezukladnikov K.E., Nikitenko Z.N., Romashina S.Ya. (2018) *Nauchnoe nasledie profesora Galiny Vladimirovny Rogovoj* [Scientific heritage of Professor Galina V. Rogova]. *Yazyk i kul'tura : sbornik statej XXVIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (Tomsk, 25-27 sentyabrya 2017 goda)*. *Otvetstvennyj redaktor S.K. Gural'*. pp. 115-122.
19. Kolobkova A.A. (2020) *O pedagogicheskom nasledii R.K. Min'yar-Beloručeva* [About the pedagogical heritage of Minyar-Beloručev]. *Pedagogicheskii zhurnal*. Vol. 10. 1-1. pp. 128-136.
20. Baryshnikov N.V. (2019) *Nauchno-metodicheskoe nasledie S.F. Shatilova v kontekste innovatizacii otechestvennoj lingvodidaktiki* [Scientific and methodological heritage of Shatilov in the context of the innovation of Russian linguodidactics]. *Shatilovskie chteniya. Konceptual'naya obrazovatel'naya paradigma v kontekste globalizacii: innovatika v inoyazychnom obrazovanii : sbornik nauchnyh trudov*. SPb.: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo politekhnicheskogo universiteta Petra Velikogo. pp. 8-13.
21. Alyamkina A.N. (2016) *Vklad L.V. Shcherby v stanovlenie metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [Scherba's contribution of in the formation of methods of teaching foreign languages]. *Molodyozh' v nauke i tvorchestve: sbornik trudov konferencii*. Gzhel: Gzhel State University. pp. 285-287.
22. Gural S.K. (2006) *Prepodavanie inostrannyh yazykov v Tomskom gosudarstvennom universitete. Svyaz' vremyon: tradicii i sovremennost* [Teaching foreign languages at Tomsk State University. The connection of times: tradition and modernity]. *Yazyk i kul'tura: sbornik trudov XVIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyashchennoj 10-letnemu yubileyu fakul'teta inostrannyh yazykov Tomskogo gosudarstvennogo universiteta (Tomsk, 18-20 aprelya 2005 goda)* ; pod redakciej S.K. Gural. pp. 3-14.
23. Koryakovceva N.F. (2021) *Nauchno-metodicheskaya shkola Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta: 90 let istorii i vektory razvitiya* [Moscow State Linguistic University's scientific school of foreign language teaching: 90-years of history and prospects of development]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 1 (838). pp. 11-27.
24. Yazykova N.V., Makeeva S.N. (2018) *Vklad nauchnoj shkoly profesora G.V. Rogovoj v razvitie otechestvennoj koncepcii metodicheskoy podgotovki uchatelya inostrannogo yazyka* [Contribution of Professor Rogova's scientific school to the development of the national concept of methodological training of foreign language teachers]. *Prepodavatel' XX vek Teacher XX century*. 1-1. pp. 9-17.



25. Gez N.I., Frolova G.M. (2008) Istoriya zarubezhnoj metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov: uchebnoe posobie [History of foreign methods of teaching foreign languages: textbook]. M. : Akademiya. 256 p.
26. Konysheva A.V. (2004) Sovremennye metody obucheniya anglijskomu yazyku [Modern English teaching methods]. Minsk: TetraSistems. 176 p.
27. Bukovsky S.L., Shchukin A.N. Istoriya metodov obucheniya inostrannym yazykam v skhemah i tablicah. Illyustrativno-graficheskij kurs : uchebnoe posobie [History of methods of teaching foreign languages in diagrams and tables. Illustrative graphic course: textbook]. M. : Prometheus. 214 p.
28. Bukovsky S.L. (2021) Specialisty v obuchenii inostrannym yazykam : biograficheskij enciklopedicheskij slovar' [Specialists in teaching foreign languages: a biographical encyclopedic dictionary]. M. : Prometheus. 438 p.
29. Igna O.N., Igna Ya.D. (2017) Uchebnaya literatura po metodike obucheniya inostrannym yazykam kak osnova razrabotki terminologicheskikh zadach [Educational literature on the methods of foreign language teaching as a basis for the development of terminological tasks]. Yazyk i kul'tura. 40. pp. 174-187.

***Информация об авторах:***

**Игна О.Н.** – доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет; Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: onigna@tspu.edu.ru

**Гуль Н.В.** – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана гуманитарного факультета, Санкт-Петербургский государственный экономический университет (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: gulnawl@mail.ru

***Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.***

***Information about the authors:***

**Ignna O.N.**, D.Sc. (Education), Professor, Tomsk State Pedagogical University; National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: onigna@tspu.edu.ru

**Gul N.V.**, Ph.D. (Education), Associate Professor, Deputy Dean of the Faculty of Humanities, St. Petersburg State University of Economics (St. Petersburg, Russia). E-mail: gulnawl@mail.ru

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

*Поступила в редакцию 14.06.2022; принята к публикации 02.08.2022*

*Received 14.06.2022; accepted for publication 02.08.2022*

Научная статья

УДК 378.1

doi: 10.17223/19996195/59/13

## **РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ДВУСТОРОННЕМУ ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ-КИТАИСТОВ**

**Дарья Юрьевна Леонова<sup>1</sup>, Евгения Владимировна Тихонова<sup>2</sup>**

*<sup>1,2</sup> Национальный исследовательский Томский государственный университет,  
Томск, Россия*

*<sup>1</sup> daryaleonova90@gmail.com*

*<sup>2</sup> evkulmanakova@gmail.com*

**Аннотация.** Анализируется современная тенденция к информатизации образования, распространения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) как одного из средств обучения. Рассматривается процесс обучения устному двустороннему переводу студентов-китаистов, а также методика обучения устному переводу в целом, компетенции преподавателя, необходимые при использовании ИКТ в образовательной деятельности. Изучаются особенности обучения студентов-китаистов экономическому дискурсу. Исследуется и обосновывается важная роль ИКТ при обучении устному двустороннему экономическому переводу студентов-лингвистов китайского отделения в языковом вузе. Описывается процесс экспериментального обучения студентов-китаистов устному двустороннему переводу текстов экономического дискурса с китайского языка на русский, приводятся результаты эксперимента, а также выводы и перспективы дальнейшего изучения данной темы.

Целью исследования является разработка методических рекомендаций по обучению устному последовательному двустороннему экономическому переводу студентов-лингвистов, изучающих китайский язык, посредством интеграции ИКТ в образовательный процесс. В силу отсутствия четкой и единой методики преподавания экономического перевода непосредственно в языковой паре китайский – русский, новизна исследования нам видится в обобщении информации о применении ИКТ при обучении устному переводу студентов-лингвистов китайского отделения, представлении технологии обучения экономическому переводу с китайского языка посредством ИКТ. Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении особенностей обучения экономическому переводу студентов-лингвистов китайского отделения, которые тесно связаны со спецификой китайского языка и учитывают всесторонние различия между китайским и русским языком; в обосновании необходимости применения ИКТ в образовательной деятельности и в разработке методических рекомендаций по обучению устному экономическому переводу с китайского языка с применением ИКТ, который поможет в формировании необходимых профессиональных навыков у обучающихся. Практическая значимость исследования заключается в возможности реализовать предложенные в рамках данного исследования методические рекомендации в практической деятельности преподавателей при обучении переводу с китайского языка на русский, а также иных дисциплин, не связанных с переводом, но имеющих отношение к обучению иноязычной коммуникации.

**Ключевые слова:** ИКТ, китайский язык, экономический перевод, устный двусторонний перевод, экономический дискурс

**Для цитирования:** Леонова Д.Ю., Тихонова Е.В. Роль информационно-коммуникационных технологий в обучении устному двустороннему экономическому переводу студентов-кигаистов // Язык и культура. 2022. № 59. С. 242–253. doi: 10.17223/19996195/59/13

Original article

doi: 10.17223/19996195/59/13

## THE ROLE OF ICT IN TEACHING ORAL TWO-WAY ECONOMIC TRANSLATION TO STUDENTS-LINGUISTS OF THE CHINESE DEPARTMENT

Daria Yu. Leonova<sup>1</sup>, Evgenia V. Tikhonova<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

<sup>1</sup> daryaleonova90@gmail.com

<sup>2</sup> evkulmanakova@gmail.com

**Abstract.** The article deals with the current trend towards informatization of education, the spread of information and communication technologies as one of the means of education. The process of teaching two-way interpretation to Chinese students is considered, as well as the methodology of teaching interpretation in general, the competence of the teacher necessary when using ICT in educational activities. The features of teaching Chinese students economic discourse are studied. The important role of ICT in teaching oral two-way economic translation to students-linguists of the Chinese department at a language university is investigated and substantiated. The process of experimental teaching of Chinese students to the oral two-way translation of economic discourse texts from Chinese into Russian is described, the results of the experiment are presented, as well as conclusions and prospects for further study of this topic. The aim of the study is to develop methodological recommendations for teaching consecutive two-way economic interpretation to linguists studying Chinese through the integration of ICT into the educational process. Due to the lack of a clear and unified methodology for teaching economic translation directly in the Chinese-Russian language pair, we see the novelty of the study in generalizing information about the use of ICT in teaching interpretation to students of the linguists of the Chinese department, presenting the technology of teaching economic translation from Chinese through ICT. The theoretical significance of the study is to identify the features of teaching economic translation to students of the Chinese Department of linguistics, which are closely related to the specifics of the Chinese language and take into account the comprehensive differences between Chinese and Russian; substantiating the need for the use of ICT in educational activities and developing methodological recommendations for teaching economic interpretation from Chinese using ICT, which will help in formation of the necessary professional skills of students. The practical significance of the study lies in the possibility of implementing the methodological recommendations proposed in the framework of this study in the practical activities of teachers when teaching translation from Chinese into Russian, as well as other disciplines not related to translation, but related to teaching foreign language communication.

**Keywords:** ICT, Chinese, economic translation, two-way interpretation, economic discourse

**For citation:** Leonova D.Yu., Tikhonova E.V. The role of ICT in teaching oral two-way economic translation to students-linguists of the Chinese department. *Language and Culture*, 2022, 59, pp. 242-253. doi: 10.17223/19996195/59/13

## **Введение**

В современном мире тенденция к информатизации образования становится все более актуальной, появляется множество новых возможностей использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовательном процессе. В последнее время набирают популярность исследования в области применения ИКТ при обучении иностранным языкам и переводу. Исследования в данной области связаны с такими фамилиями, как П.В. Сысоев, А.Е. Маланханова, Е.С. Полат, М.Н. Евстигнеев и др. Исследователи разрабатывают актуальные и действенные методики преподавания иностранных языков и перевода с применением ИКТ, а также описывают механизмы формирования ИКТ компетенции преподавателя.

В XXI в. информационные технологии стали неотъемлемой частью жизни общества. Образовательная деятельность также не является исключением. Согласно информации с различных сайтов вакансий, одной из ключевых компетенций современного специалиста является умение использовать ИКТ для поиска информации, работы и т.п. Кроме этого, применение ИКТ в образовательной деятельности вызывает интерес у студентов, мотивирует их обучаться и является весьма эффективным способом получения и передачи знаний.

В свете сложившейся в недавнее время в мире ситуации – пандемия COVID-19, глобальная самоизоляция и переход на дистанционное образование – наблюдается небывалый рост активности в использовании различных обучающих платформ и приложений. Особенно отчетливо темпы роста и развития ИКТ-сферы видны на примере Китая (согласно данным новостного портала «Магазета»).

Количество пользователей образовательных порталов растет, и все они, конечно, нуждаются в качественном контенте, отвечающем их запросам (по данным образовательных порталов Coursera, OpenEducation и др.). Под качественным контентом понимается не только содержание курса, но и формат подачи материала, визуальное оформление. И здесь задачей преподавателя при обучении иностранному языку, особенно такому сложному, как китайский, является пробуждение у обучающихся интереса к процессу посредством использования различных ИКТ.

Однако следует отметить, что не всякое приложение или другой инструмент ИКТ может полностью удовлетворить потребности обучающегося в получении качественного знания. Преподавателю среди множества вариантов нужно выбрать именно тот, который будет помощником в достижении цели образовательного процесса, а также грамотно внедрить данный инструмент в курс.

В силу отсутствия четкой и единой методики преподавания экономического перевода непосредственно в языковой паре китайский – русский новизна проведенного исследования нам видится в обобщении информации о применении ИКТ при обучении устному переводу студентов-лингвистов китайского отделения, представлении технологии обучения экономическому переводу с китайского языка посредством ИКТ.

### **Методология исследования**

Современный этап развития общества характеризуется процессом его интенсивной информатизации. Постепенно возрастает роль информационных процессов во всех сферах человеческой деятельности, повышается потребность людей в информации и в средствах ее обработки, хранения и использования. Информатизация общества не могла не затронуть систему образования, которая, по определению, должна оперативно реагировать на социальный заказ в подготовке специалистов. П.В. Сыроев [1] называет следующие предпосылки информатизации образования:

– с развитием сфер деятельности человека неизбежно появляется потребность в получении новых знаний, развитии новых умений в условиях «завтрашнего» дня. Соответственно, наблюдается необходимость в переходе от «обучения на всю жизнь» к «обучению на протяжении всей жизни»;

– при переходе к «обучению на протяжении всей жизни» будет необходимо развивать умения самообразования;

– потребность в развитии познавательной деятельности, умений получать (извлекать и синтезировать) необходимые знания и развивать умения их практического использования.

Поскольку языковое образование является неотъемлемой частью любого уровня образования в России, оно также подвергается информатизации. Однако язык как учебная дисциплина имеет свою специфику, и для сохранения методических целей информатизация в данном случае нуждается в особенном внимании.

Здесь следует обозначить, что подразумевает под собой информатизация языкового образования в методике обучения иностранному языку и переводу. П.В. Сыроев под информатизацией языкового образования понимает «комплекс мер по обеспечению всего процесса обучения и овладения иностранным языком и культурой страны изучаемого языка, методологией, технологиями разработки новых учебных и учебно-методических материалов, методиками использования новых информационных и коммуникационных технологий в обучении, подготовкой и повышением квалификации педагогических кадров, способ-

ных широко использовать потенциал информационных технологий на практике в здоровьесберегающих условиях» [1. С. 11]. В качестве основных направлений информатизации языкового образования он выделяет разработку новых инновационных методик использования информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку и культуре и разработку учебных материалов нового поколения, интегрирующих различные виды ИКТ в процессе обучения и овладения иностранным языком.

Развитие информационных технологий и средств телекоммуникаций создает основу для осуществления научных и образовательных программ на качественно новом уровне. Создание скоростных телекоммуникаций и разработка технологий реального времени дают возможность реализации моделей распределенной образовательной среды, построенной на технологиях удаленного доступа к информационным ресурсам и компьютерных средствах общения [2].

Важным качеством современных ИКТ является их универсальность, они могут быть основой в организации любой деятельности, связанной с информационным обменом, основой в создании общего информационного пространства [3]. Информационные технологии возникают как средство разрешения противоречия между накапливающимися во все возрастающих объемах знаниями, с одной стороны, и возможностями и масштабами их социального использования – с другой. Отсюда и двоякая роль ИКТ: с одной стороны, это средство преобразования знаний в информационный ресурс общества, а с другой – средство реализации социальных технологий и преобразования их в социально-информационные технологии, которые уже могут непосредственно использоваться в системах государственного управления и общественного самоуправления.

Выделяют следующие основные дидактические требования, предъявляемые к информационно-коммуникационным технологиям в образовании с целью повышения эффективности их применения в образовательном процессе:

- мотивация к использованию различных дидактических материалов;
- четкое определение роли, места, назначения и времени использования электронных образовательных ресурсов и компьютерных средств обучения;
- ведущая роль преподавателя в проведении занятий;
- введение в технологию только таких компонентов, которые гарантируют качество обучения;
- соответствие методики компьютерного обучения общей стратегии проведения учебного занятия;
- учет того, что введение в комплект учебных средств электронных образовательных ресурсов, компьютерных обучающих программ

требует пересмотра всех компонентов системы и изменения общей методики обучения;

- обеспечение высокой степени индивидуализации обучения;
- обеспечение устойчивой обратной связи в обучении и др.

ИКТ расширяют возможности образовательной среды как разнообразными программными средствами, так и методами развития креативности обучающихся. Коммуникационные технологии позволяют по-новому реализовывать методы, активизирующие творческую активность. Обучаемые могут включиться в дискуссии, которые проводятся не только в аудитории или классе, но и виртуально, например на сайтах периодических изданий, учебных центров. В выполнении совместных творческих проектов могут участвовать учащиеся различных учебных заведений.

Применение ИКТ в системе образования актуализирует их коммуникативную составляющую. Проникновение компьютерных телекоммуникаций в сферу образования инициировало развитие новых образовательных технологий, когда техническая составляющая образовательного процесса приводит к сущностному изменению образования. Развитие компьютерных телекоммуникаций в образовании инициировало появление новых образовательных практик, что способствовало трансформации образовательной системы в целом. Границы образовательной сферы, локализованные институциональными, временными и пространственными рамками, были значительно расширены за счет внедрения телекоммуникационных технологий в образовательный процесс [4].

На современном этапе исследователями выделяется множество видов ИКТ, используемых в обучении иностранным языкам и переводу. Например, П.В. Сысоев пишет о следующих видах ИКТ: Wiki-технология, блог, подкасты [5–7].

Из правильного применения такого ресурса, как ИКТ, можно извлечь большие преимущества. С помощью ИКТ можно выполнять упражнения как аналитического, так и переводческого характера. Кроме того, с использованием современных ИКТ возможно обучение в режиме онлайн, вне зависимости от места расположения обучающегося и преподавателя, что дает возможность совмещать очное и дистанционное обучение. Обучение в группах и участие в разных видах учебной деятельности, а также самостоятельное обучение и оценивание, которые могут быть произведены за пределами аудитории, способствуют развитию у обучающихся независимости и самостоятельности в обучении.

При подготовке будущих переводчиков китайского языка нужно учитывать, что образовательный процесс можно улучшить за счет использования информационных технологий, которые при корректном введении преподавателем в процесс обучения могут существенно повысить уровень мотивации студентов к обучению, их ответственности

и творческой реализации, профессиональной компетенции выпускников, а также сформировать коммуникативные навыки. При помощи ИКТ у студентов будут развиваться навыки работы и сотрудничества внутри группы, а также обучения друг у друга. Информационные технологии помогают адаптироваться к новым методам и способам преподавания устного двустороннего перевода, приблизить студентов к работе с реальными текстами, получить знания и навыки для практики в современном мире с новыми требованиями.

Таким образом, современные информационные и коммуникационные технологии как новый метод обучения устному двустороннему переводу с иностранного языка на русский язык могут стать мощным образовательным инструментом, при помощи которого можно улучшить организацию процесса подготовки будущих лингвистов-переводчиков для работы на современном рынке профессиональных услуг перевода [8].

Конечно, говоря о преподавании перевода посредством ИКТ, нельзя не обратить внимания на такую первостепенную задачу, как формирование ИКТ-компетентности преподавателя.

Под ИКТ-компетентностью преподавателя понимается способность использовать учебные интернет-ресурсы, социальные сервисы Веб 2.0 и другие информационные и коммуникационные технологии с целью формирования языковых навыков и развития речевых умений студентов при обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка [9].

По мнению М.Н. Евстигнеева, в структурном плане компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий включает пять компонентов: ценностно-мотивационный, когнитивный, операционный, коммуникативный и рефлексивный [10].

Качественное развитие ИКТ-компетентности преподавателя иностранного языка и перевода является необходимым условием для успешного пользования всем дидактическим потенциалом ИКТ и, как следствие, для успешного осуществления образовательной деятельности [11, 12].

### **Исследование и его результаты**

В ходе проведения исследования и в качестве подтверждения эффективности применения ИКТ в образовательном процессе нами было проведено опытно-экспериментальное обучение на базе Национального исследовательского Томского государственного университета со студентами 3-го курса, направление подготовки «специалитет», код специальности 45.05.01.

В ходе проведения экспериментального обучения было две группы испытуемых, студенты группы А (3-й курс, 2018/19 учебный год,



20 человек) и студенты группы Б (3-й курс, 2019/20 учебный год, 20 человек). При обучении студентов группы А не были применены разработанные методические рекомендации, занятия проходили по стандартной схеме, без интеграции ИКТ в образовательный процесс. Обучение группы Б проводилось уже с интеграцией ИКТ в образовательный процесс. Результаты обучения, полученные в ходе текущего, промежуточного и итогового контроля, были сравнены между собой. Также эффективность обучения оценивалась по вовлеченности студентов в процесс обучения.

Положительное влияние применения ИКТ в обучении нашло свое отражение в посещаемости студентов. В группе А 12 из 20 студентов ходили на занятия регулярно, в группе Б – 18 из 20 студентов. Согласно отзывам студентов группы Б, собранных нами по завершении курса, стимулом для регулярного посещения занятий стала именно возможность проявить свою креативность, а также работа с различными информационными и коммуникационными средствами, что позволяло им не только развивать в себе профессиональные навыки, но и реализовывать свой творческий потенциал.

Результаты итогового контроля группы А были следующими: «отлично» – 8 человек, «хорошо» – 6, «удовлетворительно» – 3 человека, не смогли пройти итоговый контроль 3 человека.

Результаты итогового контроля группы Б: «отлично» – 8 человек, «хорошо» – 9, «удовлетворительно» – 2 человека, не смог пройти итоговый контроль 1 человек.

Исходя из результатов обучения, можно сделать вывод об эффективности использования ИКТ в процессе обучения устному последовательному двустороннему переводу студентов китайского отделения.

В результате исследования были разработаны методические рекомендации по обучению. Плюсы разработанных методических рекомендаций:

- формирование у студентов коммуникативных навыков, связанных с приемом и передачей информации;
- формирование навыков поиска и обработки информации при помощи ИКТ;
- развитие креативности, реализация творческого потенциала;
- получение представления о специфике своей профессиональной деятельности.

Вне сомнения, есть и свои минусы. Навыки хотя и формируются, но весьма поверхностно. Это связано с недостаточным количеством часов, заложенных в учебном плане на дисциплину «Экономический перевод».

По результатам апробации методической разработки были сделаны следующие выводы:

1. Интеграция ИКТ в образовательный процесс оказывает положительное влияние на результат обучения.
2. Использование технологии съемки видеороликов для анализа собственных ошибок студентов и их поведения в ситуации общения является эффективным методом запоминания.
3. Возможность проявить себя творчески стимулирует студентов посещать занятия и действовать по принципу «быстрее, выше, сильнее».

### **Заключение**

В ходе проведенного исследования, в теоретической его части, было уточнено понятие «экономический перевод», рассмотрены особенности экономических текстов на китайском языке, а также специфика их перевода. Приведен перечень компетенций, которыми должен обладать переводчик, в частности в сфере устного последовательного перевода (языковая, текстообразующая, коммуникативная, техническая компетенции, а также личностные характеристики переводчика). Рассмотрен устный перевод и его виды, сформулированы особенности устного последовательного двустороннего перевода в китайско-русской языковой паре. Приведены умения, необходимые для осуществления устного последовательного двустороннего перевода в языковой паре китайский – русский.

При подготовке будущих переводчиков китайского языка нужно учитывать, что образовательный процесс можно улучшить за счет использования информационных технологий, которые при корректном введении преподавателем в процесс обучения могут существенно повысить уровень мотивации студентов к обучению, их ответственности и творческой реализации, профессиональной компетенции выпускников, а также сформировать коммуникативные навыки. При помощи ИКТ у студентов будут развиваться навыки работы и сотрудничества внутри группы, а также обучения друг у друга. Информационные технологии помогают адаптироваться к новым методам и способам преподавания устного двустороннего перевода, приблизить студентов к работе с реальными текстами, получить знания и навыки для практики в современном мире с новыми требованиями. Определено, что для успешной интеграции ИКТ в образовательный процесс преподаватель также должен обладать ИКТ-компетентностью, которая включает пять компонентов (ценностно-мотивационный, когнитивный, операционный, коммуникативный, рефлексивный).

Исходя из результатов обучения, можно говорить об эффективности обучения устному последовательному двустороннему экономическому переводу посредством интеграции ИКТ в образовательный

процесс. Вывод основывается на результатах текущего и итогового контроля студентов, на показателях вовлеченности студентов в процесс обучения, а также на отзывах студентов, которые были оставлены после прохождения курса.

Перспективой дальнейшего исследования видится разработка методики преподавания устного специального перевода посредством интеграции ИКТ в образовательный процесс.

#### Список источников

1. *Сысоев П.В.* Основные направления информатизации языкового образования // RHEMA. PEMA. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-informatizatsii-yazykovogo-obrazovaniya> (дата обращения: 29.05.2020).
2. *Демкин В.П., Майер Г.В., Можяева Г.В., Трубникова Т.В.* Научно-образовательная деятельность вузов в системе открытого и дистанционного образования. Томск : Изд-во ТГУ, 2002.
3. *Васильев В.Н., Гугель Ю.В., Изъванов Ю.Л., Тихонов А.Н., Хоружников С.Э.* Федеральная научно-образовательная сеть RUNNet. Состояние и перспективы развития // Телематика – 2004 : тр. XI Всерос. науч.-метод. конф. 2004. Т. 1. С. 44–46.
4. *Информационно-коммуникационные* технологии в системе образования. URL: [https://ido.tsu.ru/other\\_res/ep/filosof\\_umk/text/t5\\_1.htm](https://ido.tsu.ru/other_res/ep/filosof_umk/text/t5_1.htm) (дата обращения: 03.06.2020).
5. *Сысоев П.В.* Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании : учеб. пособие. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 264 с.
6. *Сысоев П.В.* Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1 (9). С. 99–111.
7. *Сысоев П.В.* Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189 – 201.
8. *Маланханова А.Е.* Психолого-педагогические условия обучения переводу экономического дискурса с китайского языка на русский язык студентов на основе современных информационных и коммуникационных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. Вып. 3–4 (155–156). С. 49–55.
9. *Евстигнеев М.Н.* Структура ИКТ компетентности учителя иностранного языка // Язык и культура. 2011. № 1 (13). С. 119–125.
10. *Евстигнеев М.Н.* Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // Вопросы методики преподавания в вузе. 2013. № 2 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-prepodavatelya-inostrannogo-yazyka-v-oblasti-ispolzovaniya-informatsionnyh-i-kommunikatsionnyh-tehnologiy-1> (дата обращения: 01.06.2020).
11. *Гураль С.К., Тихонова Е.В.* Организация процесса обучения устному последовательному переводу в свете синергетической теории // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 77–82.
12. *Тихонова Е.В.* Новые методы обучения устному последовательному переводу студентов-китайцев // Язык и культура. 2015. № 3 (31). С. 126–130.

#### References

1. Sysoyev P. V. (2013) Osnovnyye napravleniya informatizatsii yazykovogo obrazovaniya [The main directions of informatisation of language education] // RHEMA. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-informatizatsii-yazykovogo-obrazovaniya> (Accessed: 29.05.2020).

2. Demkin V.P., Maier G.V., Mozhayeva G.V., Trubnikova T.V. (2002) Nauchno-obrazovatel'naya deyatel'nost' vuzov v sisteme otkrytogo i distantsionnogo obrazovaniya [Scientific and educational activities of universities in the open and distance education system]. Tomsk.
3. Vasilyev V.N., Gugel Yu.V., Izhvanov Yu.L., Tikhonov A.N., Khoruzhnikov S.E. (2004) Federal'naya nauchno-obrazovatel'naya set RUNNet. Sostoyaniye i perspektivy razvitiya [Federal scientific and educational network RUNNet. State and development prospects] // Informika - 2004. Proceedings of the XI All-Russian Scientific and Methodological Conference. Vol. 1. pp. 44-46.
4. Informatsionno-kommunikatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya [Information and communication technologies in the education system] URL: [https://ido.tsu.ru/other\\_res/ep/filosof\\_umk/text/t5\\_1.htm](https://ido.tsu.ru/other_res/ep/filosof_umk/text/t5_1.htm) (Accessed: 03.06.2020).
5. Sysoyev P. V. (2013) Informatsionnyye i kommunikatsionnyye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii : ucheb. posobiye [Information and Communication Technologies in Linguistic Education: textbook]. M. : LIBROCOM. 264 p.
6. Sysoyev P. V. (2010) Lingvisticheskiy korpus v metodike obucheniya inostrannym yazykam [Linguistic corpus in teaching foreign languages] // Yazik i kultura. 1 (9). pp. 99-111.
7. Sysoyev P. V. (2014) Podkasty v obuchenii inostrannomu yazyku [Podcasts in teaching a foreign language] // Yazik i kultura. 2 (26). pp. 189-201.
8. Malankhanova A.E. (2016) Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya obucheniya perevodu ekonomicheskogo diskursa s kitayskogo yazyka na russkiy yazyk studentov na osnove sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy [Psychological and pedagogical conditions of students training of economic discourse translation from the Chinese language to Russian on the basis of modern information and communication technologies] // Tambov University Review. Series: Humanities. Tambov, Vol. 21, 3-4 (155-156). pp. 49-55.
9. Evstigneev M.N. (2011) Struktura IKT kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka [The foreign language teacher's ICT competence structure] // Yazik i kultura. 1 (13). pp. 119-125.
10. Evstigneev M.N. (2013) Kompetentnost' prepodavatelya inostrannogo yazyka v oblasti ispolzovaniya informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy [A foreign language teacher's competence in the use of information and communication technologies] // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuzе. 2 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-prepodavatelya-inostrannogo-yazyka-v-oblasti-ispolzovaniya-informatsionnyh-i-kommunikatsionnyh-tehnologiy-1> (Accessed: 01.06.2020).
11. Gural S.K., Tikhonova E.V. (2013) Organizatsiya protsessa obucheniya ustnomu posledovatel'nomu perevodu v svete sinergeticheskoy teorii [Organization of the process of teaching consecutive interpretation in view of synergetic theory] // Yazik i kultura. 4 (24). pp. 77-82.
12. Tikhonova E.V. (2015) Novyye metody obucheniya ustnomu posledovatel'nomu perevodu studentov-kitaistov [New methods of teaching consecutive interpretation to students-sinologists] // Yazik i kultura. 3 (31). pp. 126-130.

***Информация об авторах:***

**Леонова Д.Ю.** – старший преподаватель кафедры китайского языка, аспирант, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: [daryaleonova90@gmail.com](mailto:daryaleonova90@gmail.com)

**Тихонова Е.В.** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой китайского языка, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: [evkulmanakova@gmail.com](mailto:evkulmanakova@gmail.com)

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

***Information about the authors:***

**Leonova D.Yu.**, senior lecturer of the Chinese language department, Postgraduate student, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: daryaleonova90@gmail.com

**Tikhonova E.V.**, Ph.D. (Education), Associate Professor, Acting Head of Department of Chinese Language, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: evkulmanakova@gmail.com

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

*Поступила в редакцию 14.06.2022; принята к публикации 02.08.2022*

*Received 14.06.2022; accepted for publication 02.08.2022*

Научная статья

УДК 378.1

doi: 10.17223/19996195/59/14

## **ВИРТУАЛЬНЫЕ СОБЕСЕДНИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОГО НАВЫКА ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

**Ольга Васильевна Нагель<sup>1</sup>, Борис Викторович Ли<sup>2</sup>**

*<sup>1,2</sup> Национальный исследовательский Томский государственный университет,  
Томск, Россия*

*<sup>1</sup> [olga.nagel2012@yandex.ru](mailto:olga.nagel2012@yandex.ru)*

*<sup>2</sup> [leebo2005@mail.ru](mailto:leebo2005@mail.ru)*

**Аннотация.** Цифровизация стала трендом в образовании, способствуя разработке новых методик обучения иностранному языку, которые осуществляются в том числе дистанционно в онлайн-формате с использованием разного рода цифровых сервисов и программных продуктов. Обучение навыкам коммуникации на иностранном языке, а именно ведению диалога, является одним из важнейших компонентов коммуникативного умения в составе иноязычной коммуникативной компетенции.

Предлагается методическая разработка по применению онлайн-тренажеров, разработанных для самостоятельного совершенствования коммуникативного навыка в диалогических высказываниях в онлайн-формате. Дается поэтапное описание методики применения тренажеров с детализированным представлением характеристики тренажера «Диалоги» на образовательной платформе «Английский Пациент», обсуждаются навыки и умения, развиваемые в процессе работы с тренажерами, и их вклад в формирование коммуникативного навыка. Предлагаемый фрейм методики для развития коммуникативного навыка диалогической речи на иностранном языке с виртуальными собеседниками включает три этапа: знакомство с диалогом, имитация и закрепление и воспроизведение диалога с виртуальным собеседником. Подробно представлено содержание каждого этапа, включая характеристику лингвистического наполнения реплик, которые характеризуются аутентичностью, могут иметь или не иметь выраженную стилистическую окрашенность, на которую студенту рекомендуется обращать внимание для отработки навыка переключения регистра речи в зависимости от ситуации и участников общения. Даны рекомендации по работе с тренажерами для оптимизации процесса автоматизации запоминания клишированных фраз и ситуативных высказываний на английском языке в диалогической речи и предлагаются дискуссионные вопросы для дальнейшего развития методик, совмещающих преимущества живого и виртуального общения в естественной и искусственно созданной языковой среде.

**Ключевые слова:** диалог, коммуникативный навык, диалогическая речь, тренажер, онлайн-обучение

**Для цитирования:** Нагель О.В., Ли Б.В. Виртуальные собеседники при формировании коммуникативного навыка диалогической речи на иностранном языке // *Язык и культура. 2022. № 59. С. 254–270. doi: 10.17223/19996195/59/14*

Original article

doi: 10.17223/19996195/59/14

## CONVERSATIONAL SIMULATORS IN THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILL OF DIALOGIC SPEECH

O.V. Nagel<sup>1</sup>, B.V. Lee<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

<sup>1</sup> [olga.nagel2012@yandex.ru](mailto:olga.nagel2012@yandex.ru)

<sup>2</sup> [leebo2005@mail.ru](mailto:leebo2005@mail.ru)

**Abstract.** Digitalization has become a trend in education, contributing to the development of new methods of teaching a foreign language, which are also carried out remotely in an online environment using various digital services and software products. Teaching communication skills in a foreign language, namely the dialoguing, is one of the most important components of the communicative sub-skill as a part of a foreign language communicative competence. The authors request for discussion a study manual for the use of online simulators designed for self-improvement of communication skills in dialogic statements in an online mode. This article provides a step-by-step description of the method for using simulators with a detailed description of the "Dialogues" simulator on the English Patient educational platform, discusses the sub-skills and skills developed while working with simulators and their contribution to the communication skill development. The proposed method for developing the communicative skill of dialogic speech in a foreign language with a conversational AI comprises 3 stages: acquaintance with the dialogue, imitation and consolidation and reproduction of the dialogue with a conversational AI. Each stage is extensively presented content-wise, including the characteristics of the linguistic content of the lines, which are characterized by authenticity, may or may not have a pronounced stylistic coloring, which a student is to pay attention to in order to practice the skill of switching the speech register depending on the situation and the interlocutors. The article gives recommendations on working with simulators to optimize the memorization of clichéd phrases and situational speech patterns in dialogic speech and suggests debatable questions for the further development of methods that combine the advantages of live and virtual communication in a natural and artificially maintained language environment.

**Keywords:** dialogue, communication skills, dialogic speech, simulator, online learning

**For citation:** Nagel O.V., Lee B.V. Conversational simulators in the formation of communication skill of dialogic speech. *Language and Culture*, 2022, 59, pp. 254-270. doi: 10.17223/19996195/59/14

### Введение

Цифровая трансформация высшего образования [1] и высшего профессионального образования (ВПО) определяет пересмотр не только инструментария образовательных учреждений, но и критическую оценку методических подходов, способных вести к достижению поставленных целей в новых условиях учебного процесса. Одной из це-

лей высшего образования является подготовка выпускников к интеграции в профессиональную жизнь, что отражено в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, в которых акцент образовательного процесса сместился в сторону практико-ориентированного подхода, к результатам обучения через компетентностный подход.

Важно отметить, что профессиональная сфера практически всех областей знания функционирует на равных в двух взаимодополняющих средах: офлайн и онлайн, где онлайн-среда характеризуется не только наличием разветвленного цифрового инструментария, способного расширить возможности профессионала, но и применением новых подходов к реализации всех аспектов профессиональной деятельности.

Под «цифровой трансформацией отрасли» понимается комплексное преобразование деятельности участников отрасли и органов исполнительной власти Российской Федерации, связанное с переходом к новым бизнес-моделям, каналам коммуникаций, а также процессам и культуре, которые базируются на новых подходах к управлению данными с использованием цифровых технологий [1].

Кардинальные изменения в системе ВПО обусловили смену парадигм и систем преподавания иностранных языков (ИЯ), что привело к изменению содержания образования и смене принципов отбора и использования методов и форм обучения, встраивания информационных технологий в учебный процесс. Современная матрица подходов включает такие, как лично ориентированный, компетентностный, коммуникативно-деятельностный и социокультурный. Становится ясно, что акцент делается на активном участии субъекта не только в учебном процессе, но и его активном включении в процессы симуляции будущей профессиональной деятельности, которая требует наличия развитых «мягких навыков» (soft skills), подразумевающих межличностное взаимодействие через коммуникацию на иностранном языке.

Важность восьми ключевых компетенций для гражданина, стремящегося быть частью меняющегося мира, обсуждается в профессиональных сообществах с 2006 г., с одной стороны, с фокусом на стремление к гармонично развитой личности, в которой воплощены все восемь компетенций: 1) коммуникация на родном языке (Communication in the mother tongue); 2) коммуникация на иностранных языках (Communication in foreign languages); 3) математическая компетенция и базовые компетенции в науке и технологиях (Mathematical competence and basic competences in science and technology); 4) цифровая компетенция (Digital competence); 5) умение учиться (Learning to learn); 6) социальная и гражданская компетенция (Social and civic competences); 7) инициативность и предпринимательский потенциал (Sense of initiative and entrepreneurship); 8) понимание культур и свобода самовы-



ражения (Cultural awareness and expression) [2]; с другой – с акцентом на наиболее значимые в конкретной области знания.

Из предложенных компетенций как минимум три являются центральными в процессе развития иноязычной коммуникативной компетенции – коммуникация на иностранных языках, цифровая компетенция и понимание культур и свобода самовыражения.

### **Методология исследования**

Коммуникативный подход в области преподавания иностранному языку уже более 20 лет является центральным, поскольку имеет целью поместить обучающегося в процесс, где он проявляет творчество и взаимодействует с другими субъектами, а педагог лишь способствует реализации потенциала обучающихся, создавая условия и косвенно направляя коммуникативный процесс в рамках образовательного контекста (см. работы К.Э. Безукладникова, С.К. Гураль, Б.А. Жигалева, Р.П. Мильруда, А.А. Миролюбова, О.Г. Оберемко, Е.Н. Солововой, В.В. Сафоновой, П.В. Сысоева, С.Г. Тер-Минасовой, И.А. Цатуровой). Данный подход в 2000-х гг. приобретает наибольшую важность в учреждениях высшего профессионального образования, когда коммуникативность и коммуникативный подход трансформируются и поднимаются на новый уровень в рамках концепции иноязычного образования для развития индивидуальности в диалоге культур [3. С. 92].

В традиционном понимании коммуникативный подход – это подход, «направленный на формирование у учащихся смыслового восприятия и понимания иностранной речи, а также овладение языковым материалом для построения речевых высказываний» [4. С. 64], «моделирующий общение, направленное на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действия с ним, а также на осознание требований к эффективности высказывания» [5. С. 3].

Учитывая ситуацию с объективными сложностями моделирования/имитации реальной коммуникации в аудитории, ключевым вопросом для преподавателей иностранного языка становится вопрос о каналах видео-конференц-связи, способных стать инструментом воссоздания коммуникативного контекста до определенного уровня. Отличия онлайн-коммуникации и реальной коммуникации вообще и на иностранном языке в частности в рамках обучения ИЯ в настоящее время обсуждается многими исследователями коммуникативных процессов [6, 7].

Если говорить в целом о цифровых обучающих ресурсах для обучения иностранным языкам или самостоятельного изучения, то большинство из них ориентированы на становление коммуникативного

навыка опосредованно, через развитие сопутствующих ему навыков. Так, усвоение лексики иностранного языка есть образование прочных связей между словами иностранного и родного языков в результате многократных повторений этих связей [8. С. 56]. В результате практического использования языка в речи у человека вырабатываются соответствующие речевые навыки и умения для осуществления адекватного иноязычного общения [9].

Рассмотрим некоторые из онлайн-сервисов, претендующих на то, что с их помощью происходит становление коммуникативного навыка. Так, ЛингваЛео – онлайн-сервис для изучения английского и других иностранных языков с использованием популярных видео, текстов и подкастов из интернета, основанных на геймификации (игровизации) и поддержке мотивации [10]. В основе методики лежит понимание цели обучения, удовольствие от регулярных занятий, работа с живым языком, подражание носителям языка и доведение умений до автоматизма за счет использования зрительной, слуховой и моторной памяти [11].

Языковые школы Skyeng, Puzzle English, English Dom, Lingoda предоставляют возможность подкреплять становление коммуникативного навыка посредством сервиса онлайн-связи (собственного или стороннего) в общении с реальным преподавателем индивидуально или в группе.

Skyeng – онлайн-платформа, которая строится на основе Vimbox – интерактивного онлайн-учебника, где обучающемуся дается установка созвониться с преподавателем, выполнить назначенное задание в качестве домашнего задания, пользуясь всеми образовательными ресурсами школы. У учителей и учеников есть возможность общаться по видеосвязи, которая встроена в платформу, отправлять и получать упражнения, выполнять их в режиме онлайн. Также система автоматически проверяет домашнее задание, а ученик сразу видит свои ошибки [12]. Стоит оговориться, что автоматическая проверка осуществляется только в случае стандартных тестовых видов заданий – множественный выбор, сопоставление, заполнение пропусков, упорядочивание, ориентированных на проверку языковых, а не коммуникативных навыков.

Puzzle English [13], English Dom [14], Lingoda [15] пользуются сторонними сервисами видеосвязи для общения индивидуально или с группой. Дидактические материалы предлагаются в виде загружаемых документов/планов занятия.

Переход от общения с реальным преподавателем к взаимодействию с машиной или искусственным интеллектом в настоящее время также возможен через так называемые чат-боты, способные выдавать запрограммированные ответы в зависимости от реакции человека. Данный вид общения также строится на умении вести диалог. Подобные виртуальные помощники широко используются в бизнесе (PizzaHut,

Aviasales, «Тинькофф Банк», «Сбер»), где необходимо отвечать на типовые вопросы и решать рутинные задачи. Например, «Тинькофф Банк» разработал голосового помощника Олега. Олег обладает искусственным интеллектом:

- распознает и интерпретирует запросы;
- совершает денежные переводы на счета в «Тинькофф Банк» и «Сбер»;
- бронирует столики в ресторанах;
- записывает в салоны красоты;
- покупает билеты в кино;
- консультирует по банковским вопросам и акциям;
- а также может просто пообщаться с пользователем [16].

Можно предположить, что потенциал использования такого рода коммуникативного помощника еще не реализован в области преподавания иностранному языку, но отмечаются явные тенденции в этом направлении. Наряду с упомянутыми чат-ботами созданы языковые чат-боты (Duolingo [17], Memrise [18], Mondly [19]) на основе заданных вопросно-ответных пар. Все боты, имитирующие диалог, предлагают перечень возможных ответов, которые можно вводить с клавиатуры (Duolingo, Memrise, Busuu) или голосом – Mondly (распознавание ведется с помощью технологий Google ASR (automatic speech recognition)). При попытке отойти от предложенных вариантов бот закичивается и просит либо ответить снова, либо сообщает о том, что не расслышал ответ (Mondly).

Особый интерес представляют так называемые боты, в основу которых легли алгоритмы искусственного интеллекта. В рамках данного исследования мы рассмотрели следующие реализации – Cleverbot (Ролло Карпентер, Великобритания) [20], P-bot (Россия) [21], Wotobot (Индия) [22].

Подобные программы объединим под названием «виртуальный собеседник» (conversational artificial intelligence). Особенностью данных собеседников является их обучаемость на базе текстов разговорных дискурсов с применением алгоритмов обработки естественного языка (NLP), машинного обучения и предыдущих ответов собеседников (P-bot, Cleverbot, Wotobot). Данные боты в основном построены на традиционной статистической модели. Позже их дополнили моделью преобразования многословных последовательностей (sequence-to-sequence), предложенной Ильей Сутскевер (Торонто, Канада) в 2014 г. Данная модель полезна при картировании последовательности вопроса в последовательность слов, соответствующих ответу [23].

Более продвинутые виртуальные помощники способны осуществлять сложные операции на основе ответов пользователя. Например, Siri (Speech Interpretation and Recognition Interface) – облачный

персональный помощник и вопросно-ответная система, программный клиент которой входит в состав продуктов компании Apple. Данное приложение способно отвечать на вопросы, давать рекомендации, основываясь на предпочтениях пользователя [24]. Это пример использования искусственного интеллекта для ведения диалога с человеком, осуществления поиска при запросе пользователя, выполнения операций от лица пользователя на основе голосовых команд.

Таким образом, естественность коммуникации в настоящее время претерпевает изменения в сторону ее цифрового формата, что требует разработки как методологических, так и технологических рамок обучения такого рода коммуникации.

### **Исследование и его результаты**

В данной статье мы фокусируемся на возможности использовать технические решения платформы «Английский пациент» (АП) (<https://www.omega.tsu.ru/>) для формирования умений диалогической речи [25].

Платформа «Английский Пациент» представляет собой разработку отечественного производителя, включающую эргономичный сервис для создания дидактического материала, в том числе тренажеры, и дополнительную совокупность инструментов для преподавателя, с помощью которых можно:

- проводить групповые и индивидуальные занятия без привлечения внешних каналов связи (Zoom, Skype и т.д.);
- проводить занятия в «смешанном» варианте, когда преподаватель находится в одной аудитории со студентами;
- создавать контент в зависимости и потребностей целевой группы;
- организовать самостоятельную работу студентов с минимальным привлечением труда преподавателей;
- выполнять задания с помощью мобильного приложения;
- интегрировать ресурс с LMS Moodle;
- интегрировать тесты, словарь и видеотеку, содержащую различные видеофрагменты, в фрагмент урока и назначаемое домашнее задание;
- просматривать, сколько времени и когда было затрачено учеником на работу на платформе;
- реализовать функцию обратной связи для каждого упражнения.

Таким образом, используемая в исследовании платформа обладает широким функционалом для последовательного размещения учебных материалов и различных тренажеров как для самостоятельной работы, так и для работы в классе. Задания выполняются студентами линейно. Это могут быть фото- и видеоматериалы, текст, в том числе

ссылки на внешние источники, а также сами тренажеры, встроенные в контекст занятия. Среди тренажеров можно отметить «Карточки», «Опросники», «Диалоги» и другие, нацеленные, прежде всего, на отработку различных грамматических и лексических конструкций, которые необходимо довести до автоматизма, с дальнейшим их использованием в ситуациях реального общения на иностранном языке.

В целом платформа основана на концепции аудиолингвального подхода: акцент делается на распознавании, повторении и порождении модификаций конструкций во время устной практики («дриллинге»). Это реализуется с помощью сотен информационных модулей и подкрепляющих их тренажеров [26–29]. Согласно концепции платформы, тренажер – это упражнение, выполняемое студентами как на очном занятии, так и в режиме самостоятельной работы. Обучение производится всем видам речевой деятельности с акцентом на говорение и аудирование с опорой на аутентичные материалы.

Мы исследуем тренажер «Диалоги», направленный на формирование умений речевой деятельности на репродуктивно-продуктивном и продуктивном уровне.

Диалог – это процесс общения двух или более собеседников-партнеров, где каждый из участников поочередно выступает в качестве слушающего и говорящего.

С одной стороны, естественную диалогическую речь нельзя спланировать, «запрограммировать», так как речевое поведение одного партнера зависит от речевого поведения другого партнера и от всего ситуативного контекста.

С другой стороны, в диалогической речи проявляется высокая степень изоморфизма построения диалогического единства (и вопросно-ответного образования в его составе) и диалогической речи в целом. Этот изоморфизм виден в том, что, во-первых, выделяются типы вопросительных предложений со сходным семантическим содержанием; во-вторых, вопросительные предложения обладают сходным набором прямых и косвенных функций; в-третьих, вопросительные предложения образуют вопросно-ответные образования по сходным моделям и схемам [30]. Кроме этого, такие характеристики диалогической речи, как ее ситуативная обусловленность, большая эмоциональность и экспрессивность, которая проявляется, в частности, в использовании невербальных средств: мимики, жестов и т.д. [31. С. 141], говорят о ее возможной предсказуемости, клишированности, что, соответственно, обеспечивает условия для ее целенаправленной отработки в искусственно созданной среде иноязычного общения.

Любой диалог требует наличия ряда умений – стимулирование на высказывание, реагирование на речевой стимул и развертывание реплики-ответа [31], а также наличие таких важных составляющих, как:

- 1) выбор и реализация роли;
- 2) обмен репликами;
- 3) решение коммуникативной задачи (часто более одной).

Каждый диалог помимо содержательной стороны обладает определенной структурой, в которой элементы диалога находятся во взаимосвязи, образуя диалогическое единство, под которым понимается набор *реплик партнеров по общению, связанных между собой по содержанию. В каждом диалогическом единстве могут по-разному сочетаться типы высказываний (сообщение, вопрос, побуждение, восклицание).*

На этом основании выделяются 15 типов диалогических единств:

- 1) сообщение – сообщение;
- 2) сообщение – вопрос;
- 3) сообщение – побуждение;
- 4) сообщение – восклицание;
- 5) вопрос – сообщение;
- 6) вопрос – вопрос;
- 7) вопрос – побуждение;
- 8) вопрос – восклицание;
- 9) побуждение – сообщение;
- 10) побуждение – побуждение;
- 11) побуждение – восклицание;
- 12) восклицание – сообщение;
- 13) восклицание – вопрос;
- 14) восклицание – побуждение;
- 15) восклицание – восклицание [32].

В содержательном плане предлагаемая платформа содержит около 50 диалогов из художественных фильмов и популярных сериалов. Использование фильмов и сериалов в качестве дидактических материалов обусловлено рядом причин:

- 1) возможность искусственно погрузиться в языковую среду;
- 2) задействование аудиовизуального восприятия для повышения эффективности восприятия иноязычной речи;
- 3) повышение мотивации за счет материалов, релевантных интересам обучающихся;
- 4) соблюдение принципа наглядности при обучении;
- 5) аутентичная речь, обогащение знаний обучающихся об особенностях изучаемого языка и культуры [33].

Представим более подробную характеристику тренажера «Диалоги», рассмотрим возможности его использования в учебном процессе и обозначим фокусы методического сопровождения его применения.

Тренажер «Диалоги» представляет собой репродуктивно-продуктивный [31. С. 166] тип тренажера с элементами имитации и

трансформации и направлен на совершенствование навыков восприятия на слух и говорения в рамках изучаемого материала, на развитие умений полностью и адекватно реагировать на реплики собеседника с учетом языковых семантических, прагматических, фонетических особенностей.

Выполнение тренажера «Диалоги» состоит из трех этапов:

Этап 1. Знакомство с видеофрагментом диалога.

На данном этапе внимание уделяется содержанию и форме высказываний, а также интонации, просодии, темпу реплик обоих коммуникантов.

Этап 2. Проговаривание реплик выбранного персонажа.

Обучающемуся предлагается выбрать роль одного из персонажей и следовать ходу диалога, проговаривая реплики лишь выбранного коммуниканта.

Этап 3. Отработка реплик выбранного персонажа. (Рекомендуется выбирать роль второго коммуниканта, не инициатора диалога.)

Рассмотрим визуальное представление данного тренажера на примере диалога (<https://omega.entsu.ru/#/share/dialogs/t12uXCWebL>) из телевизионного шоу *Family Ties*, эпизод *Diary of a Young Girl* (1984). В диалоге представлен разговор матери (Elyse Keaton) с дочерью (Jennifer Keaton). Дженнифер жалуется на то, что ей приходится делать много работы по дому, потому что ее мать постоянно на работе.

Этап 1.

Предлагается прослушать диалог, следуя репликам. Выбранный диалог удовлетворяет следующим критериям при выборе диадктических материалов:

1. Понятный контекст.
2. Аутентичная речь.
3. Наличие дискурсивных единиц – «вопрос – сообщение», «вопрос – вопрос».
4. Содержание, адекватное языковым и культурным нормам.

Текст диалога:

Elyse Keaton: *Looks like somebody forgot to do the breakfast dishes. Whose turn was it?*

Jennifer Keaton: *Mine.*

Elyse Keaton: *Oh. Why didn't you do them?*

Jennifer Keaton: *Guess, I forgot.*

Elyse Keaton: *It's your responsibility to remember.*

Jennifer Keaton: *What's the difference? You're gone all day. Who's gonna notice?*

Elyse Keaton: *Well, just because I'm working doesn't mean you can shirk your responsibilities here at home.*

Jennifer Keaton: *Why not? You do.*

Прослушав 2–3 раза, можно выбрать роль нажатием на соответствующую иконку (аватар) (рис. 1).

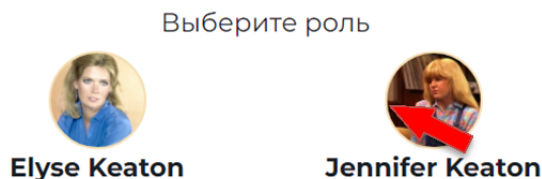


Рис. 1. Скриншот фрагмента тренажера «Диалог» на Платформе АП [34]

Для первой практики, как уже было отмечено, рекомендуется выбирать роль второго говорящего в данном примере – Jennifer Keaton.

После выбора реплики следует отработка реплик. Начинает диалог персонаж мать Elyse Keaton фразой: *Looks like somebody forgot to do the breakfast dishes. Whose turn was it?* Задача обучающегося состоит в том, чтобы по памяти воспроизвести реплику Jennifer в качестве предзаданного ответа на реплику Elyse. Если возникает затруднение, то можно открыть текст реплики и восстановить ее содержание. Каждую реплику рекомендуется отработать несколько раз перед записью. После чего можно записать ответ с помощью диктофона (рис. 2).

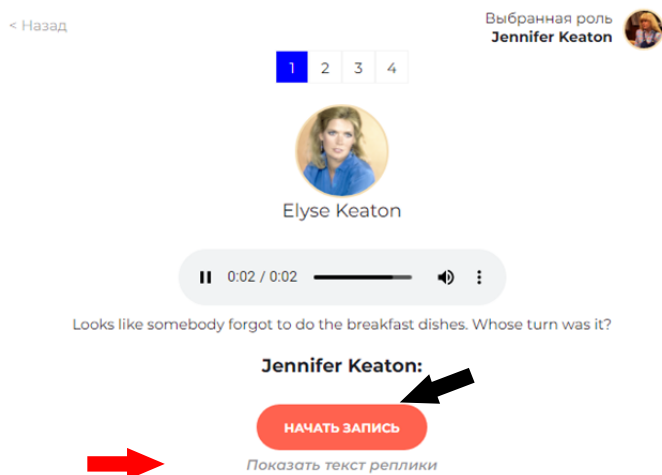


Рис. 2. Скриншот фрагмента тренажера «Диалог» на Платформе АП [34]

Анализируя текст данного диалога, можно выделить ряд лингвистических особенностей, которые на традиционных занятиях могут остаться незамеченными и невыделенным ввиду своей маркированности, а именно:



1. Сокращения и эллипсис – “(It) Looks like”, “It’s”, “Mine”, “What’s”, “Who’s gonna”.

2. Речевые клише – “Who’s gonna”, “You’re gone all day”, “shirk your responsibilities”.

Важно отметить, что лингвистические особенности, отрабатываемые в процессе тренировки на базе тренажера «Диалог», могут и должны стать предметом дальнейшего обсуждения либо в классе, либо в рамках информационного модуля, направленного на обсуждения стилистических и ситуативно обусловленных высказываний в разных лингвокультурах, а также с использованием функционала тренажеров «Карточки» и «Тредмил» на платформе.

### **Заключение**

Таким образом, рассматриваемый тренажер «Диалог» может быть использован для развития умений построения коммуникативно-адекватных высказываний. В свою очередь, это будет способствовать развитию спонтанного диалога в условиях естественной или искусственно созданной среды общения на иностранном языке. Под коммуникативной адекватностью в данном исследовании мы понимаем, в зависимости от задач общения, умение устанавливать и поддерживать контакт с собеседником(-ами), сообщать, запрашивать информацию, адекватно реагировать на высказывания партнера по общению (даже при наличии незнакомых языковых средств) [32. С. 69]. Следует также дополнить, что в рамках представленного исследования коммуникативно-адекватное высказывание также характеризуется отсутствием коммуникативной неудачи, т.е. *сбоя в общении, при котором определенные речевые произведения не выполняют своего предназначения*. Так, Н.К. Кънева различает источники коммуникативных неудач, связанные с инструментом общения (расхождения в словарном запасе, различия в банках знаний о мире и др.) и процессом общения (неудачная вербализация и понимание коммуникантов) [35. С. 27].

В основе работы с тренажером «Диалог» лежит многократное повторение реплик собеседников диалога (поочередный выбор роли). При этом для обучающихся с уровнем ниже В1 (по CEFR) рекомендуется точное следование тексту реплики, которую он(а) извлекает из памяти или, в случае невозможности сделать это, с визуальной опорой на текст реплики (платформа позволяет раскрыть полный текст реплики). Из определения диалога следует, что обучающийся попеременно обменивается репликами с программой-тренажером и несколько раз записывает свои ответы, тем самым повышая качество (фонетическая сторона речи) и скорость произнесения реплики (беглость). Многократное повторение позволит закрепить в памяти речевые паттерны, соответ-

ствующие определенному контексту и являющиеся аутентичными и наиболее частотными.

Тренажер «Диалог» позволяет восполнить главный элемент в общении, который отсутствует при самостоятельной работе, а именно собеседника, предоставляя возможность автоматизации предзаданных часто употребляемых ситуативно связанных клише, что высвобождает время и когнитивные силы для реализации творческого потенциала обучающегося при необходимости порождения нестандартного вопроса или ответа. При этом остается свобода регламентировать выполнение задания – близко к тексту оригинала, либо проявление творчества обучающегося, в подборе адекватных средств и форм выражения своей позиции в рамках тренируемого диалога.

#### Список источников

1. **Правительство** Российской Федерации. «Стратегическое направление в области цифровой трансформации науки и высшего образования». URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/Rasp\\_gov\\_3759\\_p\\_21122021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/Rasp_gov_3759_p_21122021.pdf) (дата обращения: 22.02.2022).
2. **Recommendation** of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. 2006. URL: <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj> (дата обращения: 04.04.2022).
3. **Пассов Е.И.** Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. СПб. : Златоус, 2015. 172 с.
4. **Голуб Л.Н.** Коммуникативный подход в обучении // Вестник Брянской государственной сельскохозяйственной академии. Серия: Народное образование. 2017. № 4 (26). С. 64–67.
5. **Баграмова Н.В.** Коммуникативно-интерактивный подход как способ повышения эффективности овладения иностранным языком // Материалы XXXI Межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. СПб. : СПбГУ, 2002. С. 3–6.
6. **Черкасова В.Ю.** Онлайн-коммуникация преподавателей и студентов в системе высшего образования: проблемы и перспективы // Педагогическое образование в России. 2021. № 2. С. 132–143.
7. **Баклагова Ю.В.** Роль цифровой грамотности в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 9 (89). С. 147–151.
8. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система / под ред. проф. В.Н. Сушковой. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. С. 56.
9. **Гураль С.К., Минакова Л.Ю.** Моделирование дискурсивного общения с использованием профессионально ориентированных проектов // Мир образования-образование в мире. 2012. № 3. С. 121–130.
10. **LinguaLeo.** URL: <https://lingualeo.com/> (дата обращения: 20.06.2022).
11. **Покоряй** языки с Lingualeo. URL: <https://lingualeo.com/ru> (дата обращения: 20.06.2022).
12. **Изучение** английского языка в онлайн-школе Skyeng. URL: <https://skyeng.ru/> (дата обращения: 20.05.2022).
13. **Puzzle English.** Сайт платформа для изучения английского языка для взрослых и детей // Бесплатное обучение в онлайн-школе Puzzle English. URL: <https://puzzle-english.com/> (дата обращения: 20.06.2022).

14. **Учи** английский где и когда удобно в онлайн-школе EnglishDom. URL: <https://www.englishdom.com/> (дата обращения: 20.06.2022).
15. **Lingoda**: Online language courses with native teachers. URL: <https://www.lingoda.com/ru/>
16. **Телефонный** секретарь Олег | Тинькофф Банк. URL: <https://www.tinkoff.ru/oleg/secretary/> (дата обращения: 20.06.2022).
17. **Duolingo**. Learn a language for free. URL: <https://www.duolingo.com/> (дата обращения: 20.06.2022).
18. **Learn** a language. Memrise is authentic, useful & personalised. URL: <https://www.memrise.com/> (дата обращения: 20.06.2022).
19. **Play** your way to a new language with Mondly. URL: <https://app.mondly.com/> (дата обращения: 27.06.2022).
20. **Carpenter R.** Cleverbot // Cleverbot. 2022.
21. **P-bot**. URL: <http://p-bot.ru/> (дата обращения: 16.06.2022).
22. **Wotabot**: Talk to an AI. URL: <https://www.wotabot.com/> (дата обращения: 20.06.2022).
23. **Sutskever I., Vinyals O., Le Q.V.** Sequence to sequence learning with neural networks // Adv. Neural Inf. Process. Syst. 2014. Vol. 4, № January. С. 3104–3112.
24. **Siri**. Apple, 2022. URL: <https://www.apple.com/ru/siri/> (дата обращения: 20.06.2022).
25. **Английский Пациент**. URL: <https://omega.entsu.ru/> (дата обращения: 22.03.2022).
26. **Лирмак Ю.М., Гафиятулина А.С., Трусова О.В.** Менеджмент языковой онлайн-школы: оптимальный баланс между регламентом и свободой преподавателя в выборе тренажеров и материалов // Язык и культура : сб. ст. XXIX Междунар. науч. конф. (16–18 октября 2018 г.). Томск, 2019. С. 339–344.
27. **Лирмак Ю.М., Митчелл П.Д.** Знание английских идиом как критерий оценки уровня лингвистической компетенции // Язык и культура : сб. ст. XXVIII Междунар. науч. конф. / отв. ред. С.К. Гураль. Томск, 2018. С. 363.
28. **Галанина Е.В., Назель О.В., Вашина А.М.** Онлайн-обучение английскому языку: преимущества, проблемы и задачи // Лингвистика, переводоведение и методика обучения иностранным языкам: актуальные проблемы и перспективы : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (26 марта 2020 г.). Орел, 2020. С. 510–523.
29. **Корягина О.В.** Платформенные решения при обучении английскому языку в смешанном формате (учебный модуль «Successful Job Interview» на платформе «Английский пациент») : магистерская диссертация по направлению подготовки: 45.04. 02-Лингвистика. Томск, 2021.
30. **Ремизова С.А.** Вопросительность в диалоге: Специфика речевых реализаций : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2001.
31. **Рогова Г.В., Верещагина И.Н.** Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1988.
32. **Щукин А.Н.** Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М. : ИКАР, 2011.
33. **Шевченко А.П.** Аутентичные фильмы как дидактический материал при изучении иностранного языка в сфере юриспруденции // Территория науки. 2017. № 1. С. 60–67.
34. **Диалог** «Family Ties». URL: <https://omega.entsu.ru/#/share/dialogs/t12uXCWebL> (дата обращения: 16.06.2022).
35. **Кънева Н.К.** Интегральный подход к проблеме коммуникативных неудач : дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 1999. 196 с.

## References

1. Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii. 'Strategicheskoe napravlenie v oblasti czifrovoy transformacii nauki i vy'sshnego obrazovaniya' [Government of the Russian Federation. "Stra-

- tegic direction in the field of digital transformation of science and higher education"]. (2021). p. 30. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/np0/Rasp\\_gov\\_3759\\_p\\_21122021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/np0/Rasp_gov_3759_p_21122021.pdf) (Accessed: 22.02.2022).
2. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006) URL: <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj> (Accessed: 04.04.2022).
  3. Passov E.I. (2015) Metodika kak nauka budushhego. Kratkaya versiya novoj koncepczii. [Methodology as a science of the future. Brief version of the new concept]. SPb.: Zlatous. 172 p.
  4. Golub L.N. (2017) Kommunikativnyj podkhod v obuchenii [Communicative approach in teaching] // Vestnik Bryanskoj gosudarstvennoj sel'skokhozyajstvennoj akademii. Seriya Narodnoe obrazovanie. T. Pedagogika. pp. 64-67.
  5. Bagramova N.V. (2002) Kommunikativno-interaktivnyj podkhod kak sposob povyseniya effektivnosti ovladeniya inostranny'm yazy'kom [Communicative-interactive approach as a way to increase the efficiency of mastering a foreign language] // Materialy XXXI Mezhhuzovskoj nauchno-metodicheskoj konferenczii prepodavatelej i aspirantov. SPb: SPbGU. pp. 3-6.
  6. Cherkasova V.Yu. (2021) Onlajn-kommunikacziya prepodavatelej i studentov v sisteme vysshego obrazovaniya: problemy i perspektivy [Online communication of teachers and students in the system of higher education: problems and prospects] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2. pp. 132-143.
  7. Baklagova Yu.V. (2021) Rol' cifrovoj gramotnosti v formirovanii inoyazy'chnoj kommunikativnoj kompetenczii studentov [The role of digital literacy in building of foreign language communicative competence in students] // Obshchestvo: sociologiya, psikhologiya, pedagogika. 9 (89). pp. 147-151.
  8. Gural S.K. (2009) Yazyk kak sverkhslzhnaya samorazvivayushhaya sistema [Language as a super-complex self-developing system]. Tomsk : TSU. p. 56.
  9. Gural' S.K., Minakova L.Yu. (2012) Modelirovanie diskursivnogo obshheniya s ispol'zovaniem professional'no orientirovannykh proektov [Modeling discursive communication using professionally oriented projects.] // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. 3. pp. 121-130.
  10. LinguaLeo. URL: <https://lingualeo.com/> (Accessed: 20.06.2022).
  11. Pokoryaj yazy'ki s Lingualeo [Acquire languages with Lingualeo] (2022). URL: <https://lingualeo.com/ru> (Accessed: 20.06.2022).
  12. Izuchenie anglijskogo yazy'ka v onlajn-shkole Skyeng [Learning English in Skyeng online school] (2022). URL: <https://skyeng.ru/> (Accessed: 20.05.2022).
  13. Puzzle English. Sajt platforma dlya izucheniya anglijskogo yazy'ka dlya vzroslykh i detei [Puzzle English. A web-site for learning English for adults and children]. URL: <https://puzzle-english.com/> (Accessed: 20.06.2022).
  14. Uchi anglijskij gde i kogda udobno v onlajn-shkole EnglishDom [Learn English where and when it is convenient for you in the EnglishDom online school]. URL: <https://www.englishdom.com/> (Accessed: 20.06.2022).
  15. Lingoda: Online language courses with native teachers.
  16. Telefonnyj sekretar' Oleg | Tin'koff Bank [Telephone secretary Oleg | Tinkoff Bank] — URL: <https://www.tinkoff.ru/oleg/secretary/> (Accessed: 20.06.2022).
  17. Duolingo. Learn a language for free. URL: <https://www.duolingo.com/> (Accessed: 20.06.2022).
  18. Learn a language. Memrise is authentic, useful & personalised. URL: <https://www.memrise.com/> (Accessed: 20.06.2022).
  19. Play your way to a new language with Mondly. URL: <https://app.mondly.com/> (Accessed: 27.06.2022).
  20. Carpenter R. (2022) Cleverbot. // Cleverbot.
  21. P-bot. URL: <http://p-bot.ru/> (Accessed: 16.06.2022).

22. Wotabot: Talk to an AI. URL: <https://www.wotabot.com/> (Accessed: 20.06.2022).
23. Sutskever I., Vinyals O., Le Q. V. (2014) Sequence to sequence learning with neural networks // Adv. Neural Inf. Process. Syst. Vol. 4. pp. 3104-3112.
24. Siri. Apple. URL: <https://www.apple.com/ru/siri> (Accessed: 20.06.2022).
25. Anglijskij Patsient [English Patient]. URL: <https://omega.entsu.ru/> (Accessed: 22.03.2022).
26. Lirmak Yu.M., Gafiyatulina A.S., Trusova O.V. (2019) Menedzhment yazy'kovej onlajn-shkoly': optimal'ny'j balans mezhdru reglamentom i svobodoj prepodavatelya v vy'bore trenazherov i materialov [Management of an online language school: the optimal balance between regulations and the teacher's freedom in choosing simulators and materials] // Yazyk i kultura. pp. 339-344.
27. Lirmak Yu.M., Mitchell P.D. (2018) Znanie anglijskikh idiom kak kriterij ocenki urovnya lingvisticheskoj kompetenczii [Knowledge of English idioms as a criterion for assessing the level of linguistic competence] // Redaktsionnaya kollegiya. p. 363.
28. Galanina E.V., Nagel' O.V., Vanina A.M. (2020) Onlajn-obuchenie anglijskomu yazy'ku: preimushhestva, problemy' i zadachi [Online teaching of the English language: advantages, problems and tasks] // Lingvistika, perevodovedenie i metodika obucheniya inostranny'm yazy'kam aktual'ny'e problemy' i perspektivy'. pp. 510-523.
29. Koryagina O.V. (2021) Platformennye resheniya pri obuchenii anglijskomu yazy'ku v smeshannom formate (uchebny'j modul' "Successful Job Interview" na platforme 'Anglijskij patsient'): masterskaya dissertatsiya po napravleniyu podgotovki: 45.04. 02-Lingvistika. [Platform solutions for teaching English in a mixed format (Successful Job Interview training module on the English Patient platform): master's thesis in the major: 45.04. 02 Linguistics].
30. Remizova S.A. (2001) Voprositel'nost' v dialoge: Specifika rechevykh realizacij [Interrogativeness in dialogue: Specificity of speech realizations]. Abstract of Philology cand. dis. Krasnodar.
31. Rogova G.V., Vereshhagina I.N. (1988) Metodika obucheniya anglijskomu yazy'ku na nachal'nom etape v srednej shkole: Posobie dlya uchitelya [Methodology of teaching English at the initial stage in secondary school: a guide for teachers] M. : Prosveshchenie.
32. Schukin A.N. (2011) Metodika obucheniya rechevomu obshheniyu na inostrannom yazy'ke: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov yazy'kovy'kh vuzov [Methodology of teaching speech communication in a foreign language: a textbook for teachers and students of language universities]. M.: IKAR.
33. Shevchenko A.P. (2017) Autentichny'e fil'my' kak didakticheskij material pri izuchenii inostrannogo yazy'ka v sfere yurisprudenczii [Authentic films as a didactic material when studying a foreign language in the field of jurisprudence]. pp. 60-67.
34. Dialogue 'Family Ties'. URL: <https://omega.entsu.ru/#/share/dialogs/t12uXCWebL>.
35. Kneva N.K. (1999) Integral'ny'j podkhod k probleme kommunikativny'kh neudach [Integral approach to the problem of communicative failures]. Philology cand. dis. 196 p.

**Информация об авторах:**

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

**Ли Б.В.** – специалист по учебно-методической работе факультета иностранных языков и НОЦ «Онлайн-платформы в языковом образовании» Томского государственного университета, магистрант 1-го курса факультета иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: [leebo2005@mail.ru](mailto:leebo2005@mail.ru)

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

***Information about the authors:***

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

**Lee B.V.**, Specialist in teaching and guiding work, Faculty of Foreign Languages and the REC "Online Platforms in Language Education" of TSU; MA student, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: lee-bo2005@mail.ru

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

*Поступила в редакцию 18.06.2022; принята к публикации 02.08.2022*

*Received 18.06.2022; accepted for publication 02.08.2022*

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/59/15

## ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

Павел Викторович Сысоев<sup>1</sup>, Никита Иванович Хмаренко<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,  
Тамбов, Россия

<sup>1</sup> [psysoyev@yandex.ru](mailto:psysoyev@yandex.ru), 0000-0001-7478-7828

<sup>2</sup> [PochNikita@yandex.ru](mailto:PochNikita@yandex.ru), 0000-0003-3004-4592

**Аннотация.** Информатизация языкового образования, а также пандемия COVID-19 способствовали разработке новых инновационных методик обучения иностранному языку на основе модели смешанного обучения, когда некоторые этапы развития речевых умений или формирования аспектов иностранного языка осуществляются индивидуально или в группах в аудитории, а некоторые – дистанционно на основе современных информационных и коммуникационных технологий. При этом при разработке и внедрении проектной методики значение имеет реализация педагогической технологии обучения в сотрудничестве, которая создает дидактические условия для более успешного овладения обучающимися учебным материалом. Вместе с тем опыт внедрения этой педагогической технологии в обучении иностранному языку свидетельствует о наличии определенных проблемных зон, которые снижают эффективность процесса обучения иностранному языку в смешанном формате. Целью работы является описание методики обучения студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии обучения в сотрудничестве при реализации модели смешанного обучения, сочетающей индивидуальную и групповую аудиторную и внеаудиторную работу студентов на основе интернет-сервисов.

Работа начинается с определения перечня проблемных зон педагогической технологии обучения в сотрудничестве, к которым относятся: а) трудности в организации обучающимися рабочего учебного пространства; б) нежелание обучающихся быть разделенными преподавателем на учебные подгруппы; в) деструктивное поведение обучающихся внутри группы; г) неспособность обучающихся к решению конфликтных ситуаций; д) неспособность обучающихся адекватно оценить свое участие в обучении в сотрудничестве. Данный перечень проблемных зон необходимо учитывать при разработке алгоритмов обучения и реализации методик смешанного обучения языку. Обобщено и уточнено содержание обучения иноязычной письменной речи студентов языкового вуза в зависимости от этапа обучения (бакалавриат–магистратура–аспирантура).

Методика смешанного обучения письменной речи студентов на основе реализации педагогической технологии обучения в сотрудничестве включает в себя четыре этапа и ряд шагов: 1) информационно-организационный этап (знакомство студентов с основами реализации проектной деятельности и технологией «обучение в сотрудничестве», распределение студентов по мини-группам, обсуждение сроков реализации проекта, этапов реализации проекта, критериев оценки результата проекта и участия каждого студента в проектной деятельности); 2) технологический этап (знакомство студентов с платформой реализации

интернет-проекта, обсуждение вопросов обеспечения информационной безопасности при работе в сети Интернет); 3) процессуальный этап (индивидуальная и коллективная в онлайн- и офлайн-форматах работа студентов над созданием совместных письменных работ на платформе вики-сервиса); 4) итоговый этап (презентация студентами своих проектов, оценка проектов и работы студентов преподавателем, рефлексия). Подробно описано содержание каждого из этапов обучения.

Эффективность предлагаемой методики доказывается в ходе экспериментального обучения. Приводится подробное описание подготовки, проведения и результатов экспериментального обучения.

**Ключевые слова:** обучение в сотрудничестве, смешанное обучение, письменная речь, интернет-проекты, иностранный язык в вузе

*Для цитирования:* Сысоев П.В., Хмаренко Н.И. Обучение студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии обучения в сотрудничестве // Язык и культура. 2022. № 59. С. 271–285. doi: 10.17223/19996195/59/15

Original article

doi: 10.17223/19996195/59/15

## TEACHING STUDENTS FOREIGN LANGUAGE WRITINGS SKILLS BASED ON COOPERATIVE LEARNING

Pavel V. Sysoyev<sup>1</sup>, Nikita I. Khmarenko<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> *Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia*

<sup>1</sup> *psysoyev@yandex.ru, 0000-0001-7478-7828*

<sup>2</sup> *PochNikita@yandex.ru, 0000-0003-3004-4592*

**Abstract.** Informatization of language education as well as the COVID-19 pandemic contributed to development of new innovative methods of teaching foreign languages based on blended learning which means that particular stages of developing speech skills or foreign language aspects are executed individually or in groups in a classroom whereas some other stages are extracurricular and are executed with use of modern ICT. At the same time, during the development and implementation of the project method use of pedagogical technology ‘cooperative learning’ is crucial, as it fosters didactic conditions for better learning content acquisition. Alongside with that, experience of introducing this pedagogical technology in teaching a foreign language indicates particular problem areas which reduce effectiveness of foreign language teaching based on blended learning. The purpose of this paper is to describe methodology of teaching students foreign language writing skills based on the pedagogical technology ‘cooperative learning’ using blended learning which combines individual and group work in the classroom or remotely with the use of online services.

The paper begins with the definition of the problem areas of the pedagogical technology "cooperative learning" which include: a) difficulties in organizing students' workplace; b) unwillingness of students to be divided by the teacher into educational subgroups; c) destructive behavior of students within a group; d) inability of students to resolve conflict situations; e) inability of students to adequately assess their participation in cooperative learning. The list of problem areas should be taken into account when developing stages of teaching and implementing the methodology of blended learning in language education. Next, the authors specify and summarize the content



of teaching foreign language writing to students of a language university, depending on the stage of study (bachelor's degree-master's degree-postgraduate study).

The methodology of blended learning of students' written speech based on the implementation of the pedagogical technology "cooperative learning" includes four stages and a number of steps: 1) informational and organizational stage (students' introduction into the basics of project activities and the technology of 'cooperative learning'; distribution of students into subgroups, discussion of the project timeframe, stages of project implementation, criteria for evaluating the results of the project and the participation of each student in project activities); 2) technological stage (students' introduction into the online service chosen for the web-based project; discussion of cyber security issues when working in the Internet); 3) Procedural (individual and cooperative students' work aimed at creating collaboratively written texts using the wiki service online and offline); 4) final stage (presentation of student projects, evaluation of projects and teacher's activities, reflection). The paper describes in detail the content of each of stages of teaching.

The effectiveness of the proposed methodology is proved by the experimental training. The paper provides a detailed description of the preparation, conduct and results of the experimental training.

**Keywords:** cooperative learning, blended learning, written speech, web-based projects, foreign language in higher education

*For citation:* Sysoyev P.V., Khmarenko N.I. Teaching students foreign language writings skills based on cooperative learning. *Language and Culture*, 2022, 59, pp. 271-285. doi: 10.17223/19996195/59/15

## Введение

Развитие умений письменной речи обучающихся выступает одной из составляющих целей обучения иностранному языку на разных этапах, включая и языковой вуз [1, 2]. При этом содержание обучения изменяется от уровня владения языком и этапа обучения. Так, если на уровне А2 обучающиеся средней школы развивают умения подписывать открытки, писать письма личного характера, то на уровне В1–В2 студенты обучаются написанию различных типов эссе, изложений с элементами эссе, биографий, резюме и т.п.

Вместе с тем, как свидетельствуют исследования многих российских методистов [3, 4], по объективным причинам обучению этому виду речевой деятельности уделяется значительно меньше времени и внимания, чем необходимо, что приводит к слабому овладению обучающимися данными речевыми умениями. Связано это с постоянным сокращением аудиторной нагрузки в вузах. Обучение письменной речи, требующее значительного объема индивидуальной работы, часто переносится во внеаудиторную форму. Отсутствие надлежащего контроля за самостоятельной внеаудиторной работой обучающихся нередко приводит к низким результатам успеваемости и низкому уровню владения иноязычной письменной речью.

Процессы информатизации образования в целом и обучения иностранному языку в частности, а также пандемия новой коронавирусной

инфекции послужили определенными катализаторами разработки методик смешанного обучения иностранному языку, при которых могут сочетаться аудиторная и внеаудиторная индивидуальная и групповая формы работы обучающихся. При этом при реализации внеаудиторной работы особое внимание уделялось реализации педагогической технологии «обучение в сотрудничестве». За последние годы появилось немало методических исследований, в которых авторы описывали и доказывали эффективность инновационных методик смешанного обучения иноязычной письменной речи на основе интернет-технологий.

В частности, И.А. Евстигнеева, П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев [5, 6] разработали технологию обучения студентов языкового вуза курсивным умениям на основе блогов и вики. Авторы доказали, что чередование аудиторной и внеаудиторной совместной работы обучающихся способствует эффективному развитию речевых умений. П.В. Сысоев и Ю.И. Семич [4] исследовали лингводидактический потенциал корпусных технологий в овладении студентами-журналистами профессиональными иноязычными умениями. В предлагаемый алгоритм обучения ученые включили этапы, на которых студенты индивидуально и в мини-группах на основе одного из интернет-сервисов занимались совместным написанием письменных работ, отражающих специфику будущей профессиональной деятельности журналистов (рецензий, статей, журналистских расследований, обзоров и т.п.). М.Н. Евстигнеев, В.В. Завьялов и И.А. Евстигнеева [7] предложили алгоритм обучения письменному юридическому дискурсу студентов-юристов, часть этапов которого реализовывалась в групповой работе в аудитории, а часть – в индивидуальной работе по написанию текстов письменных документов дома.

Анализ приведенных выше и других исследований показывает, что при реализации модели смешанного обучения иноязычному письму многие авторы фиксировали определенные проблемные зоны реализации обучения в сотрудничестве, которые способны снизить эффективность и результативность обучения. На основе обобщения методических исследований к таким проблемным зонам П.В. Сысоев и Н.И. Хмаренко относят следующие: а) трудности в организации обучающимися рабочего учебного пространства; б) нежелание обучающихся быть разделенными преподавателем на учебные подгруппы; в) деструктивное поведение обучающихся внутри группы; г) неспособность обучающихся к решению конфликтных ситуаций; д) неспособность обучающихся адекватно оценить свое участие в обучении в сотрудничестве [8].

Цель данной работы состоит в разработке методики обучения студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии обучения в сотрудничестве с учетом проблемных зон, обозна-

ченных выше. В качестве основного средства обучения будет выступать вики-сервис.

### **Методология исследования**

В качестве методологической основы исследования выступают личностно-деятельностный и коммуникативно-когнитивный подходы. Личностно-деятельностный подход [9] позволяет представить студента в качестве субъекта образовательной деятельности, который осознает свои профессиональные интересы и потребности и целенаправленно участвует в учебной работе с целью овладения определенными компетенциями. Деятельностная составляющая подхода акцентирует внимание на том, что формирование компетенций происходит непосредственно через активное участие студентов в практической деятельности.

Коммуникативно-когнитивный подход [10] во многом продолжает и уточняет положения личностно-деятельностного подхода применительно к обучению иностранному языку. Когнитивная составляющая акцентирует важность осознанного овладения студентами необходимыми иноязычными речевыми умениями. Коммуникативный компонент уточняет деятельностную составляющую процесса обучения иностранным языкам, включая развитие иноязычных речевых умений. Овладение иностранным языком в качестве средства общения возможно только через непосредственное иноязычное общение на всех этапах обучения языку. В рамках проводимого нами исследования студенты языковых направлений подготовки осознанно овладевают умениями иноязычной письменной речи через участие в языковых проектах, сочетающих аудиторную и внеаудиторную индивидуальную и групповую формы работы на основе современных информационных и коммуникационных технологий.

### **Содержание обучения иноязычной письменной речи студентов языковых направлений подготовки**

Отбор содержания обучения иностранному языку в целом и письменной речи в частности выступает одним из основных вопросов при разработке соответствующей методики обучения. На основе анализа ряда работ Ю.Ю. Марковой [11], А.Н. Щукина [12], И.С. Дронова [13] можно утверждать, что содержание обучения письменной речи студентов языковых направлений подготовки («Лингвистика» и «Педагогическое образование» профиль «Иностранный язык») должно включать развитие следующих умений написания:

- биографии (автобиографии);
- резюме (CV);

- рецензии на просмотренный фильм, спектакль, прочитанную книгу и т.п.;
- изложения с элементами сочинения (бакалавриат);
- деловых писем (бакалавриат);
- писем личного характера (бакалавриат);
- различных типов эссе (повествовательного, аргументационного, контрастно-сопоставительного и т.п.) (бакалавриат);
- заявок на участие в научных мероприятиях (бакалавриат–магистратура–аспирантура);
- докладов и сообщений (бакалавриат–магистратура–аспирантура);
- тезисов выступлений на конференции (бакалавриат–магистратура–аспирантура);
- научных статей (магистратура–аспирантура).

При этом особую важность при написании различных функциональных типов текстов (от эссе до научных статей) приобретает выражение оценки и собственного мнения по обсуждаемому социальному или профессиональному вопросу.

В рамках данного исследования в центре внимания будет развитие таких иноязычных умений письменной речи, как написание эссе (повествовательного, аргументационного, контрастно-сопоставительного), рецензии на просмотренный фильм/прочитанную книгу, делового письма, реферата.

### **Этапы обучения студентов иноязычной письменной речи**

За последние пятнадцать лет российскими методистами было разработано около полусотни поэтапных технологий и алгоритмов обучения иностранному языку учащихся и студентов на основе конкретной интернет-технологии. При этом часть технологий обучения носит общедидактический характер [14, 15] и выступает основой для выделения более детальных по своему содержанию этапов или шагов обучения конкретному аспекту языка, виду речевой деятельности или формирования определенного вида компетенции [11, 13, 16].

В рамках данной работы был разработан алгоритм обучения студентов иноязычной письменной речи в условиях смешанного обучения на основе вики-сервиса. Отличительная характеристика вики-технологии заключается в том, что она создает условия для организации сетевой индивидуальной и коллективной работы обучающихся над одной письменной работой. Кроме того, учитывая необходимость индивидуальной регистрации на платформе, по завершении работы вики-сервис способен показать преподавателю, какой объем работы был выполнен каждым участником интернет-проекта.

Предлагаемый алгоритм обучения включает четыре крупных этапа, которые в зависимости от опыта студентов могут разделяться на более мелкие по своему содержанию шаги.

**Первый этап – информационно-организационный** – направлен на знакомство студентов с целью и задачами проектной работы, особенностями педагогической технологии обучения в сотрудничестве, определение темы проекта, распределение студентов по мини-группам, обсуждение сроков и этапов реализации проекта, критериев оценки результата проекта и участия каждого студента в проектной деятельности. Для решения одной из проблемных зон реализации технологии «обучение в сотрудничестве», связанной с распределением студентов по мини-группам, по мере внедрения проектной работы предлагается изменять методику разделения студентов. Иногда в основе создания мини-групп может быть желание студентов работать вместе, в других случаях это может определяться преподавателем по уровню владения иностранным языком (группы студентов с одинаковым или разным уровнем владения языком) и т.п.

**Второй этап – технологический** – направлен на знакомство студентов с платформой реализации интернет-проекта. В рамках данного исследования в качестве платформы проведения проекта будет служить вики-сервис [www.pbworks.com](http://www.pbworks.com), который предоставляет бесплатную возможность выступить площадкой организации смешанной модели обучения для обучающихся учебных заведений. Немаловажный аспект реализации интернет-проектов связан с обеспечением информационной безопасности студентов в процессе работы в интернет-среде [16]. На технологическом этапе преподаватель напоминает студентам основные правила обеспечения информационной безопасности. По мере приобретения обучающимися опыта участия в интернет-проектах данный этап может опускаться.

**На третьем этапе – процессуальном** – студенты работают индивидуально и коллективно в онлайн- и офлайн-форматах над созданием совместных письменных работ на платформе вики-сервиса. Последовательность этапов может быть разнообразной в зависимости от опыта участия студентов в проектах подобного рода. Классический алгоритм может выглядеть так: а) в аудитории студенты распределяют роли участия каждого в проектной работе группы, организуют «мозговой штурм», обсуждая идеи, аргументы по изучаемому вопросу, намечают сроки выполнения каждого шага каждым студентом; б) во внеаудиторное время студенты индивидуально осуществляют поиск и обработку необходимой информации, готовят свой фрагмент совместного вики-документа, по очереди (определенной заранее) выкладывают фрагменты в общий вики-документ и вносят в общий документ содержательные изменения или исправляют орфографические/пунктуационные ошибки.

Как уже отмечалось выше, технологические характеристики вики-сервиса дают возможность преподавателю увидеть вклад каждого участника совместного обучения в создание общего письменного документа. Это позволяет во многом избежать деструктивного поведения тех студентов, для которых участие в проектной групповой работе означает возможность ничего не делать и «спрятаться» за спину более компетентных одногруппников.

**Четвертый этап – итоговый** – посвящен презентации студентами своих проектов – совместных письменных работ, а также оценке их работы преподавателем. В зависимости от установки, преподаватель может оценить письменные работы, а также участие каждого студента в совместной учебно-познавательной деятельности. Особую роль при реализации проектов играет рефлексия студентов, позволяющая выделить «сильные» и «слабые» стороны с целью последующей более эффективной работы и дальнейшего развития речевых умений.

Таким образом, организация методики обучения иноязычной письменной речи студентов в условиях реализации педагогической технологии обучения в сотрудничестве на основе модели смешанного обучения на платформе вики-сервиса позволяет решить многие проблемные зоны данной технологии и достичь положительных результатов обучения.

### **Исследование**

Экспериментальное обучение по предлагаемой методике формирования умений иноязычной письменной речи студентов на основе педагогической технологии обучения в сотрудничестве на платформе вики-сервиса проводилось в период с сентября 2021 по март 2022 г. на базе кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина. Участниками выступили 50 студентов 1-го курса направления подготовки «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») и «Педагогическое образование» (профиль «Английский язык»). Исследование проводилось в три этапа: 1) диагностирующий; 2) формирующий и 3) контрольный. На диагностирующем этапе обучения студентам экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп было предложено в аудиторное время выполнить несколько письменных работ:

- эссе описательного характера;
- эссе аргументационного характера;
- эссе контрастно-сопоставительного характера;
- рецензию/отзыв на просмотренный фильм/прочитанную книгу;
- деловое письмо;
- реферат по теме.

На формирующем этапе эксперимента студенты принимали участие в экспериментальном обучении в рамках учебной дисциплины «Практический курс английского языка» (3 пары в неделю (по 1,5 ч каждая). Обучающиеся использовали набор пособий: Black M., Sharp W. Objective IELTS. Cambridge University Press, 2006; Clare A., Wilson J.J. New Total English Intermediate. Harlow: Pearson Longman, 2006. Студенты контрольной группы обучались писать работы по традиционной методике. Участники эксперимента дополнительно к традиционным занятиям принимали участие в интернет-проектах по смешанной форме обучения. Содержание обучения и тематика проектов студентов КГ и ЭГ представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Содержание обучения студентов и тематика интернет-проектов**

Период	Тема	Вид письменных работ	Примеры
Сентябрь 2021 г.	Коммуникация и иностранные языки	Повествовательное эссе	Эссе по темам: «Learning foreign languages in intercultural context», «Body language in intercultural communication», «Communication failure: 3 ways of solving communication problems»
Октябрь 2021 г.	Здоровье и диеты	Реферат	Доклады по темам: «National health systems in Europe and the USA», «Eating habits and lifestyles in the UK», «Malnutrition and corresponding diseases in African countries», «Effective diet and health care in the 21 <sup>st</sup> century»
Ноябрь 2021 г.	Работа и отдых	Деловое письмо	Деловое письмо по теме «Application Letter. Applying for a job»
Декабрь 2021 г.	Климатические изменения	Контрастно-сопоставительное эссе	Эссе по темам: «Perspectives and challenges of implementing new ways to energy generation: renewable and non-renewable resources», «Climate changes in the beginning of 20 <sup>th</sup> and 21 <sup>st</sup> centuries: differences and similarities»
Февраль 2022 г.	История и современность	Описательное эссе	Эссе по темам: «Golden era of the British empire: Queen Victoria», «Road to independence: the USA»
Март 2022 г.	Научный факт, научная фантастика	Рецензия на фильм	Рецензии на фильмы «Soul» (2020) и «Her» (2013)

На контрольном этапе студентам было предложено в аудиторное время выполнить шесть письменных работ, как и на диагностирующем этапе.

## Результаты

Для определения эффективности авторской методики обучения результаты контрольного и экспериментального срезов были закодированы и обработаны с использованием математико-статистического инструментария программного решения IBM SPSS Statistics 21, а именно с помощью методики сравнения средних величин *t*-критерия Стьюдента. Уникальность методики заключается в том, что она позволяет определить статистическую значимость в различиях между двумя выборками. Результаты контрольного среза представлены в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Сравнение результатов контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах

Вид письменной работы	Группа	<i>n</i>	Медиана	<i>t</i> -критерий	<i>p</i>
Описательное эссе	КГ	25	4,28	1,444	0,08*
	ЭГ	25	4,36		
Аргументационное эссе	КГ	25	3,04	1,444	0,08*
	ЭГ	25	3,12		
Контрастно-сопоставительное эссе	КГ	25	3,2	1,281	0,16*
	ЭГ	25	3,36		
Рецензия/отзыв на просмотренный фильм/прочитанную книгу	КГ	25	3,84	1	0,164*
	ЭГ	25	3,88		
Деловое письмо	КГ	25	2,92	0,43	0,33*
	ЭГ	25	2,96		
Реферат по теме	КГ	25	4,68	1	0,164*
	ЭГ	25	4,72		

\**p* > 0,05.

Данные табл. 2 свидетельствуют об отсутствии статистической значимости в различиях между результатами выполнения письменных работ в контрольной и экспериментальной группах до участия студентов в экспериментальном обучении. *P*-значение *t*-критерия Стьюдента по каждому из контролируемых аспектов (виды письменных работ) больше 0,05. Вместе с тем хотелось бы обратить особое внимание на данные медиан. Статистический анализ показал, что непосредственно до участия в эксперименте студенты контрольной и экспериментальной групп владели умениями написания некоторых видов письменных работ на достаточно высоком уровне. Медиана по описательному эссе в КГ = 4,28; ЭГ = 4,36; по написанию рефератов по теме – КГ = 4,68; ЭГ = 4,72. Это свидетельствует о том, что к моменту завершения обучения в школе обучающиеся овладели данными умениями иноязычной письменной речи на достаточно высоком уровне. Учащихся обучали написанию повествования и рефератов по темам.

Совершенно обратное показывают данные медиан относительно развития умений написания аргументационного эссе (КГ = 3,04;



ЭГ = 3,12), контрастно-сопоставительного эссе (КГ = 3,2; ЭГ = 3,36) и деловых писем (КГ = 2,92; ЭГ = 2,96). Это означает, что данные умения вообще не развивались во время обучения в школе. Данные медианы по написанию студентами рецензий и отзывов (КГ = 3,84; ЭГ = 3,88) находятся посередине результатов овладения всеми другими видами иноязычной письменной речи. Такие сведения говорят о том, что студентов или обучали написанию отзывов на иностранном языке, или же они перенесли это речевое умение с родного языка на иностранный.

Таблица 3

**Сравнение результатов контрольного и экспериментального срезов в контрольной и экспериментальной группах**

Вид письменной работы	Группа	<i>n</i>	<i>t</i> -критерий	<i>p</i>
Описательное эссе	КГ	25	3,67	0,0001*
	ЭГ	25	3,64	0,0001*
Аргументационное эссе	КГ	25	8,43	0,0001*
	ЭГ	25	14,90	0,0001*
Контрастно-сопоставительное эссе	КГ	25	7,07	0,0001*
	ЭГ	25	9,56	0,0001*
Рецензия/отзыв на просмотренный фильм/прочитанную книгу	КГ	25	6,60	0,0001*
	ЭГ	25	6,58	0,0001*
Деловое письмо	КГ	25	10,47	0,0001*
	ЭГ	25	12,33	0,0001*
Реферат по теме	КГ	25	1,14	0,132**
	ЭГ	25	1,44	0,080**

Здесь и в табл. 4 \* $p < 0,05$ ; \*\* $p > 0,05$ .

Сравнение результатов контрольного и экспериментального срезов в КГ и ЭГ (см. табл. 3) свидетельствует о том, что студенты обеих групп продемонстрировали качественный прирост по таким контролируемым аспектам, как написание описательного эссе (КГ –  $t = 3,67$  при  $p < 0,0001$ ; ЭГ –  $t = 3,64$  при  $p < 0,0001$ ), аргументационного эссе (КГ –  $t = 8,43$  при  $p < 0,0001$ ; ЭГ –  $t = 14,90$  при  $p < 0,0001$ ), контрастно-сопоставительного эссе (КГ –  $t = 7,07$  при  $p < 0,0001$ ; ЭГ –  $t = 9,56$  при  $p < 0,0001$ ), рецензии или отзыва (КГ –  $t = 6,60$  при  $p < 0,0001$ ; ЭГ –  $t = 6,58$  при  $p < 0,0001$ ), делового письма (КГ –  $t = 10,47$  при  $p < 0,0001$ ; ЭГ –  $t = 12,33$  при  $p < 0,0001$ ). Это свидетельствует о том, что оба метода обучения – традиционный в аудитории и инновационный метод смешанного обучения – доказывают свою результативность. Единственным исключением является развитие умения студентов написания рефератов по теме. Статистический анализ не показал значимых изменений (КГ –  $t = 1,14$  при  $p = 0,132$ ; ЭГ –  $t = 1,44$  при  $p = 0,080$ ). Подобные данные можно объяснить тем, что к началу экспериментального обучения студенты уже умели писать рефераты по теме на высоком

уровне. В связи с этим небольшой прирост не оказался статистически значимым независимо от метода обучения.

Для определения эффективности предлагаемой методики обучения были сопоставлены данные экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах (табл. 4).

Таблица 4

**Сравнение результатов экспериментального среза  
в контрольной и экспериментальной группах**

Вид письменной работы	Группа	<i>n</i>	Медиана	<i>t</i> -критерий	<i>p</i>
Описательное эссе	КГ	25	4,64	2,75	0,005*
	ЭГ	25	4,88		
Аргументационное эссе	КГ	25	4,2	4,34	0,0001*
	ЭГ	25	4,64		
Контрастно-сопоставительное эссе	КГ	25	4,2	4,09	0,0002*
	ЭГ	25	4,68		
Рецензия / отзыв на просмотренный фильм / прочитанную книгу	КГ	25	4,72	2,44	0,01*
	ЭГ	25	4,92		
Деловое письмо	КГ	25	4,52	2,58	0,008*
	ЭГ	25	4,8		
Реферат по теме	КГ	25	4,8	0,81	0,2**
	ЭГ	25	4,88		

Данные табл. 4 свидетельствуют о том, что по пяти контролируемым аспектам (написанию описательного эссе ( $t = 2,75$  при  $p = 0,005$ ), аргументационного эссе ( $t = 4,34$  при  $p = 0,0001$ ), контрастно-сопоставительного эссе ( $t = 4,09$  при  $p = 0,0002$ ), рецензии или отзыва на фильм/книгу ( $t = 2,44$  при  $p = 0,01$ ), делового письма ( $t = 2,58$  при  $p = 0,008$ )) наблюдается статистически значительная разница между результатами контрольной и экспериментальной групп в пользу последней. Исключение составляет развитие умения студентов написания реферата. Несмотря на небольшой прирост, он оказался статистически не значимым ( $t = 4,8$  при  $p = 0,2$ ), что, как было отмечено ранее, объясняется развитием у студентов этого умения письменной речи на высоком уровне.

Полученные результаты доказывают эффективность предлагаемой методики смешанного обучения иноязычной письменной речи студентов и полностью соотносятся с результатами, полученными в ходе исследований, проведенных Ю.Ю. Марковой [11], И.А. Евстигнеевой [5, 6], П.В. Сысоевым и Ю.И. Сёмич [4]. Методика смешанного обучения студентов иноязычной письменной речи при реализации педагогической технологии обучения в сотрудничестве на основе современных информационных и коммуникационных технологий, включающая аудиторную индивидуальную и групповую работу, а также внеаудиторную индивидуальную и групповую работу на основе вики-сервиса,

является более эффективной по сравнению с традиционной методикой обучения письму.

### **Заключение**

В ходе проведенного экспериментального обучения была доказана эффективность методики смешанного обучения иноязычной письменной речи студентов языкового вуза на основе реализации педагогической технологии обучения в сотрудничестве на платформе вики-сервиса. Предлагаемая методика включает в себя четыре этапа и несколько более детальных шагов по организации аудиторной и внеаудиторной индивидуальной и групповой работы студентов по совместному выполнению коллективных письменных работ:

1) информационно-организационный этап (знакомство студентов с основами реализации проектной деятельности и технологией обучения в сотрудничестве, распределение студентов по мини-группам, обсуждение сроков реализации проекта, этапов реализации проекта, критериев оценки результата проекта и участия каждого студента в проектной деятельности);

2) технологический этап (знакомство студентов с платформой реализации интернет-проекта, обсуждение вопросов обеспечения информационной безопасности при работе в сети Интернет);

3) процессуальный этап (индивидуальная и коллективная в онлайн- и офлайн-форматах работа студентов над созданием совместных письменных работ на платформе вики-сервиса);

4) итоговый этап (презентация студентами своих проектов, оценка проектов и работы студентов преподавателем, рефлексия).

### **Список источников**

1. *Гураль С.К., Головки О.С., Гиллести Д.Ч.* Саморазвитие дискурса в сверхсложную систему и педагогическое применение этого феномена при обучении иностранному языку // *Язык и культура*. 2020. № 52. С. 158–169. doi: 10.17223/19996195/57/12
2. *Гураль С.К., Головки О.С., Петрова Г.И.* Использование критического дискурс-анализа в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // *Язык и культура*. 2018. № 44. С. 167–181. doi: 10.17223/19996195/44/11
3. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 2002. 239 с.
4. *Сысоев П.В., Сёмич Ю.И.* Обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий // *Язык и культура*. 2019. № 47. С. 260–277. doi: 10.17223/19996195/47/15
5. *Евстигнеева И.А.* Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных интернет-технологий // *Язык и культура*. 2013. № 1 (21). С. 74–82.
6. *Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N.* Modern information and communication technologies in the development of learners' discourse skills // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 154. P. 214–219.

7. *Евстигнеев М.Н., Завьялов В.В., Евстигнеева И.А.* Обучение профессиональному письменному дискурсу студентов-юристов на основе блог-технологии // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 49–55.
8. *Сысоев П.В., Хмаренко Н.И.* Проблемные зоны педагогической технологии обучения в сотрудничестве в ходе организации проектной деятельности обучающихся // Иностранные языки в школе. 2021. № 12. С. 57–61.
9. *Зимняя И.А.* Личностно-деятельностный подход в обучении как фактор гуманизации образования // Русский язык за рубежом. 1991. № 3. С. 91–95.
10. *Щепилова А.В.* Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 4–11.
11. *Маркова Ю.Ю.* Развитие умений письменной речи студентов языкового вуза средствами социального сервиса вики // Язык и культура. 2010. № 1 (9). С. 85–92.
12. *Шукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М. : Филоматис, 2004.
13. *Дронов И.С.* Алгоритм обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры при помощи блога учебной группы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25, № 185. С. 19–28.
14. *Полат Е.С.* Метод проектов на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3–10.
15. *Сафонова В.В., Сысоев П.В.* Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 7–16.
16. *Сысоев П.В.* Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 15–28.

#### References

1. Gural S.K., Golovko O.S., Gillespie D.C. (2020) Samorazvitiye diskursa v sverkhslzhnuyu sistemu i pedagogicheskoe primeneniye etogo fenomena pri obyechenii inostrannomu yazyku [Discourse and Discourse-analysis as a Super-complex Self-development System] // Yazyk i kultura. 52. pp. 158-169. DOI: 10.17223/19996195/57/12
2. Gural S.K., Golovko O.S., Petrova G.I. (2018) Ispolzovanie kriticheskogo diskurs-analiza v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vyze [The use of critical discourse-analysis in foreign language teaching in non-linguistic university] // Yazyk i kultura. 44. pp. 167–181. DOI: 10.17223/19996195/44/11
3. Solovova E.N. (2002) Metodika obucheniya inostrannym yazykam [Methods of teaching foreign languages]. M.: Prosveshcheniye. 239 p.
4. Sysoyev P.V., Semich Y.I. (2019) Obuchenie studentov napravleniya podgotovki "Zhurnalistika" inoyazychnomu pis'mennomu vyskazyvaniyu na osnove korpusnykh tekhnologiy [Teaching foreign language writing skills to students majoring at Journalism via corpus technologies] // Yazyk i kultura. 47. pp. 260-277. DOI: 10.17223/19996195/47/15
5. Evstigneeva I.A. (2013) Formirovaniye diskursovoi kompetentsii studentov yazykovykh vyzov na osnove sovremennykh internet tekhnologiy [Building of linguistic university students' discourse competence via modern Internet technologies] // Yazyk i kultura. 1 (21). pp. 74-82.
6. Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N. (2014) Modern information and communication technologies in the development of learners' discourse skills // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 154. pp. 214-219.
7. Evstigneyev M.N., Zav'yalov V.V., Evstigneyeva I.A. (2021) Obuchenie professional'nomu pis'mennomu diskursu studentov-yuristov na osnove blog-tekhnologii [Teaching professional written discourse to law students via blog technology] // Inostrannye yazyki v shkole. 5. pp. 49-55.

8. Sysoyev P.V., Khmarenko N.I. (2021) Problemnie zony pedagogicheskoy tekhnologii obychenie v sotrudnichestve v khode organizatsii proektnoy deyatel'nosti obychnykh shkol [Problem areas of pedagogical technology cooperative learning when organizing students' project activities] // Inostrannyye yazyki v shkole. 12. pp. 57-61.
9. Zimnyaya I.A. (1991) Lichnostno-deyatelnostnyy podkhod v obuchenii kak faktor gumanizatsii obrazovaniya [Personal-activity approach in teaching as a factor of humanization of education] // Russkiy yazyk za rubezhom. 3. pp. 91-95.
10. Schepilova A.V. (2003) Kognitivnyy printsip v obychenii vtoromy inostrannomy yazyky: k voprosy o teoreticheskom obosnovanii [Cognitive principle in second foreign language teaching: to the subject of theoretical justification] // Inostrannyye yazyki v shkole. 2. pp. 4-11.
11. Markova Yu.Yu. (2010) Razvitiye umeniy pismennoy rechi studentov yazykovogo vyzva sredstvami sotsialnogo servisa viki [Developing linguistic university students' writing skills via Wiki social service] // Yazyk i kultura. 1(9). pp. 85-92.
12. Shchukin A.N. (2004) Obucheniye inostrannym yazykam: teoriya i praktika [Teaching foreign languages: theory and practice]. M.: Filomatis.
13. Dronov I.S. (2020) Algoritm obycheniya pismennomy akademicheskomy diskursu studentov magistratury pri pomoshi bloga uchebnoy grypy [The algorithm of teaching written academic discourse to master's degree students via the group blog] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnie nauki. Vol. 25 (185). pp. 19-28.
14. Polat E.S. (2000) Metod proyektov na uroke inostrannogo yazyka [Method of projects in a foreign language lesson] // Inostrannyye yazyki v shkole. 2. pp. 3-10.
15. Safonova V.V., Sysoyev P.V. (2005) Elektivnyy kurs po kulturovedeniya SSHA v sisteme profil'nogo obucheniya angliyskomu yazyku [Elective course in the US cultural studies in the system of professional training of the English language] // Inostrannyye yazyki v shkole. 2. pp. 7-16.
16. Sysoyev P.V. (2020) Organizatsiya proyektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya na osnove sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy i yupravleniye proyektami [Organization of students' project activities via modern information and communication technologies, and project management] // Inostrannyye yazyki v shkole. 9. pp. 15-28.

***Информация об авторах:***

**Сысоев П.В.** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: psysoyev@yandex.ru. ORCID ID: 0000-0001-7478-7828. Scopus Author ID: 8419258800. Researchers ID: I-6136-2016.

**Хмаренко Н.И.** – научный сотрудник, лаборатория языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: PochNikita@yandex.ru. ORCID ID: 0000-0003-3004-4592.

***Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.***

***Information about the authors:***

**Sysoyev P.V.**, D.Sc. (Education), Professor, Head of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: psysoyev@yandex.ru. ORCID ID: 0000-0001-7478-7828. Scopus Author ID: 8419258800. Researchers ID: I-6136-2016

**Khmarenko N.I.**, Research scholar, Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: PochHikita@yandex.ru. ORCID: 0000-0003-3004-4592

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

*Поступила в редакцию 14.04.2022; принята к публикации 02.08.2022*

*Received 14.04.2022; accepted for publication 02.08.2022*

Научная статья

УДК 378.1

doi: 10.17223/19996195/59/16

## **ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ: ОБЗОР ЦИФРОВЫХ РЕШЕНИЙ КИТАЯ**

**Евгения Владимировна Тихонова<sup>1</sup>, Гао Цзе<sup>2</sup>,  
Ксения Владимировна Акулина<sup>3</sup>**

*<sup>1, 2, 3</sup> Национальный исследовательский Томский государственный университет,  
Томск, Россия,*

*<sup>1</sup> [evkulmanakova@gmail.com](mailto:evkulmanakova@gmail.com)*

*<sup>2</sup> [gaojie1987@mail.ru](mailto:gaojie1987@mail.ru)*

*<sup>3</sup> [ksenia.akulina31@gmail.com](mailto:ksenia.akulina31@gmail.com)*

**Аннотация.** В настоящее время в связи с быстрым развитием Internet Plus (на китайском 互联网+ – новая форма экономического и социального развития в век информатизации и цифровизации) в сфере образования современного общества появляются как новые возможности, так и новые трудности. Например, привычный формат обучения офлайн заменяется на онлайн; вместо традиционных форм обучения, ориентированных на учителей, учебный материал и группу студентов, на смену приходит образовательная философия, которая берет за основу ценности и интересы обучающихся. Наиболее важное значение онлайн-курсов и образовательных платформ сегодня заключается в универсальности образования, его равенстве и доступности для каждого, возможности преодоления региональных барьеров. Общение между людьми больше не ограничивается пространством и временем, а благодаря соответствующим функциям программного обеспечения платформы взаимодействие между преподавателем и студентом в реальном времени становится все более эффективным. Стратегия нового формата обучения Internet Plus Education с каждым днем развивается все быстрее, а глубокая интеграция Сети в учебный процесс стала авангардом инноваций и реформ в сфере образования. По сравнению с традиционным обучением, цифровое обучение иностранному языку включает относительно новый контент, организацию учебного процесса, принципы, подходы, компоненты и концепции. Учебная программа включает ресурсы цифрового обучения и системы образовательных услуг, в основном в формате изображений, видео, РРТ и других комплексно обучающих презентационных ресурсов.

В данном исследовании в связи с резко возросшим интересом среди вузов России к новым цифровым образовательным платформам, вызванным политическими событиями в 2022 г., была представлена основная информация о существующих цифровых решениях на азиатском рынке, которые могут быть внедрены в процесс обучения иностранным языкам и подготовки переводчиков в высших учебных заведениях.

**Ключевые слова:** образовательная платформа, цифровые ресурсы, обучение иностранным языкам, цифровые платформы КНР

**Для цитирования:** Тихонова Е.В., Гао Цзе, Акулина К.В. Применение цифровых образовательных платформ в процессе подготовки студентов-переводчиков: обзор цифровых решений Китая // Язык и культура. 2022. № 59. С. 286–297. doi: 10.17223/19996195/59/16

Original article

doi: 10.17223/19996195/59/16

## APPLICATION OF DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORMS IN THE PROCESS OF PREPARING TRANSLATION STUDENTS: OVERVIEW OF CHINA'S DIGITAL SOLUTIONS

Evgenia V. Tikhonova<sup>1</sup>, Gao Jie<sup>2</sup>, Ksenia V. Akulina<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> *National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia*

<sup>1</sup> *evkulmanakova@gmail.com*

<sup>2</sup> *gaojie1987@mail.ru*

<sup>3</sup> *ksenia.akulina31@gmail.com*

**Abstract.** At present, due to the rapid development of Internet Plus in the field of education of modern society, both new opportunities and new difficulties appear. For example, the usual offline learning format is being replaced by online; instead of traditional forms of education focused on teachers, educational material and a group of students in the 19th-20th centuries, an educational philosophy takes over, which takes the values and interests of students as a basis. The most important value of online courses and educational platforms today lies in the universality of education, its equality and accessibility for everyone, the possibility of overcoming regional barriers. Communication between people is no longer limited by space and time, and thanks to the corresponding functions of the platform software, the interaction between the teacher and the student in real time is becoming more efficient. The development of the strategy of the new format of education "Internet Plus Education" is becoming faster and stronger every day, and the deep integration of the Internet into the educational process has become the forefront of innovation and reform in the field of education. Compared to traditional learning, digital learning of a foreign language includes relatively new content, organization of the educational process, principles, approaches, components and concepts. The curriculum includes digital learning resources and educational service systems, mainly in the form of images, videos, PPT and other forms of comprehensive educational presentation resources. In this study, due to the sharply increased interest among Russian universities in new digital educational platforms caused by political events in 2022, basic information was provided on existing digital solutions in the Asian market that could be implemented in the process of teaching foreign languages and training translators in schools of higher education.

**Keywords:** educational platform, digital resources, Learning foreign languages, Chinese digital platforms

**For citation:** Tikhonova E.V., Gao Jie, Akulina K.V. Application of digital educational platforms in the process of preparing translation students: overview of china's digital solutions. *Language and Culture*, 2022, 59, pp. 286-297. doi: 10.17223/19996195/59/16

### Введение

Начало нового десятилетия XXI в. действительно стало переломным моментом для большинства людей планеты. Почти годовой карантин повлиял на жизни людей и изменил их привычки. С началом пан-

демии многим пришлось уйти на карантин, но данная пауза в социальной жизни не продлилась долго. На помощь пришла Сеть. Благодаря Сети люди смогли продолжить работать, учиться, общаться с друзьями и родственниками и т.д. Происходящие изменения показали неприспособленность некоторых социальных институтов, например образования, быстро отвечать вызовам времени. С одной стороны, карантин заставил вузы перейти на дистанционный режим работы и в срочном порядке менять формат и контент курсов, при этом сохраняя качество образования. С другой стороны, карантин дал возможность активно развиваться образовательным онлайн-площадкам, представляющим разнообразные и неклассические курсы.

Таким образом, можно отметить следующее: вынужденные меры самоизоляции послужили катализатором для стремительного развития конкуренции между вузами и онлайн-площадками. В настоящее время образование стало как никогда доступно во всех форматах, и уже у многих возникает вопрос в необходимости академического образования, которое с трудом подстраивается под современные требования общества, если есть онлайн-площадки, где можно пройти те курсы, которые действительно нужны потребителю без дополнительных обязательных и неинтересных предметов. Таким образом, чтобы оставаться конкурентоспособными и соответствовать современным требованиям, вузы вынуждены интегрировать цифровые образовательные платформы в образовательный процесс.

Можно выделить ряд преимуществ применения цифровых образовательных платформ [1–14]. Во-первых, обучение может проходить в любое время и не зависеть от места нахождения. Во-вторых, использование современных технологий и мультимедийных средств позволяет сделать материал более наглядным, интересным и доступным. В-третьих, применение цифровых платформ способствует развитию дисциплинированности и организованности обучающихся ([https://www.ddplanet.ru/bazaznaniy/p-digital\\_platform/](https://www.ddplanet.ru/bazaznaniy/p-digital_platform/)). Что касается российского рынка, одними из популярных и предоставляющих широкий спектр курсов являются платформы Высшей школы экономики, Санкт-Петербургского государственного университета, Европейского университета, «Учи.ру», «Постнаука», «Лекториум», «Арзамас», Skillshare, GeekBrains, «Открытое образование», Национальная электронная библиотека, «Культура.рф», «Нетология» и т.д. (<https://kudago.com/all/list/obuchayuschie-platformyi-s/>).

Данные платформы предоставляют не только широкий спектр услуг, которые могут быть полностью или частично внедрены преподавателем в общий процесс обучения, но и вузам новый формат коммерциализации и привлечения абитуриентов. Однако если ранее отмечалась тенденция выхода на европейский рынок, то с 2022 г. интерес вызывает азиатский, в частности китайский, рынок цифровых услуг и предложений.



Изучив текущие тенденции в сфере образования Китая, можно отметить, что за последние десять лет вследствие быстрого совершенствования стратегии Internet Plus и активной государственной поддержки КНР образовательной политики Internet Plus Education наметились новые перспективы развития данной сферы. Стилль обучения меняется с традиционного офлайн на онлайн. Благодаря таким бесспорным преимуществам, как удобство, экономия времени и достаточно демократичная стоимость интернет-образования, спрос на дистанционное образование растет день ото дня.

Несмотря на то что новый формат обучения Internet Plus Education все еще находится на стадии развития, в данном исследовании была поставлена цель представить основные результаты анализа для систематизации имеющейся информации по образовательным платформам, что может способствовать научному, академическому и профессиональному развитию стратегии интеграции Сети в образовательный процесс.

### **Методология исследования**

В настоящее время в КНР выделяют три типа платформенных решений (рис. 1), которые используются в образовательном процессе:

1. Многопрофильные платформы: контент этого типа платформы является всеобъемлющим, включая гуманитарные науки и такие сферы, как общество, образование, искусство, наука и т.д. Содержание создается совместно с известными школами, квалифицированными учителями и профессиональными командами (институциональная платформа или школьная платформа), например Superstar Erya, NetEase, Китайский университет МООК и т.д.

2. Стриминговые платформы: отличительной чертой данного типа является высокая степень интерактивности. Сравнивая с видеозаписью, трансляцией и другими формами онлайн-обучения, стриминг может обеспечивать эффективное общение и взаимодействие, позволяет своевременно отвечать на вопросы и максимально воссоздает автономный режим обучения учащихся, а образовательные технологии могут стать более эффективными. Во время потокового онлайн-вещания преподаватель может контролировать процесс обучения студентов, мотивируя обучающихся сосредоточиться на занятии. Также педагог старается обеспечить эффективное время обучения и степень усвояемости материала студентами. Стриминговые платформы позволяют не только повысить качество видеозаписи, но и благотворно влияют на развитие дистанционного обучения (например, Tencent Classroom, Duobei, Dingtalk, Yuketang и т.д.).

3. Платформы для изучения иностранного языка, которые подробно будут рассмотрены далее.



Рис. 1. Типы образовательных платформ

### Исследование и результаты

В период глобализации и всеобъемлющей подготовки специалистов со знанием более двух иностранных языков в данном исследовании были рассмотрены и проанализированы платформы для изучения иностранного языка на территории КНР.

Согласно классификации профессиональных компетентностей переводчика, необходимо отметить, что переводчик – это не только профессионал со знаниями двух и более иностранных языков и переводческими навыками, но и специалист, который на определенном уровне разбираться в предметной области переводимого им текста. Тем самым наблюдается необходимость в подборе не только информационно насыщенной образовательной платформы, но и площадки, которая обладает широким спектром областей, способных обеспечить формирование и развитие умений и навыков, необходимых переводчику в современном и постоянно меняющемся мире.

Реализация проекта «Один пояс – один путь» – это мировое развитие Китая, имеющее стратегическое значение для повышения государственного международного статуса и конкурентоспособности. Данная инициатива имеет большое значение для построения языковых

стратегий и языковой политики, являющихся ключом к взаимодействию с внешним миром. Два из трех маршрутов «Экономического пояса Шелкового пути» тесно связаны с Россией: один проходит из Северного Китая в Европу через Монголию и Россию; другой – из Западного Китая в Европу через Центральную Азию.

Проходя по данным двум маршрутам, в более чем десяти странах коммуникация может происходить на русском языке, что свидетельствует о значимости русского языка в развитии «Экономического пояса Шелкового пути», а также о спросе переводчиков со знанием русского языка. Также стоит отметить, что в свете развития международных рынков, партнерских отношений между странами, процесса интернационализации, спрос на изучение иностранных языков становится все выше, что также подтверждается увеличением количества платформенных решений по изучению языков, особенно в КНР<sup>1</sup>. Далее будут рассмотрены платформы по изучению иностранных языков, разработанные в Китае (таблица).

#### Платформенные решения для обучения иностранным языкам

Платформы для изучения иностранного языка	Putclub	Интернет-форум по изучению английского языка; упражнения по аудированию, устной речи, чтению и письму на английском языке. Отработка английского языка для делового общения, внешней торговли, путешествия, собеседования и другие комплексные курсы; подготовка к международным экзаменам по английскому языку: CET-4, CET-6, IELTS, TOEFL, SAT, GMAT; большое количество дополнительных ресурсов по изучению английского языка
	Translation School	Программное обеспечение для изучения лексики и аудирования английского языка, видеоматериалы с субтитрами; информационное видео по изучению теории и практики перевода
	51 talk	Онлайн-платформа для изучения английского языка, направленная на индивидуальный подход к студенту; преподаватели – носители языка
	Hujiang	Его продукты включают Hujiang Net, CCTalk, Hujiang Net School и Happy Cichang; изучение английского, русского, японского, корейского, немецкого, испанского, тайского и других языков; знакомство с основами русского языка, практика аудирования, говорения, лексики, чтения, знакомство с культурой и национальной спецификой изучаемого языка, подготовка к сдаче экзамена для обучения за рубежом
	Wanyu	Изучение девяти языков, включая итальянский, немецкий, русский, французский, арабский, испанский, пор-

<sup>1</sup> “大俄语”时代下俄语教学现状及策略分析---朱晓晨 (江苏师范大学 江苏徐州 22.11.2016).

		тупальский, японский и корейский языки; индивидуальная система обучения в реальном времени
	Boshu	Мобильное приложение; изучение английского, японского, французского, испанского, немецкого, итальянского, португальского, русского, арабского, турецкого, португальского языков; каждый курс иностранного языка состоит из более чем 150 пошаговых уроков
	7500km	Простое и практичное приложение по изучению русского языка; изучение лексики и грамматики по различным темам, онлайн-словарь и другие функции

Приведем обзор некоторых образовательных платформ, представленных в таблице.

**51talk:** <https://baike.baidu.com/item/51Talk> [4].

51talk English – это профессиональная онлайн-платформа английского языка, специализирующаяся на индивидуальном обучении. Данная организация не только предоставляет услуги репетиторства по английскому языку для детей младшего возраста, но также предлагает уроки английского для взрослых.

Название платформы является омофонической игрой. На китайском языке 51 будет созвучно словосочетанию 我要 (я хочу), что можно интерпретировать как «Я хочу поговорить». Компания 51Talk была основана 8 июля 2011 г. Хуангом Цзяцзя, выпускником Университета Цинхуа. С самого начала своего существования 51Talk рассматривал идею «Дать каждому возможность говорить с миром». Онлайн-платформа была зарегистрирована на Нью-Йоркской фондовой бирже 10 июня 2016 г. Это первая китайская компания по онлайн-обучению английскому языку, которая обрела имя в США.

В 51Talk работают высококвалифицированные иностранные педагоги из США, Канады, Европы, Филиппин и других стран и регионов по всему миру. Администрация 51Talk строго контролирует процесс отбора специалистов. После отборочного этапа только 3% педагогов отвечают предъявляемым требованиям. Почти 93% действующих иностранных преподавателей 51Talk имеют степень бакалавра, а более 7% – степень магистра. Среди них около 80% иностранных учителей из Северной Америки имеют степень бакалавра, а около 20% – степень магистра.

Большинство иностранных преподавателей окончили престижные педагогические и лингвистические университеты. Большинство из них имеют сертификаты квалификации учителей TESOL или TEFL. Платформа охватывает такие области, как детская психология, преподавание второго иностранного языка, способы обучения детей и т.п. 51Talk не только развивает профессиональные навыки и теоретическую базу преподавателей, но также учитывает направление клиентского опыта при обучении.

**Hujiang:** <https://ru.hujiang.com/>

Компания Hujiang была зарегистрирована в 2001 г. После пяти лет благотворительной деятельности в 2006 г. Hujiang превратилась в крупную образовательную технологическую компанию с более 200 млн пользователей. Ее продукция включает Hujiang Net, CCtalk, Hujiang Net School, Kaixin Cichang и т.д.

Опираясь на свои передовые возможности цифровых образовательных технологий и огромную базу данных о методиках обучения, Hujiang не только разрабатывает и вводит новшества, но и обновляет собственные курсы по предметам и технологиям, которые пользуются большим спросом на рынке. Hujiang успешно разработала интеллектуальную обучающую систему, содержащую серию взаимосвязанных, комплексных и совместимых технологий и функциональных модулей, которые могут эффективно применять и совмещать цифровые технологии с разнообразным опытом преподавателей и студентов в процессе обучения и познания. Сценарий программного обеспечения позволяет выполнять функции преподавания, обучения, практики и тестирования.

Что касается такого продукта Hujiang, как CCtalk, то, с одной стороны, он ориентирован на более разнообразные потребности в обучении, с другой – собирает разнообразный контент от различных учреждений и отдельных лиц. По состоянию на 31 августа 2018 г. на образовательной интернет-платформе CCtalk насчитывалось 3 312 продавцов учебных курсов, 63 337 учителей и около 92 415 онлайн-курсов.

Чтобы обеспечить доступность образовательной среды в отдаленных начальных и средних сельских школах, основатель Hujiang в октябре 2015 г. инициировал проект общественного благосостояния в области дистанционного образования Hujia Project (互+计划). Он направлен на изменение традиционного образования с помощью дистанционного обучения, реализацию совместного курса и обмен онлайн-курсами по всему Китаю, предоставление небольшим школам в отдаленных районах возможности использовать высококачественные образовательные ресурсы, а также сделать обучение более легким, доступным и интересным. Таким образом, Hujia Project направлен на решение проблемы крупномасштабного дисбаланса распределения и доступности образовательных ресурсов, оказание помощи и поддержки в борьбе с бедностью, перехода от инноваций в сфере общественного благосостояния к социальным инновациям.

**Wanyu:** <http://ru.360wyw.com/>

Wanyu.com, всесторонний многоязычный обучающий китайский сайт, включающий более 30 онлайн-курсов на девяти языках (итальянский, немецкий, русский, французский, арабский, испанский, португальский, японский, корейский). Благодаря квалифицированным учителям, вниманию к деталям, интерактивным решениям личностный под-

ход преподавателей и многофункциональное программное обеспечение курса оказывают эффективное влияние на процесс обучения учеников. Дистанционный формат обучения в реальном времени не только позволяет устранить географические барьеры, но и синхронизировать работу гаджетов.

В 2005 г. были разработаны видеокурсы корейского языка; в 2006 г. – японского языка Wanyuwang (уровни 3 и 4) и русского языка Wanyuwang.

**Boshu:** <https://www.boshu.cn/zh>

Boshu – мобильное приложение для изучения иностранных языков со встроенной функцией искусственного интеллекта для углубленного изучения грамматики таких языков, как английский, японский, французский, испанский, немецкий, итальянский, португальский, русский, арабский, турецкий, польский и др. Каждый курс иностранного языка состоит из более чем 150 пошаговых уроков.

Языковые курсы Boshu разработаны в соответствии с Общеευропейскими компетенциями владения иностранным языком (CEFR). Курс начинается с нулевого базового уровня (A1) и продолжается до продвинутого уровня (B2). Уровень Advanced (B2) примерно соответствует 7 баллам IELTS, 90 баллам TOEFL или уровню N1 японского языка.

### **Заключение**

С учетом стремительного развития компьютерных и сетевых технологий построение дистанционного обучения будет постепенно совершенствоваться, а платформа онлайн-обучения также станет одной из основных форм обучения людей в современном обществе. В данном исследовании представлены не все существующие цифровые платформы, во-первых, из-за ограничения объема статьи; во-вторых, некоторые платформы обладают рядом недостатков; в-третьих, существуют платформы, которые заблокированы на территории КНР. Например, известная платформа коротких видеороликов YouTube была заблокирована КНР 23 марта в 2009 г. из-за нарушения китайских стандартов интернет-цензуры.

Применение цифровых образовательных платформ может покрывать несколько областей образовательного процесса. Использование многопрофильных платформ предоставляет преподавателям возможность демонстрировать изучающий объект под новым углом, частично или полностью использовать онлайн-контент в качестве дополнительного учебного материала, а также самим обновлять знания и умения, повышать квалификацию. Что касается подготовки переводчиков, то данный вид платформ является источником для расширения фоновых знаний предметных смежных областей, например экономики, производства, современных технологий и т.п.

Стриминговые платформы стали решением для образовательной системы в период пандемии. Данный вид платформ не только способен организовывать групповые онлайн-конференции, но и легко преодолевает географические ограничения. Возможность записывать занятия также помогает решить проблему разницы во времени. Стриминговые платформы позволяют использовать мультимедийный комплекс инструментов во время занятия, что повышает интерактивность образовательного процесса. Студенты также могут демонстрировать собственные материалы со своих носителей и повышать навыки использования цифровых инструментов. Для преподавателей, занимающихся обучением будущих переводчиков, данный вид платформ дает возможность демонстрировать видео- и аудиоматериалы в хорошем качестве. Каждый студент, используя эти возможности, может настроить звук и изображение под свои требования, чтобы отрабатывать разные виды перевода, а также подключить к занятию носителя языка или другого специалиста предметной области, что окажет положительный эффект на подготовку.

Платформенные решения для обучения иностранным языкам и подготовки переводчика обладают большим количеством актуальной информации о стране и культуре изучаемого языка, являются банком разнообразных упражнений для отработки лексики, грамматики, фонетики, разговорной речи иностранного языка. В том числе данные платформы способны снизить нагрузку преподавателя, так как отработка механических действий уходит в интернет-пространство.

Что касается будущего социального, экономического и цифрового уровня общества, то следующим этапом развития интернета и цифрового пространства считается метавселенная (metaverse). Metaverse – это цифровой мир с виртуально-пространственным измерением в реальном времени, который предоставляет различные бесконечные возможности для онлайн-обучения.

Только грамотно подобранный контент, который отвечает целям и задачам обучения, может предоставить высококачественные ресурсы посредством хорошо организованной платформы онлайн-курсов, которая может сопровождать обучающегося не только в университете, но и помогать развивать необходимые умения и навыки на протяжении всей жизни.

#### **Список источников**

1. *Tikhonova E.V., Tereshkova N.S.* Information and Communication Technologies in the Teaching of Interpreting // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Т. 154. С. 534–538.
2. *Тихонова Е.В.* Обучение устному билингвальному дискурсу студентов-лингвистов // *Язык и культура*. 2018. № 42. С. 273–287.

3. **TutorABC**. URL: <https://baike.baidu.com/item/TutorABC/7043595?fr=aladdin> (дата обращения: 28.03.2022).
4. **51Talk**. URL: <https://baike.baidu.com/item/51Talk> (дата обращения: 28.03.2022).
5. **VIPKID**. URL: <https://baike.baidu.com/item/VIPKID> (дата обращения: 28.03.2022).
6. 沪江英语. URL: <https://baike.baidu.com/item/%E6%B2%AA%E6%B1%9F%E8%8B%B1%E8%AF%AD> (дата обращения: 28.03.2022).
7. 万语网. URL: <https://baike.baidu.com/item/%E4%B8%87%E8%AF%AD%E7%BD%91> (дата обращения: 28.03.2022).
8. **Putclub**. URL: <https://baike.baidu.com/item/putclub/1858868?fr=aladdin> (дата обращения: 16.05.2022).
9. 网课平台这么多，究竟是先哪个好？ URL: <https://www.zhihu.com/question/452979892/answer/1863215866> (дата обращения: 16.05.2022).
10. 网课平台排行榜前十名，一篇文章给你说全！ URL: <https://zhuatlan.zhihu.com/p/384426932> (дата обращения: 16.05.2022).
11. 有哪些好的网课平台. URL: <https://www.zhihu.com/question/63803000/answer/1087297705> (дата обращения: 16.05.2022).
12. 使用“腾讯课堂”在线授课的优缺点和建议. URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1659686131997772881&wfr=spider&for=pc> (дата обращения: 16.05.2022).
13. 网络教学平台排名有哪些？ URL: <https://www.zhihu.com/question/396482876> (дата обращения: 16.05.2022).
14. **Тихонова Е.В.** Формирование профессиональной компетентности переводчика у студентов-лингвистов китайского отделения / под ред. проф. С.К. Гураль. Томск : Издательский Дом ТГУ, 2015. 120 с.

#### References

1. Tikhonova E.V., Tereshkova N.S. (2014) Information and Communication Technologies in the Teaching of Interpreting // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol. 154. pp. 534-538.
2. Tikhonova E.V. (2018) Obuchenie ustnomu bilingval'nomu diskursu studentov-lingvistov [Teaching oral bilingual discourse to students majoring at linguistics] // *Yazyk i kultura*. 42. pp. 273-287.
3. TutorABC. URL: <https://baike.baidu.com/item/TutorABC/7043595?fr=aladdin>.
4. 51Talk. URL: <https://baike.baidu.com/item/51Talk>.
5. VIPKID. URL: <https://baike.baidu.com/item/VIPKID>.
6. 沪江英语. URL: <https://baike.baidu.com/item/%E6%B2%AA%E6%B1%9F%E8%8B%B1%E8%AF%AD>
7. 万语网. URL: <https://baike.baidu.com/item/%E4%B8%87%E8%AF%AD%E7%BD%91>.
8. Putclub. URL: <https://baike.baidu.com/item/putclub/1858868?fr=aladdin>.
9. 网课平台这么多，究竟是先哪个好？. URL: <https://www.zhihu.com/question/452979892/answer/1863215866>.
10. 网课平台排行榜前十名，一篇文章给你说全！. URL: <https://zhuatlan.zhihu.com/p/384426932>.
11. 有哪些好的网课平台. URL: <https://www.zhihu.com/question/63803000/answer/1087297705>.
12. 使用“腾讯课堂”在线授课的优缺点和建议. URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1659686131997772881&wfr=spider&for=pc>.
13. 网络教学平台排名有哪些. URL: <https://www.zhihu.com/question/396482876>.
14. Tikhonova E.V. (2015) Formirovanie professionalnoj kompetentnosti perevodchika u studentov-lingvistov kitajskogo otdeleniya [Building of professional competence of an



interpreter in students of the department of Chinese majoring at linguistics] / pod red. prof. S.K.Gural. Tomsk: Izdatelskij dom TGU. 120 p.

***Информация об авторах:***

**Тихонова Е.В.** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой китайского языка, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: evkulmanakova@gmail.com

**Гао Цзе** – преподаватель кафедры китайского языка, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: gaojie1987@mail.ru

**Акулина К.В.** – преподаватель кафедры китайского языка, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: ksenia.akulina31@gmail.com

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

***Information about the authors:***

**Tikhonova E.V.**, Ph.D. (Education), Associate Professor, Acting Head of Department of Chinese Language, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: evkulmanakova@gmail.com

**Gao Jie**, lecturer of the Chinese language department, postgraduate student, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gaojie1987@mail.ru

**Akulina K.V.**, lecturer of the Chinese language department, postgraduate student, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: ksenia.akulina31@gmail.com

*The authors declare no conflicts of interests.*

*Поступила в редакцию 14.06.2022; принята к публикации 02.08.2022*

*Received 14.06.2022; accepted for publication 02.08.2022*

Научная статья

УДК 811.1:378.881.1(045)

doi: 10.17223/19996195/59/17

## **СУБЪЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: ДИАЛОГОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНСТРУКТА**

**Екатерина Валентиновна Тройникова**

*Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия,  
ekatroj@gmail.com*

**Аннотация.** Проблема формирования концептуальных целеустанавливающих рамок личности, готовой и способной участвовать во взаимодействии культурно-языковых сообществ, является одной из краеугольных в межкультурном языковом образовании. Прошедшие за последнее время цивилизационно-антропологические трансформации, с синхронной предикацией информационной парадигмы и диалогового априори в научной картине мира, обусловили поступательные изменения в содержании образовательного конструкта «субъект межкультурного взаимодействия». Сегодня необходимы новые диалоговые лингводидактические проекции в анализе данного конструкта, которые связаны не только со способностью, но и внутренней готовностью личности моделировать диалоговые информационные связи между взаимодействующими культурами. Все это обусловило использование межкультурного и информационного подходов в качестве методологических стратегий исследования понятия «субъект межкультурного взаимодействия».

В этой связи рассматриваются его универсальные свойства, отражающие суть психолого-педагогического понятия «субъект»: интегральность, активность, сознательность и целостность. Представлен анализ специфических характеристик индивида как актора межкультурного диалога, готового и способного создать пространство смыслового диалогового понимания, конструируя на основе этого диалоговую реальность. Данные качества связаны с особенностями межкультурного взаимодействия, проявляющихся на коммуникативном, перцептивном и интерактивном уровнях. Особое внимание уделено методологии информационно-познавательной деятельности, нацеленной на конструирование субъектом межкультурного диалогового дискурса, который отражает суть допустимого согласования взаимодействующих культурно-концептуальных и коммуникативных миров родной и иной культуры. Описываются инструментальные компоненты ядра данной деятельности – информационно-познавательные стратегии, представленные познавательными действиями создания информационно-диалоговых комплексов и нравственно-мировоззренческой оценки культуросообразной информации, предпринимается попытка установления между ними таксономических отношений. Предложенный информационно-диалоговый ракурс рассмотрения образовательного конструкта «субъект межкультурного взаимодействия» может определить развитие новых лингводидактических практик.

**Ключевые слова:** субъект межкультурного взаимодействия, межкультурное языковое образование, межкультурный подход, информационный подход, межкультурный диалог

**Для цитирования:** Тройникова Е.В. Субъект межкультурного взаимодействия: диалоговая трансформация образовательного конструкта // Язык и культура. 2022. № 59. С. 298–319. doi: 10.17223/19996195/59/17

Original article

doi: 10.17223/19996195/59/17

## THE SUBJECT OF INTERCULTURAL INTERACTION AS AN EDUCATIONAL CONSTRUCT: VECTORS OF DIALOGUE TRANSFORMATION

**Ekaterina V. Troinikova**

*Udmurt State University, Izhevsk, Russia, ekatroj@gmail.com*

**Abstract.** The problem of forming a conceptual goal-setting framework of a person who is ready and able to participate in the interaction of cultural and linguistic communities is one of the cornerstones in intercultural language education. The recent civilizational and anthropological transformations, with the synchronous predication of the information paradigm and the dialogical a priori in the scientific picture of the world, have caused progressive changes in the content of the educational construct "the subject of intercultural interaction". Today, new informational and dialogical linguodidactic projections are needed to analyze this construct, which has led to the use of intercultural and informational approaches as methodological strategies for its analysis. In this connection, the universal properties reflecting the essence of the psychological and pedagogical concept of "subject": integrality, activity, consciousness and integrity. An analysis of the specific characteristics of an individual as an actor of intercultural dialogue, ready and able to create a space of semantic dialogue understanding, constructing a dialogue reality based on this, is presented. These qualities are associated with the peculiarities of intercultural interaction, manifested at the communicative, perceptual and interactive levels. Special attention is paid to the methodology of information and cognitive activity aimed at constructing an intercultural dialog discourse by the subject, which reflects the essence of the acceptable coordination of interacting cultural-conceptual and communicative worlds of native and other cultures. The instrumental components of the core of this activity are described – information and cognitive strategies, represented by cognitive cognitions of creating information and dialogue complexes and moral and ideological evaluation of culturally like information, an attempt is made to establish taxonomic relations between them. The information and dialogue perspective for considering the educational construct "subject of intercultural interaction" proposed in this article can determine the development for new linguistic and didactic practices.

**Keywords:** subject of intercultural interaction, intercultural language education, intercultural approach, informational approach, intercultural dialogue

**For citation:** Troinikova E.V. The subject of intercultural interaction as an educational construct: vectors of dialogue transformation. *Language and Culture*, 2022, 59, pp. 298-319. doi: 10.17223/19996195/59/17

### Введение

В этой статье мы обратимся к фундаментальному понятию межкультурной лингводидактики – субъекту межкультурного взаимодействия. Последние международные научно-практические конференции «Диалог культур. Культура диалога» (2020, 2021, 2022 гг.), прошедшие

на базе Института иностранных языков Московского городского педагогического университета по вопросам межкультурного языкового образования, подтверждают мысль о том, что исследователи проблемы подготовки обучающихся к межкультурному взаимодействию пытаются определить современные концепции субъекта межкультурного взаимодействия, соотнесенного с пониманием сложных процессов развития человека поликультурного многоязычного мира, готового и способного осуществлять межкультурный диалог в условиях противоречивых цивилизационных вызовов.

Следует отметить, что в лингводидактике субъект межкультурного взаимодействия не раз подвергался детальному анализу, который во многом был ориентирован на достижения отечественной методики обучения иностранным языкам. В работах И.И. Халеевой данный конструкт обозначен как субъект «интерязыкового и интеркультурного события», имеющий многоуровневую структуру вторичной языковой личности (вербально-семантический, когнитивно-тезаурусный и мотивационный уровни) [1]. Такого же мнения придерживается Н.Д. Гальскова, указывая, что вторичная языковая личность есть совокупность способности человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур [2. С. 59]. При этом подчеркивается важность не только «внешних» по отношению к личности способностей осуществлять межкультурное общение, но и «внутренних» качеств, связанных с пониманием концептуальной картины мира родного и иного лингвосоциума и осознанием собственной универсальной сущности как культурно-исторического субъекта [3. С. 53]. Данный лингводидактический ориентир, тесно взаимосвязанный с философской доминантой «картина мира», лингвистической «коммуникация» и психологической «понимание», долгое время занимал ведущие позиции в теории и практике межкультурного языкового образования.

Наряду с этим личность, участвующая в межкультурном взаимодействии, концептуализируется как «субъект диалога культур» (П.В. Сысоев), как «медиатор культур» (Г.В. Елизарова). В данной субъективизации участника межкультурного общения очевидно то, что целью межкультурного языкового образования является «достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [4. С. 236]. Наиболее важными целеустанавливающими ориентирами в развитии субъекта диалога культур в рамках межкультурного языкового обучения считается формирование культурного самоопределения и культурной осведомленности обучающихся, а также способов эффективного взаимодействия с представителями других культур [5. С. 110–113].

Следует отметить, что данные лингводидактические ориентиры актуальны и по сей день. В то же время, в связи с установлением диалогового априори в аксиосфере межкультурного языкового образования, содержание рассматриваемого образовательного конструкта демонстрирует определенную динамику развития своих сущностных характеристик, без должного рассмотрения которых достаточно сложно понять релевантность лингводидактических решений по формированию личности, готовой и способной осуществлять межкультурный диалог.

Очевидно, что в условиях глобальных и всеобъемлющих трансформаций, происходящих в современном обществе, экономике, науке, образовании и в жизни отдельного человека, межкультурное языковое образование столкнулось с необходимостью расширения и дополнения системных характеристик конструкта «субъект межкультурного взаимодействия». Определяя данную гносеологическую установку, мы рассмотрим общественно-цивилизационные, философско-образовательные и антропоразмерные параметры, безусловно, влияющие на лингводидактическую объективизацию характерологических черт субъекта межкультурного взаимодействия.

*Общественно-цивилизационные* параметры артикулируются в связи со сложным спектром взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга тенденций, обусловивших постановку новых координат в переосмыслении рассматриваемого конструкта. Одной из таких тенденций становится пандемия COVID-19, которая существенно повлияла на архитектуру бытования практически каждого культурно-языкового сообщества и его представителей. Онтологическая характеристика поликультурного мира «открытость», в силу новых пандемийных реалий, подверглась молниеносной трансформации. На ее смену приходит территориальная локализация и изоляция культурно-языковых сообществ, приводящая к усилению неравенства и дискриминации по культурно-национальному признаку [6]. В то же время признается, что необходимо развивать такие аспекты межкультурного диалога, как межкультурный обмен, взаимная поддержка и межгрупповая солидарность [6]. Поэтому вопросы подготовки личности к преодолению негативных явлений в процессе межкультурного взаимодействия и развитию продуктивных форм межкультурного диалога в сложившихся условиях как никогда актуальны сегодня.

Локальная изоляция ускорила процесс переноса физического пространства национальных культур в виртуальный мир, имеющий характеристики поликультурного многоязычного безграничного сетевого информационного пространства. Доминирующей моделью межкультурного взаимодействия при этом становится информационно-коммуникативное сетевое взаимодействие, в котором влияние культур-

но-концептуальных оснований, ценностных и нравственно-мировоззренческих ориентиров на поведение представителей культурно-языковых сообществ ощущается менее заметно, но при этом не утрачивает силы своего воздействия.

Основной трудностью реализации межкультурного диалога в виртуальном мире становится «однополярный информационный захват существа и уникального своеобразия пути развития культур» [7]. Виртуальная информационная глобализация «способствует размыванию основ этнокультурной и гражданской идентичности, что приводит к разрушению традиционных форм коллективности, объединяющих людей» [8], в том числе традиционных форм межкультурного диалога на региональном и международном уровнях. Поэтому все острее звучат вопросы обеспечения информационной межкультурной и лингвистической безопасности.

Осознавая стремительное развитие новых пространств взаимодействия культурно-языковых сообществ и возникающие в связи с этим вызовы, важно определить те лингводидактические ориентиры, которые отражают субъектные предикаты новых «информационно обусловленных» форм межкультурного диалога. К ним логично отнести развитие информационно-познавательного и нравственно-мировоззренческого потенциала личности как совокупности ее интеллектуально-нравственных ресурсов, позволяющих ей эффективно развиваться и взаимодействовать в информационном сетевом поликультурном многоязычном мире на основе межкультурного диалога.

*Философско-образовательные параметры* обусловлены становлением информационной наукообразной картины мира и «информационно-антропологической» парадигмы научного познания в системе межкультурного языкового образования. Данная парадигма органично вписывается в систему постнеклассического периода научного знания, диктующего (в отличие от классического образа восприятия мира) приоритет не статических, а динамических объектов исследования, не объектно-, а субъектно-центрированного образа предмета познания [9. С. 9]. Отсюда появляется научно-прикладной интерес к изучению субъекта межкультурного взаимодействия в его взаимосвязи с миром информации, к анализу его информационного поведения с целью достижения межкультурного диалога.

Информация приобретает категориальный статус в научном мировоззрении и рассматривается в качестве фундаментального всеобщего свойства реальности, которое пронизывает все аспекты, структуры и формы существования окружающего мира, включая сознание человека [10, 11]. Формируются новые системные очертания межкультурного диалога в информационном пространстве, который, в силу разнообразных модусов репрезентации информации, становится все более ценностно-смысловым.

Соответственно этому образовательный конструкт «субъект межкультурного взаимодействия» все отчетливее проявляет черты «*homo informaticus*». В плане лингводидактического осмысления человек информационный характеризуется информационно-познавательной готовностью к межкультурному взаимодействию, приобретая «совершенно новые параметры, обусловленные глобальным, планетарным информационно-коммуникационным взаимодействием» [12. С. 47].

В связи с этим особо актуальной видится проблема моделирования *информационно-антропологически-культуросообразной* синергичной матрицы межкультурного языкового образования и обогащения его методологического арсенала в ходе экспликации содержания информационного подхода в научно-прикладном плане. Все это позволит обеспечить моделирование новых межкультурных образовательных практик как форм индивидуального самоконструирования субъектом своей информационно-познавательной готовности в условиях реального и виртуального межкультурного взаимодействия.

*Антропоразмерные параметры* соотносимы с развитием субъекта межкультурного взаимодействия в условиях информационного миропорядка. В данном случае субъект межкультурного взаимодействия сталкивается как с антроподеструктивными факторами, так и с позитивными антропоконструирующими социализирующими возможностями.

Процесс онтогенеза современного человека сопровождается значительным влиянием информационных сред и информационных процессов, которые образуются в результате совокупной информационной деятельности индивида [11]. Наиболее яркими человекообразными трансформациями в информационном бытовании человека в поликультурном мире выступает преобразование познавательного и коммуникативного опыта в плане усложнения стратегий обработки и критической оценки полимодальных информационных потоков, а также появление новых дискурсивно-текстовых практик репрезентации личности в виртуальной среде поликультурного многоязычного мира [13], изменение сферы нравственно-ценностных координат при межкультурном взаимодействии, сфер самопознания и саморазвития относительно культурного самоопределения [14]. Виртуальная сущность поликультурного мира приобретает принципиальную противоречивость и непредсказуемость, а жизнь человека становится уязвимой под воздействием деструктивных антропологических новообразований: когнитивной беспомощности [15, 16], нарушения информационной безопасности и информационной перегрузки индивида [17], которые также проявляются в образовательной деятельности личности [18]. Вследствие сетевой диффузии культурной самобытности, возникающей в пространственно-временном континууме гетерогенных социокультурных коммуникативных контекстов, происходит гибридизация культурной идентично-

сти индивида, что влечет за собой нивелирование культурно-специфического в личности и рассматривается как негативный фактор в обеспечении этнокультурной безопасности отдельной страны и реализации межкультурного диалога.

Для межкультурного языкового образования данный аспект означает то, что развитие культурной идентичности индивида в виртуально-информационном мире как аксиологического образовательного ориентира усиливается в понимании базовых основ культурно-языкового развития личности и будет тем сильнее, чем активнее информационная природа родной культуры «укореняется» в сознании индивида. Следует отметить, что диалогово-коммуникативное априори межкультурного общения обуславливает расширение функций субъекта межкультурного взаимодействия как конструктора межкультурных диалоговых взаимоотношений. Умение индивида найти и придать диалоговое значение хаотично циркулирующей культуросообразной информации, овладение информационно-познавательными стратегиями, позволяющими достигнуть диалогового понимания между представителями взаимодействующих культур, рассматривается как один из перспективных целеустанавливающих ориентиров межкультурного языкового образования.

Как можно заключить, несмотря на достигнутые успехи, анализ лингводидактических контуров конструкта «субъект межкультурного взаимодействия» не исчерпал себя и по-прежнему актуален в межкультурном языковом образовании, которое развивается в условиях рассмотренных трансформаций. Современная информационно-диалоговая природа поликультурного общества обуславливает пересмотр существенных характеристик субъекта межкультурного взаимодействия и спектра его возможных действий в качестве специфической личности, способной и готовой конструировать жизненное пространство межкультурного диалога.

### **Методология исследования**

Вначале обозначим, что понятийное, методологическое и инструментальное содержание образовательного конструкта «субъект межкультурного взаимодействия» мы рассматриваем с точки зрения межкультурного подхода (Е.Г. Тарева), позволяющего определить культуросообразные, нравственные, субъектно-ориентированные и когнитивные акценты в методологии его познания. Кроме того, применение информационного подхода в анализе деятельностных характеристик субъекта межкультурного взаимодействия как актора межкультурного диалога позволило конкретизировать с дидактической точки зрения «внутренние» инструментальные информационно-познавательные стратегии конструирования личностью смыслового диалога-



вого пространства, обеспечивая тем самым ее готовность к межкультурному диалогу.

Следует отметить, что межкультурное языковое образование имеет достаточно разработанную теоретическую базу в научно-методологическом осмыслении рассматриваемого конструкта, которая основывается на исключительно глубоких исследованиях отечественных ученых. К ним относится лингвофилософская концепция диалога культур М.М. Бахтина, в которой диалог является особым способом бытия, (само)развития и (само)презентации человека, способного понимать самого себя через диалог с другим, развивать диалоговые межсубъектные отношения на уровне сознания и культурно-концептуальных картин мира; культурно-историческая концепция развития психики человека Л.С. Выготского, репрезентирующая механизмы развития диалогичности сознания (восприятие – понимание – осознание – интерпретация) под влиянием ведущих факторов культурно-исторического социогенеза индивида.

При всей обоснованности данных теоретических оснований обратимся к философско-педагогическим идеям М.С. Кагана, которые являются достаточно продуктивными для формирования межкультурно-диалоговой образовательной методологии при осмыслении процесса достижения личностью межкультурного диалога в информационно-коммуникативной среде. Относительно данных идей необходимо сделать несколько замечаний, связанных с предметом настоящей статьи.

Во-первых, в трудах отечественного философа проведено системное разграничение понятий «коммуникация» и «общение», которые анализируются с позиции проблемы информационно-межсубъектных отношений, что позволяет преодолеть существующую лингводидактическую неоднозначность в понимании терминов «межкультурная коммуникация» и «межкультурное взаимодействие» как части более сложного процесса межкультурного общения, а также преобладающую синонимичность их использования в научном дискурсе лингводидактики.

Отечественный философ обращает внимание на фундаментальное различие данных форм отношения людей, в том числе в условиях межкультурного взаимодействия: коммуникация представлена как «чисто информационный процесс передачи некоторой информации, которую получатель должен принять, понять (правильно декодировать), хорошо усвоить и в соответствии с этим поступать» [19. С. 144–146]. Общение имеет «практический, материальный, информационный и духовный характер, являясь более сложным процессом межсубъектного взаимодействия, в котором принимают участие собеседники и соучастники общего дела» [19. С. 144–146]. Такое концептуальное замечание имеет ряд лингводидактических последствий: проведенная понятийная

дифференциация позволяет преодолеть существующую противоречивость при характеристике деятельности субъекта межкультурного взаимодействия, которая заключается не только в обмене культуросообразной информацией, ее понимании и коммуникативном действии сообразно данному пониманию, что свойственно для межкультурной коммуникации. В межкультурном взаимодействии субъект является носителем определенной информационной и духовно-нравственной культуры познания, перенося фокус общения в пространство «общего» – *со-бытия*, *со-отношения* двух культурно-концептуальных миров – родного и иного. Очевидно, что процессу «*со-действия*» в полной мере соответствует понятие «межкультурное взаимодействие» как разновидность межкультурного общения. В этом случае вполне обоснованным видится переосмысление функциональных задач субъекта межкультурного взаимодействия в плане конструирования им межкультурной диалоговой реальности при создании ценностных, понятийных, диалогово-коммуникативных связей между участниками межкультурного общения на основе культуросообразной информации.

Во-вторых, М.С. Каган определяет цель «общего дела» в межкультурном взаимодействии – это достижение диалога культур, который объясняет с позиций «отношения культуры к культуре как к равноправной, равноценной при ее отличиях и интересной, нужной, желанной именно в ее непохожести, в ее уникальности» [19. С. 213]. Безусловно, межкультурное взаимодействие всегда интенционально. Сегодня не вызывает сомнения то, что фундаментальной целью межкультурного взаимодействия выступает достижение межкультурного диалога между его участниками. В этом случае *осознанная* ориентация субъекта на достижение межкультурного диалога обуславливает его активность, ответственность и самостоятельность в конструировании гармоничного пространства межкультурного взаимодействия, продуктивных межличностных межкультурных взаимоотношений и в выборе инструментов решения различных межкультурных противоречий.

Для онтологических характеристик субъекта межкультурного взаимодействия это означает безусловную ценность как родной, так и другой культуры, образующую эффект паритетности, конвенциональности в его сознании и деятельности. В данной бинарной позиции заключается закономерная необходимость его (субъекта) осмысленного культурного самоопределения, формирование системы отношений в перекрестной культурной перспективе, что является экзистенциальным базисом в сознательном выборе диалоговой позиции, в готовности и способности осуществлять межкультурное взаимодействие.

В-третьих, отечественный философ определяет уровни достижения и реализации межкультурного диалога, который реализуется не только в «идеальной форме», но и в форме утилитарного отношения

одной культуры к другой, а также в форме «псевдиалога» или вообще полного неприятия одной культуры другой [19. С. 214]. Соответственно данному представлению, в современных лингводидактических исследованиях заметна тенденция отхода от идеализации результата межкультурного взаимодействия [20]. Объектом научного анализа становятся не только общие закономерности межкультурного общения, но и существующие в данном процессе «исключения»: межкультурные сбои, затруднения и ситуации «не-диалога» культур.

При анализе данных затруднений необходимо учитывать тот факт, что «полное понимание между коммуникантами оказывается невозможным в силу индивидуальности сознания каждого из них, неповторимости дальнейшего значения знака для каждой языковой личности» [21]. Более того, абсолютное понимание, гипотетически возможное при полном совпадении когнитивных пространств коммуникантов, совершенно обесценивает какой-либо обмен информацией между ними, делает бессмысленным саму коммуникацию [22]. В реальности когнитивные пространства двух индивидов никогда не совпадают полностью, но всегда существует зона пересечения этих пространств, которая обеспечивает общность пресуппозиции, являющейся необходимым условием любого общения [22]. В лингводидактической проекции это означает, что межкультурный диалог возникает в случае целенаправленной «внутренней» информационно-познавательной деятельности субъекта по созданию допустимого пространства смыслового диалогового понимания между взаимодействующими культурно-концептуальными мирами. Не менее важным становится деятельность субъекта по объяснению «пережитых» диалоговых смыслов представителям родной и иной культуры. Все это определяет важность лингводидактической объективизации в содержании рассматриваемого конструкта информационно-познавательной готовности личности к достижению межкультурного диалога как целостного личностного образования, включающего систему взаимосвязанных информационно-познавательных стратегий.

Как можно заключить, концептуальные идеи М.С. Кагана относительно информационной природы межкультурного взаимодействия и сущности диалога культур позволяют обогатить содержание образовательного конструкта «субъект межкультурного взаимодействия» при уточнении его характеристик в качестве личности, готовой и способной осуществлять координацию и допустимое согласование взаимодействующих культурно-языковых систем в направлении межкультурного диалога на основе информационно-познавательной деятельности, которые будут рассмотрены далее.

## Исследование и результаты

Категория субъекта является базальным понятием в широком спектре гуманитарных наук, занимающихся рассмотрением вопросов онтогенеза человека. В этом смысле отечественная лингводидактика опирается на фундаментальные исследования проблемы становления и развития субъектных свойств индивида, подвергнутых детальному анализу в работах отечественных психологов: С.Л. Рубинштейна, представившего онтологическую концепцию субъекта через совокупность его отношения к действительности – познавательного, деятельностного, этического и эстетического; А.В. Брушилинского, исследовавшего механизмы деятельности субъекта в процессе усвоения исторического опыта; Б.Г. Ананьева и А.Н. Леонтьева, определивших субъекта как носителя сознания, которое формируется и развивается в процессе общения и познавательной деятельности, а затем регулирует сам процесс познания; К.А. Абульхановой-Славской, рассматривающей онтологическую способность субъекта конструировать свой жизненный путь, означающую включенность Человека в Мир, «его сопричастность тем общественным отношениям, которые он (в качестве конкретной общности, группы, личности) преднаходит на данном этапе своего бытия и развития и которые детерминируют последние» [23. С. 264].

Раскрывая методологические следствия данных психологических исследований, имеющих значимость для описания «диалоговых» свойств субъекта межкультурного взаимодействия, мы рассмотрим стратегию их перехода от общепсихологических критериев к свойствам конкретного субъекта межкультурного взаимодействия, его универсальных и специфических характеристик, из которых межкультурную лингводидактику особо интересует специфика способов реализации его функциональных задач как актора межкультурного диалога.

Первоначально обратимся к общепсихологической архитектонике критериев субъекта межкультурного взаимодействия. В этой связи следует выделить критерий *интегральности* субъекта, который позволяет рассматривать значимую для межкультурной лингводидактики логическую «преемственность» отношений субъекта к родной и взаимодействующей культуре. Сообразно методологическому принципу субъектности, предложенному К.А. Абульхановой-Славской, структура межкультурной интегративности формируется в ходе включения индивида в разнообразные формы межкультурных *взаимодействий* и выработки к ним системы индивидуальных отношений в проекции «друг с другом». Затем субъект интегрирует данную систему отношений в деятельность по конструированию диалоговых взаимоотношений.

Проявление интегральности субъекта происходит на основании *активности* субъекта в ситуации межкультурного взаимодействия, ко-

торая проявляется в следующих формах: а) деятельности как единства познания, нравственно-мировоззренческого осмысления и тексто-дискурсивных практик, направленных на создание пространства межкультурного диалога; б) личного отношения, в котором реализуется индивидуальный опыт построения полимодальных отношений и взаимооценок родной и иной культуры; в) самовыражения субъекта как посредника между культурами; г) характеристик личности, проявляющихся в ее внутренней готовности к межкультурному диалогу.

Связь интегральности и активности личности обеспечивает проявление ее *сознательности*, которая в нашем случае заключается в овладении субъектом базовыми информационно-познавательными действиями и актами нравственно-мировоззренческого переосмысления ситуации межкультурного взаимодействия, обеспечивающих конструирование смыслового пространства межкультурного диалога.

Онтологическое выражение личности в жизни – это ее внутренняя *целостность*, которая для субъекта межкультурного взаимодействия в нашем случае означает сформированность информационно-познавательной готовности личности к межкультурному взаимодействию и достижению межкультурного диалога на основе реализации информационно-познавательных стратегий.

Специфичные критерии субъекта выявляются в особом теоретико-методологическом пространстве полидетерминант объективного вида его деятельности, которую он осуществляет. В этом смысле специфические критерии рассматриваемого субъекта определяются «видовыми» характеристиками межкультурного взаимодействия, анализ которых представлен далее.

Межкультурное взаимодействие, как и любой другой вид социального взаимодействия, характеризуется наличием трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной (обмен информацией с ориентацией на концептуальный контекст взаимодействия двух или нескольких культурных миров), перцептивной (взаимовосприятие и взаимопонимание взаимодействующих культурно-языковых субъектов) и интерактивной (выстраивание определенной «продуктивной» стратегии взаимодействия представителей культурно-языковых сообществ). Рассмотрим данные стороны межкультурного взаимодействия с позиций «синергического бытования» лингводидактической научной мысли, обращая внимание на специфику реализации в них специфических характеристик субъекта межкультурного взаимодействия.

*Коммуникативная сторона межкультурного взаимодействия* традиционно связывалась с обменом действиями порождения, восприятия и понимания текстовых сообщений «двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [24]. Как правило, данная сторона выражалась в обмене информацией,

знаниями и идеями при установлении информационных связей, осуществляемых вербальными, невербальными, вещественно-знаковыми средствами. Учитывая информационную природу общения, коммуникативная сторона межкультурного взаимодействия представляет собой «семантически сложную область», где взаимодействуют содержательно-смысловые многоуровневые культурно-концептуальные картины мира и в которой индивид сталкивается с необходимостью учета множества видов культуросообразной информации, содержащей разнообразные культурно-специфические и универсальные смыслы. Возникает закономерный вопрос: какого рода информация необходима субъекту с точки зрения диалоговой интенциональности межкультурного взаимодействия?

В данном случае активность субъекта межкультурного взаимодействия направлена не только на выявление, определение и фиксирование некоторого объема культуросообразной информации с целью дальнейшего обмена. Диалоговый замысел общения мотивирует субъекта на определение диалогового «значения» хаотично циркулирующей в процессе межкультурного взаимодействия культуросообразной информации, т.е. такого «байта» информации, с помощью которого можно сконструировать диалоговую реальность. Данный вид информации мы обозначили в качестве культуросообразной инфоре́мы, т.е. лабильной единицы культуросообразной информации, отражающей фрагмент взаимодействующих культурно-языковых картин мира и потенциально содержащей в себе определенный прагматический – «диалоговый» – эффект воздействия на воспринимающего его субъекта. Она (инфоре́ма) включает в себя лингвистические (вербальные и невербальные) и концептуальные (смысловые) структуры и становится остовом текста или коммуникативной ситуации межкультурной направленности. Далее субъекту важно сформировать к культуросообразной инфоре́ме отношение в проекциях родной и взаимодействующей культуры, а также элиминировать возможные «не-диалоговые» смыслы, которые являются причиной межкультурных затруднений.

Данные инфоре́мы, когнитивно и нравственно освоенные личностью, синергетически объединяются в смысловой диалоговый конструкт, который затем личность использует в целях конструирования диалоговой реальности. Критериями оценки диалогового потенциала культуросообразной инфоре́мы служат: а) репрезентация базовых ценностей родной и взаимодействующей культуры; б) возможность осуществления на основе данной инфоре́мы сравнения, сопоставления, переоценки и координации культурно-концептуальных и языковых миров; в) возможность объяснения диалогового смысла на основе различных видов и форм культуросообразной информации; г) информативная ценность для достижения межкультурного диалога в плане установле-

ния равноправного и равноценного диалога культур. Культуросообразные инфоремы позволяют субъекту межкультурного взаимодействия «двигаться» не только между структурами языка и формами речи, но и между многообразным культурно-концептуальным содержанием в поликультурном мире.

Таким образом, коммуникативная сторона межкультурного взаимодействия представляет собой сложный процесс обработки культуросообразной информации с целью достижения диалогового понимания между его участниками. Задача субъекта межкультурного взаимодействия состоит в поиске культуросообразной информации, необходимой для создания пространства допустимого согласования взаимодействующих культурно-концептуальных пространств, определении в ней культуросообразных инфорем и их интерпретации с позиции диалоговой интенциональности, что позволит обеспечить создание диалогового смыслового комплекса, который затем объясняется участникам межкультурного взаимодействия.

*Перцептивная сторона межкультурного взаимодействия* анализируется нами в контексте проблемы восприятия (перцепции), которое в широком смысле означает не столько «восприятие другого», сколько процесс «познания и понимания другого» (А.А. Бодалев, В.В. Знаков, А.А. Михайлов и др.). Данный процесс в координатах информационного подхода определяется как информационно-познавательная деятельность, что приводит нас к необходимости рассмотрения ее предмета.

Опираясь на позицию М.М. Бахтина о том, что понимание есть пространство смыслов и знаний, возникающих при освоении культуры, мы полагаем, что в предметном плане перцептивная сторона межкультурного взаимодействия заключается в определении субъектом диалоговых смыслов, с помощью которых он конструирует пространство допустимого диалогового понимания между родной и иной культурой. Диалоговые смыслы – это личностные антропообразования, устанавливающие надкультурную диалоговую матрицу отношений диалоговых взаимоотношений культурно-специфического и общекультурного в индивидуальном внутреннем мире.

Обобщение ряда исследований, описывающих категорию «смысл» (А.И. Новиков, Д.А. Леонтьев), возможные модели его достижения в ходе текстовой или коммуникативной деятельности (Г.И. Богин, И.А. Зимняя, А.И. Новиков, Т.М. Дридзе, А.А. Залевская, Н.И. Жинкин и др.), позволило определить следующие этапы формирования диалогового смысла во внутреннем мире отдельной личности в процессе межкультурного взаимодействия:

1) *лингвокогнитивный*, в котором субъект «подключается» к языковой и когнитивной картине мира инофона, идентифицирует и декодирует сферу языкового и когнитивного опыта инофона, проверяя соб-

ственные представления о познаваемом партнере и его культурно-концептуальной картине мира, формируя таким образом определенное культуросообразное информационное пространство вокруг ситуации межкультурного взаимодействия;

2) *рефлексивно-диалогический*, в рамках которого происходит идентификация смыслов родной и другой культуры, а также «смысловое столкновение» взаимодействующих культурно-концептуальных языковых картин мира: субъект межкультурного взаимодействия формирует систему бинарных отношений – «себя в другом» и «другого в себе» (что соотносится с интегральной характеристикой субъекта), на основе идентификации концептуальных смыслов иной культуры, (само)понимания родной культуры в ситуации взаимодействия с иной культурой, определения специфики восприятия и оценки другой культурой родной и, наконец, представление о том, что думают о себе познаваемые субъекты;

3) *экзистенциально-сопряженный*, где происходит постижение и допустимое согласование культурно обусловленных позиций в смысловом пространстве личности в процессе ее самостоятельной интеллектуально-духовной деятельности, устанавливается допустимое динамическое равновесие концептуальных пространств, которое совершенно невелико, но которое исключительно важно для достижения межкультурного диалогового понимания. Далее субъект принимает смысловое решение по диалоговому согласованию культурно-концептуальных картин мира, которое затем переносится в аутентичную ситуацию межкультурного взаимодействия.

Перцептивная сторона межкультурного взаимодействия является чрезвычайно проблематичной в силу разносторонних факторов трудностей понимания, которые возникают в ситуации межкультурно обусловленных человеческих отношений, рассмотрению которых посвящено достаточное количество работ. В этой связи можно обратить внимание на трудности понимания, которые возникают в системе индивидуальных, внутренних межкультурных взаимоотношений, в которую включены родная и иная культурно-концептуальные картины мира: а) трудности, связанные со спецификой иной культурно-концептуальной картины мира; б) трудности, связанные с необходимостью актуализации сведений из родной культурно-концептуальной картины мира; в) трудности, связанные с взаимодействием двух картин мира в сознании реципиента; г) трудности, обусловленные параметрами естественной (аутентичной) межкультурной коммуникативной ситуации [25. С. 76–78]. Можно заключить, что преодоление данных трудностей в своей совокупности возможно на основе использования личностью информационно-познавательной программы ценностной координации культурно-концептуальных миров.



В лингводидактическом плане краткий обзор специфики перцептивной стороны межкультурного взаимодействия в совокупности с возможными трудностями позволяет представить следующий алгоритм информационно-познавательной программы действий субъекта межкультурного взаимодействия: поиск, отбор и определение культуросообразной информации – осмысление диалогового потенциала культуросообразной информации – оценка и переоценка культуросообразных информером родной и иной концептуально-языковой картины мира – понимание диалогового смысла культуросообразных информером – интерпретация диалогового комплекса допустимого согласования родной и иной концептуально-языковой картины мира – объяснение диалогового смыслового комплекса участникам межкультурного взаимодействия.

*Интерактивная сторона межкультурного взаимодействия* характеризуется процессом реализации диалоговой стратегии взаимодействия, когда обмен информацией дополняется процессом совместного действия по достижению консенсуса как единства познавательных действий, нравственно-мировоззренческого осмысления и диалогово-конструирующих практик. Данная стратегия определяется нами как стратегия создания пространства общности идей, общности позиций, которое локализуется в теоретическом конструкте «межкультурный диалоговый дискурс».

В отличие от понятия «межкультурный дискурс», который понимается как межличностное общение между представителями различных культурно-языковых групп, в процессе которого имплицитно или эксплицитно проявляется чужеродность партеров по коммуникации, влияющая на результат дискурсивного взаимодействия [26], межкультурный диалоговый дискурс является пространством, в котором преодолевается данная чужеродность. Данный дискурс функционирует на основе связных текстов и речевых высказываний в коммуникативной ситуации, наполненных культуросообразной информацией. Дискурсивность межкультурного диалога проявляется в определенной «коммуникативно-прагматической» логике своего достижения [27], выстраиваемой субъектом на основе межкультурно направленных диалогово-конструирующих практик на этапах:

– *эвристического диалога*, интенционально обусловленного поиском культуросообразной информации для конструирования диалоговых смыслов;

– *координативного диалога*, определенного потребностью в (само)идентификации диалогово-значимых доминант в пространстве родной и иной культуры;

– *аффлиятивного диалога*, предопределенного установлением диалоговых отношений на основе критической оценки взаимодействующих культурно-концептуальных миров;

– *регулятивного диалога*, рассматриваемого в параметрах «инструментальной» деятельности субъекта, направленной на перенос диалоговых смыслов в непосредственную ситуацию межкультурного взаимодействия при их объяснении партнерам по общению.

С целью реализации данной логики разворачивания межкультурного диалогового дискурса субъекту необходимо использовать диалоговые виды речевых жанров: информативный (описание, цитирование, объяснение, комментарий), оценочный (интервьюирование, консультирование, описание-отзыв, резюме), императивный (сообщение-указание, инструктирование, просьба, приглашение), этикетный (беседа, обсуждение, дискуссия).

Диалог как консенсус может возникнуть из интеллектуально-нравственных ресурсов субъекта межкультурного взаимодействия, актуализаторами которых являются информационно-познавательные стратегии, а именно:

– стратегии ориентации в культуросообразном информационном пространстве ситуации межкультурного взаимодействия (стратегия восприятия и узнавания культуросообразных информационных единиц; стратегия фиксирования культуросообразной информации; стратегия отбора релевантной культуросообразной информации);

– стратегии понимания диалогового смысла культуросообразных инфорем (стратегии смыслового анализа культуросообразной информации; стратегии преобразования (расширения или редукции) и интерпретации культуросообразной информации; стратегии целостного представления диалогового смысла культуросообразных инфорем в ходе дополнения культуросообразной информации);

– стратегии нравственно-мировоззренческой оценки культуросообразной информации (стратегия конвенциональной интерпретации культурно-языковых явлений и культурно обусловленных действий; стратегия реализации диалоговых личностных качества; стратегия рефлексивной оценки достижения диалогового понимания);

– стратегии переноса и объяснения диалоговых смысловых комплексов в процесс межкультурного взаимодействия (стратегия межкультурного информационно-познавательного наблюдения; стратегия межкультурного информационно-познавательного исследования; стратегия реализации речевых жанров межкультурного диалогового дискурса).

Таким образом, представленный анализ сторон межкультурного взаимодействия имеет исключительное значение для определения лингводидактических характеристик субъекта межкультурного взаимодействия, которые составляют суть его информационно-познавательной готовности к межкультурному взаимодействию, нацеленной на достижение диалога культур.

## **Заключение**

Проведенный анализ показал, что при всей обоснованности и актуальности существующей интерпретации «вторичной языковой личности» как целеустанавливающего ориентира межкультурного языкового образования назрела необходимость расширения системных характеристик субъекта межкультурного взаимодействия и пересмотра спектра его конструктивных возможностей, обусловленных диалоговой интенциональностью.

Мы полагаем, что исследователям и практикам межкультурного языкового образования необходимо серьезно отнестись к формированию новых концептуальных рамок субъекта межкультурного взаимодействия, обусловленных существующими вызовами и проблемами поликультурного многоязычного мира, а также спецификой осуществления информационно-познавательной деятельности по достижению межкультурного диалога.

Миссия субъекта межкультурного взаимодействия заключается в конструировании диалоговой реальности на основе информационно-познавательной методологии индивидуального созидания пространства диалоговых смыслов, допустимой координации взаимодействующих культурно-концептуальных картин мира, формирования вполне реальных диалоговых коммуникативных взаимоотношений между родной и взаимодействующей культурами, которые затем переносятся в процесс межкультурного взаимодействия. Данная методология в соотношении с информационным подходом связана с информационно-познавательной деятельностью субъекта межкультурного взаимодействия. Она включает стратегии информационно-познавательного действия и нравственно-мировоззренческие оценки хаотично циркулирующей полимодальной культуросообразной информации, в ходе которой личность формирует смысловые диалоговые комплексы. Предметом информационно-познавательной деятельности является диалоговое понимание взаимодействующих культурно-языковых пространств, включающее диалоговые смыслы культуросообразной информации, «цементируемой» диалоговой интенцией и диалоговым намерением субъекта межкультурного взаимодействия. В качестве действий, реализующих данную методологию, рассматриваются информационно-познавательные стратегии, т.е. конкретные акты познания и нравственно-мировоззренческой оценки, с одной стороны, и тексто-дискурсивные практики предцифрования диалоговых смыслов и диалогового понимания с последующим объяснением участникам межкультурного взаимодействия – с другой.

Подводя итог, подчеркнем, что информационная парадигма определяет новые объекты научно-дидактического анализа, новые аспекты лингводидактического изучения субъекта межкультурного взаи-

модействия, перспективные возможности проектирования релевантных лингводидактических практик. В частности, возникают все предпосылки для того, чтобы расширить содержательную архитектонику целеустанавливающих ориентиров процесса формирования субъекта межкультурного взаимодействия, призванных отразить существенные дополнения, возникающие под влиянием общественных, научных и антропоразмерных трансформаций, в стратегических и тактических решениях межкультурного языкового образования.

#### Список источников

1. *Халева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М. : Высшая школа, 1989. 238 с.
2. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. М. : Аркти, 2004. 192 с.
3. *Межкультурное* иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики / отв. ред. Е.Г. Тарева. М. : Логос, 2014. 232 с.
4. *Елизарова Г.В.* Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : Каро, 2005. 352 с.
5. *Сысоев П.В.* Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США). М. : Еврошкола, 2003. 406 с.
6. *Мансури Ф.* Социально-культурное влияние COVID-19. Изучение роли межкультурного диалога в новых ответных мерах. Париж: ЮНЕСКО, 2020. 15 с. URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374186\\_](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374186_) (дата обращения: 03.05.2022).
7. *Шевченко А.В.* Глобальная коммуникация и национальные информационные идентичности // Социология власти. 2005. № 3. С. 95–111.
8. *Жигалев Б.А., Устинкин С.В.* Лингвистическая безопасность как фактор обеспечения устойчивого развития Российской Федерации // Власть. 2015. Т. 23, № 10. С. 32–41.
9. *Постмодернизм* как доминанта развития системы образования в США и России / Т.Н. Бокова, В.Г. Малахова, Е.Г. Тарева и др. М. : Языки народов мира; НВИ, 2020. 224 с.
10. *Извозчиков В.А.* Информационная парадигма науки // Человек и образование. 2005. № 1. С. 18–20.
11. *Калин К.К.* Информационный подход в методологии познания // Стратегические приоритеты. 2018. № 1 (17). С. 94–111.
12. *Курбатов В.И., Пана О.М.* «Homo informaticus» – человек информационной эпохи: характерологические черты // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 1. С. 46–51.
13. *Марцинковская Т.Д.* Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 26. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 03.05.2022).
14. *Белинская Е.П.* Информационная социализация в поликультурном пространстве // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 3. С. 253–258.
15. *Измайлова Д.И.* Эпидемия отчуждения: влияние пандемии COVID-19 на процессы социального отчуждения // Манускрипт. 2021. Т. 14, № 9. С. 1872–1877. doi: 10.30853/mns210326
16. *Impellizzeri A., Dilucca M., Squillace F., Guarnieri R., Polimeni A., Galluccio G.* Psychological and Physical Distress in Italian People during COVID-19 Pandemic: One Year Later // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18 (23). P. 12525. doi: 10.3390/ijerph182312525

17. *Bitkina O.V., Park J.* Emotional State and Social Media Experience: A Pandemic Case Study // Sustainability. 2021. Vol. 13 (23). P. 13311. doi: 10.3390/su132313311
18. *Tareva E.G., Troinikova E.V.* Students' strategies for cognition: organizing culture-oriented information in textbook // TSNI 2021 – Textbook: focus on students' national identity. Moscow : ARPHA Proseedings, 2021. P. 958–970. doi: 10.3897/ap.e4.e0958
19. *Казан М.С.* Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988. 319 с.
20. *Тарева Е.Г.* Обучение диалогу культур: PRO ET CONTRA // Русистика без границ. 2019. № 3. С. 80–84.
21. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М. : Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
22. *Гудков Д.Б.* Алгоритм восприятия текста и межкультурная коммуникация // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. М. : Филология, 1997. Вып. 1. С. 114–128.
23. *Абульханова-Славская К.А.* Социально-философская и психологическая проблема субъекта // Мир психологии. 2013. № 2. С. 262–275.
24. *Костомаров В.Г., Верещагин Е.М.* Язык и культура. М. : Индрик, 2005. 1037 с.
25. *Тарева Е.Г.* Устная межкультурная коммуникация: проблемы понимания // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 71–82. doi: 10.15593/2224-9389/2018.1.7
26. *Землинская Т.Е., Фершман Н.Г.* Межкультурный дискурс: понятие, содержание и стратегии изучения // Вопросы методики преподавания в вузе : ежегодный сборник. 2013. № 2 (16). С. 188–196.
27. *Сухих С.А., Зеленская В.В.* Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса. Краснодар, 1998. 160 с.

#### References

1. Khaleeva I.I. (1989) *Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi (podgotovka perevodchikov)* [Fundamentals of the theory of teaching the understanding of foreign language speech (training of translators)]. М.
2. Gal'skova N.D. (2014) *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Modern methodology of teaching foreign languages]. М.
3. Tareva E.G. (2014) *Mezhkulturnoye inoyazychnoye obrazovaniye: lingvodidakticheskiye strategii i taktiki* [Intercultural foreign language education: linguodidactic strategies and tactics]. М.
4. Elizarova G.V. (2005) *Kultura i obucheniye inostrannym yazykam* [Culture and teaching foreign languages]. SPb.
5. Sysoev P.V. (2003) *Kontseptsiya yazykovogo polikulturnogo obrazovaniya (na materiale kulturovedeniya SSHA)* [The concept of language multicultural education (on the material of US cultural studies)]. М.
6. Mansuri F. (2020) *Sotsialno-kulturnoye vliyaniye COVID-19. Izucheniye roli mezhkulturnogo dialoga v novykh otvetnykh merakh* [Socio-cultural impact of COVID-19. Exploring the role of intercultural dialogue in new responses]. Paris. URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374186\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374186_rus) (Accessed: 03.05.2022).
7. Shevchenko A.V. (2005) *Globalnaya kommunikatsiya i natsionalnyye informatsionnyye identichnosti* [Global communication and national information identities] // *Sociologiya vlasti*. 3. pp. 95-111.
8. Zhigalev B.A., Ustinkin S.V. (2015) *Lingvisticheskaya bezopasnost kak faktor obespecheniya ustoychivogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii* [Linguistic security as a factor in ensuring sustainable development of the Russian Federation] // *Vlast'*. 23 (10). pp. 32-41.
9. Bokova T.N., et al. (2020) *Postmodernizm kak dominanta razvitiya sistemy obrazovaniya v SSHA i Rossii: monografiya* [Postmodernism as a dominant in the development of the education system in the USA and Russia: monograph]. М.

10. Izvozchikov V.A. (2005) Informatsionnaya paradigma nauki [Information paradigm of science] // *Chelovek i obrazovanie*. 1. pp. 18-20.
11. Kolin K.K. (2018) Informatsionny podkhod v metodologii poznaniya [Information approach in the methodology of knowledge] // *Strategic Priorities*. 1 (17). pp. 94-111.
12. Kurbatov V.I., Papa O.M. (2017) 'Homo informaticus' – chelovek informatsionnoy epokhi: kharakterologicheskiye cherty ['Homo informaticus' – individual of information age: significant traits] // *Humanities, social-economic and social sciences*. 1. pp. 46-51.
13. Martsinkovskaya T.D. (2012) Informatsionnaya sotsializatsiya v izmenyayushchemsya informatsionnom prostranstve [Information socialization in a changing information space] // *Psikhologicheskiye issledovaniya*. 5 (26). URL: <http://psystudy.ru> (Accessed: 03.05.2022).
14. Belinskaya E.P. (2014) Informatsionnaya sotsializatsiya v polikulturnom prostranstve [Information socialization in a multi-cultural space] // *Izv. Sarat. un-ta. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*. Vol. 3 (3). pp. 253-258.
15. Izmailova D.I. (2021) Epidemiya otchuzhdeniya: vliyaniye pandemii COVID-19 na protsessy sotsialnogo otchuzhdeniya [Alienation epidemic: impact of the COVID-19 pandemic on social alienation processes]. *Manuskript*. 14 (9). pp. 1872-1877.
16. Impellizzeri A., Dilucca M., Squillace F., Guarneri R., Polimeni A., Galluccio G. (2021) Psychological and Physical Distress in Italian People during COVID-19 Pandemic: One Year Later // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18 (23). pp. 12525.
17. Bitkina O.V., Park J. (2021) Emotional State and Social Media Experience: A Pandemic Case Study // *Sustainability*. 13 (23). pp. 13311.
18. Tareva E.G., Troinikova E.V. (2021) Students' strategies for cognition: organizing culture-oriented information in textbook // *TSNI 2021 – Textbook: focus on students' national identity*, ARPHA Proceedings. M. pp. 958-970.
19. Kagan M.S. (1988) *Mir obshcheniya. Problema mezhsobremennyykh otnosheniy* [The world of communication. The problem of intersubjective relationships]. M.
20. Tareva E.G. (2019) *Obucheniyeye dialogu kultur: pro et contra* [Culture dialogue education: Pro et Contra] // *Rusistika bez granits*. 3. pp. 80-84.
21. Karaulov Yu.N. (2010) *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost* [The Russian language and language personality]. M.
22. Gudkov D.B. (1997) *Algoritm vospriyatiya teksta i mezhsobremennaya kommunikatsiya* [Text perception algorithm and intercultural communication] // *Yazyk, soznaniye, kommunikatsiya : sb. statey*. M.: Filologiya. 1. pp. 114-128.
23. Abul'khanova-Slavskaya K.A. (2013) *Sotsialno-filosofskaya i psikhologicheskaya problema subjekta* [Socio-philosophical and psychological problem of the subject] // *Mir psikhologii*. 2. pp. 262-275.
24. Kostomarov V.G., Vereshchagin E.M. (2005) *Yazyk i kultura* [Language and culture]. M.
25. Tareva E.G. (2018) *Ustnaya mezhsobremennaya kommunikatsiya: problemy ponimaniya* [Intercultural communication: problems with listening comprehension] // *Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 1. pp. 71-82.
26. Zemlinskaya T.E., Fersman N.G. (2013) *Mezhsobremennyy diskurs: ponyatiye, sodержaniye i strategii izucheniya* [Intercultural discourse: concept, content and learning strategies] // *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze: yezhegodnyy sbornik*. 2 (16). pp. 188-196.
27. Sukhikh S.A., Zelenskaya V.V. (1998) *Pragmalingvistikoye modelirovaniye kommunikativnogo protsesssa* [Pragmalinguistic modeling of the communicative process]. Krasnodar.

***Информация об авторе:***

**Тройникова Е.В.** – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки), Институт языка и литературы; Удмуртский государственный университет (Ижевск, Россия). E-mail: ekatroj@gmail.com

*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

***Information about the author:***

**Troinikova E.V.**, Ph.D. (Education), Associate Professor, Udmurt State University (Izhevsk, Russia). E-mail: ekatroj@gmail.com

*The author declares no conflicts of interests.*

*Поступила в редакцию 14.06.2022; принята к публикации 02.08.2022*

*Received 14.06.2022; accepted for publication 02.08.2022*

## ЮБИЛЕИ

В данном номере журнала рубрика «Юбилеи» посвящена 60-летию профессиональной деятельности главного редактора нашего журнала, профессора, доктора педагогических наук **Светланы Константиновны Гураль**.

Материалы рубрики содержат поздравления от коллег и авторов журнала.

\* \* \*

### *Дорогая Светлана Константиновна!*

От всей души поздравляю Вас с замечательным событием: **60 лет** служения Томскому государственному университету!!!

Я долго думала над обращением к Вам: коллега, подруга... Всё верно, но потом пришло самое главное слово: **Соратница!** Для того чтобы открыть в сфере науки и образования что-то новое, помимо идей нужно иметь **Соратников**, готовых биться за идею и продвигать ее.

Нашему поколению судьба подарила удивительный шанс: прожить жизнь в двух разных государствах. Мы родились в Советском Союзе, получили лингвистическое образование и состоялись в этой сфере деятельности. После 90-х мы работали уже в другой стране, где надо было опять строить Новый Мир в Новой России...

Сфера образования – самая главная, самая важная, потому что именно она определяет будущее народа. А сфера высшего образования, университетского уровня, – **наиважнейшая**: она готовит профессиональные кадры самой высокой категории для всех сфер деятельности человека разумного (*homo sapiens*)...

Голодное, послевоенное детство, не хватало ни тетрадей, ни учебников, ни письменных принадлежностей. Ни учителей. Но радость и счастье Победы, возможность учиться были сильнее лишений и невзгод. Ситуация с изучением и преподаванием иностранных языков была невообразимо сложной.

Наша страна, победившая фашизм ценой невероятных жертв, оказалась в изоляции, за так называемым железным занавесом.



весом (этот термин ввел 5 марта 1946 года в своей Фултонской речи Уинстон Черчилль, обозначив начало холодной войны).

Для иноязычного образования начался период удивительно-го исторического эксперимента: изучения западных иностранных языков в полной изоляции от мира их носителей. Эксперимент показал: в этой ситуации языки умирают, их изучают и преподают как мертвые. Именно наше со Светланой Константиновной поколение стало свидетелями, участниками и продуктами этого странного эксперимента.

Но и нам же достались право и честь разработать принципы и методы возрождения изучения и преподавания мертвых языков, вернув им их главную функцию – быть **средством общения**. Это было очень сложное время нашей истории: перестройка, так называемые 90-е годы.

В нашей сфере лидерами оказались два университета – Москвы, столицы России, и Томска, столицы Сибири...

Светлана Константиновна и ее коллеги **первыми** откликнулись на вызовы времени, и мы вместе всё преодолели и оживили мертвые языки, вернув им главную функцию – функцию Общения.

**СПАСИБО**, дорогая Светлана Константиновна, за поддержку в трудное переломное время, за развитие новых идей и методов в нашей – важнейшей! – сфере жизни и деятельности, которая определила ведущее место homo sapiens, человека разумного, создавшего такую развитую систему общения, как естественный человеческий Язык.

Будьте здоровы и живите долго!

*Доктор филологических наук, профессор, президент  
факультета иностранных языков  
Московского государственного университета,  
С.Г. Тер-Минасова и все Ваши верные друзья и соратники  
из МГУ имени М.В. Ломоносова*

\* \* \*

*Дорогая Светлана Константиновна!*

Примите самые искренние и добрые поздравления с Вашим юбилеем научно-педагогической деятельности в Томском государственном университете! Эта значимая дата – знак верности служения Томскому университету во благо российской науки и во благо студенчества.

В 1995 году в Томском университете вы создали факультет иностранных языков, который с годами стал одним из российских центров научной мысли в области зарубежной филологии и методики обучения иностранным языкам.

Возглавляемая Вами научная методическая школа получила широкую известность в России исследованиями в области дискурсивного и синергетического подходов к обучению иностранным языкам, методики предметно-языкового интегрированного обучения, обучения компонентам иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Под Вашим научным руководством подготовлено большое количество диссертационных исследований, и многие Ваши ученики работают в высшей школе в различных уголках страны, а также за рубежом, экстраполируя Ваши научные взгляды и опыт.

Международная научная конференция «Язык и культура» – это настоящий бренд Томского университета и международная площадка для научного диалога педагогов, психологов, филологов, культурологов и методистов. Возглавляемый Вами научный журнал «Язык и культур» также получил большую известность в профессиональном сообществе и стал одним из ключевых отечественных общепризнанных научных публикаторов современных научных исследований в области филологии и методики.

Особое место в научной сфере занимает Ваше участие в работе диссертационных советов при ТГУ имени Г.Р. Державина, НГЛУ имени Н.А. Добролюбова и других вузах. Ваш научный кругозор и профессионализм позволили Вам стать причастной к присуждению более сотни ученых степеней кандидатов и докторов наук.

Перечень Ваших достоинств и заслуг можно долго продолжать. При этом на фоне профессиональных заслуг и деяний особую значимость приобретают Ваши личностные качества – поря-

дочность, тактичность, отзывчивость, верность данному слову, стремление помочь!

Дорожим дружбой с Вами, глубокоуважаемая Светлана Константиновна, и очень надеемся на продолжение продуктивных контактов, поскольку не сомневаемся, что под Вашим чутким руководством продолжится развитие Томской лингвометодической научной школы.

В эти дни хочется искренне пожелать Вам, дорогая Светлана Константиновна, здоровья, благополучия, новых научных достижений, талантливых учеников и понимающих коллег!

*Доктор педагогических наук, профессор П.В. Сысоев,  
доктор педагогических наук, профессор О.Г. Поляков,  
Тамбовский государственный университет  
имени Г.Р. Державина*

**\* \* \***

***Дорогая Светлана Константиновна!***

Считаю необходимым в эти дни отметить Ваш выдающийся вклад в развитие международного сотрудничества в области наук о Языке и Культуре. Ваша подвижническая деятельность не может оставить равнодушным всех, кому дорого бескорыстное стремление к новым открытиям в теории и практике преподавания иностранного языка. Ваш личный вклад в организацию ежегодных международных конференций и Ваше личное участие в их работе заставляют всех нас равняться на Вас.

Надеюсь, что в этом году нам удастся встретиться на гостеприимной томской земле в стенах одного из ведущих исследовательских университетов нашей Родины.

*С уважением,  
доктор психологических наук, профессор, академик РАО,  
Н.Н. Нечаев*

\* \* \*

Заслуженного декана Национального исследовательского Томского государственного университета, главного редактора журнала «Язык и культура», профессора, доктора педагогических наук и просто замечательного человека – **Светлану Константиновну Гураль** – рады поздравить со столь замечательным событием – **60-летием** работы в Томском государственном университете! Это триумф Вашей научной, творческой и профессиональной деятельности, результатом которой являются созданные Вами факультет иностранных языков, кафедра английской филологии и широко известный в научных кругах журнал «Язык и культура».

Ваши ум, организаторские способности, глубочайшие познания в области английской филологии и методики преподавания, увлеченность своим делом, научные достижения, Ваше умение создать крепкий, креативный и надежный коллектив единомышленников позволили на протяжении столь длительного времени проводить уникальные научные форумы, аналогов которым нет в нашей стране.

Журнал «Язык и культура» по праву является лучшим в своей области, звездный состав его авторов, проблематика статей сделали его площадкой для научных дискуссий по актуальным проблемам филологии и методики преподавания иностранных языков.

Нельзя не сказать о Вашей научной школе, являющейся триумфом международной лингвистической и методической мысли!

*Научная школа, что создали Вы,  
Имеет значение в масштабах страны.  
Да что там страны! За пределами даже:  
О школе Гураль в каждом вузе вам скажут!  
Пусть крепнут ряды продолжателей дела!  
Пусть новые мысли рождаются смело!*

Желаем Вам, дорогая и несравненная Светлана Константиновна, не останавливаясь на достигнутом, стремиться к новым рубежам и покорять новые вершины!

Мы считаем для себя большой честью и счастьем иметь в Вашем лице друга, развивать тесное сотрудничество.

Здоровья Вам и всяческих благ!

*С признательностью и уважением  
от лица Нижегородского лингвистического университета  
и Пермского гуманитарно-педагогического университета,  
Диссертационного совета 24.2.344.01 при НГЛУ  
Б.А. Жигалев, доктор педагогических наук, профессор,  
президент НГЛУ им. Н.А. Добролюбова,  
председатель Диссертационного совета 24.2.344.01 при НГЛУ  
К.Э. Безукладников, доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой методики преподавания  
иностранных языков, заместитель председателя  
Диссертационного совета 24.2.344.01 при НГЛУ*

**\* \* \***

***Многоуважаемая Светлана Константиновна!***

Поздравляем Вас со славным профессиональным **60-летним** юбилеем Вашего благородного служения делу подготовки ученых-исследователей и педагогических кадров для вузов и школ в системе образования России.

Общеизвестны и общепризнаны Ваши достижения и Ваш значительный вклад в теорию и методику обучения иностранным языкам, в организацию и развитие региональной и российской системы лингвистического образования, в подготовку переводчиков и научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Ваши человеческие и профессиональные качества лидера коллектива, творческой и яркой личности, ученого стали основой Вашего непререкаемого авторитета в Томском государственном университете, в Сибирском регионе и России в системе лингвистического образования.

Сотрудничая с Вами на протяжении многих лет, наш коллектив высоко ценит Ваши заслуги в организации международных семинаров и конференций, совместных проектов с зарубежными партнерами, в разработке и продвижении учебных программ, учебных материалов по обучению иностранным языкам.

Пусть в Вашей жизни правят добро и любовь, пусть с Вами всегда будут верные друзья, благодарные ученики, любимое дело!

Желаем здоровья, неиссякаемого оптимизма, радости, творческого настроения, благополучия, любви и добра!

Обнимаем Вас,

Ваши коллеги кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета

*Научный руководитель кафедры,  
доктор педагогических наук, профессор Т.С. Серова,  
заведующая кафедрой, доктор педагогических наук,  
профессор Е.В. Аликина*

\* \* \*

*Дорогая Светлана Константиновна!*

Сердечно поздравляю Вас с **60-летием** трудовой деятельности!

Примите искреннюю благодарность за многолетнее плодотворное сотрудничество, высокий профессионализм, за организацию и продвижение научного журнала «Язык и культура».

Благодаря слаженной, квалифицированной работе всего коллектива этого замечательного научного СМИ, публикации, представленные в нем, отличаются высоким качеством, актуальностью и новизной.

В год славного юбилея от всей души поздравляю Вас, дорогая Светлана Константиновна, талантливого ученого, тонкого популяризатора науки, наставника целой когорты молодых исследователей и щедрой души человека, и желаю доброго здоровья, вдохновения и новых достижений!

*Доктор педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры  
непрерывного психолого-педагогического образования  
Ивановского государственного университета  
А.А. Прохорова*

\* \* \*

*Дорогая Светлана Константиновна!*

Сердечно поздравляю Вас с замечательным событием в Вашей профессиональной жизни, при этом не упоминаю никаких дат. Как пела великая исполнительница XX столетия Клавдия Шульженко, «неважно, что вписано в паспорт, была бы душа молодая...».

Молодость Вашей души, Ваше человеколюбие, Ваши неумная энергия и неистребимое желание «жить и творить» сделали Вас всеобщей любимицей в профессионально-методическом сообществе, а благодаря Вашему таланту организатора, неординарным идеям ученого-лингводидакта журнал «Язык и культура» приобрел статус престижного научного издания.

Вы, солнцеподобная Светлана Константиновна, – настоящая героиня нашего времени: совершая научные подвиги, остае-тесь милой, скромной, красивой Женщиной!

Пусть будет так всегда!

*С уважением Н.В. Барышников,  
доктор педагогических наук, профессор,  
Пятигорский государственный университет,  
заслуженный работник высшей школы Российской Федерации,  
кавалер Ордена академических пальм,  
обладатель медали «За заслуги  
перед Томским государственным университетом»*



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Воронежский государственный технический университет»  
(ФГБОУ ВО «ВГТУ», ВГТУ)

20-летия Октября ул., д. 84, Воронеж, 394006  
Тел./факс +7 (473) 271-59-05  
e-mail: [rector@cchgeu.ru](mailto:rector@cchgeu.ru); [mail@vorstu.ru](mailto:mail@vorstu.ru); <http://cchgeu.ru>  
ОКПО 02068083; ОГРН 1033600070448;  
ИНН/КПП 3662020886/366401001

10.09.2022 № 01/15-249

На № \_\_\_\_\_ от \_\_\_\_\_

Ректорат Воронежского государственного технического университета поздравляет Светлану Константиновну Гураль с 60-летием работы в Томском государственном университете и желает крепкого здоровья, эмоционального счастья и успехов в исследовании ключевой проблемы лично развивающегося образования. Светлана Константиновна внесла значительный вклад в систему профессионального образования, экстраполируя синергетический подход в педагогические науки. Квантовый скачок в развитии науки и техники позволил разработанному Светланой Константиновной дискурс-анализу выйти на центральную позицию в парадигме технического знания с целью формирования целостной картины будущей профессиональной деятельности.

Ректор ВГТУ,  
кандидат физико-математических наук, доцент Д.К. Проскурин





**\* \* \***

***Глубокоуважаемая Светлана Константиновна!***

Примите самые искренние и сердечные поздравления с **60-летием** профессиональной деятельности!

Желаю Вам дальнейшего процветания, новых успехов в труде, воплощения всех надежд. Пусть любимая работа всегда приносит удовлетворение, а хорошее настроение сопутствует свершению творческих планов, претворению свежих идей в жизнь!

*Директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет  
им. В.И. Вернадского» в г. Ялте  
**Н.В. Горбунова***

Научный журнал

## Язык и культура

№ 59 2022

Редактор Ю.П. Готфрид  
Корректор Н.А. Афанасьева  
Оригинал-макет А.И. Лелююр  
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 07.09.2022 г.  
Формат 70x108<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Печ. л. 20,6. Усл. печ. л. 28,8. Гарнитура Times.  
Тираж 50 экз. Заказ № 5133. Цена свободная.

Дата выхода в свет 14.09.2022 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](mailto: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](mailto:rio.tsu@mail.ru)