

Язык и культура

№ 64

2023

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
2023

Учредитель – ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Главный редактор, председатель редакционной коллегии

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственный секретарь

Крайдер Анастасия Вадимовна, старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

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

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

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

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

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

Жигалев Борис Андреевич, доктор педагогических наук, профессор, 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).

Associate Editor

Anastasiya V. Krajder, Senior Lecturer, National Research Tomsk State University (Russia).

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:

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

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

ФИЛОЛОГИЯ

<i>Нагель О.В., Волкова М.В.</i> Семантические сдвиги лексических заимствований в русском языке и прагматика их употребления	8
<i>Полубиченко Л.В.</i> О межъязыковых различиях в конфигурации лексико-семантических групп: сосуды для питья в русском и английском языках	28
<i>Тарева Е.Г., Тройникова Е.В.</i> Культурная идентичность субъекта: векторы информационной трансформации	45
<i>Трофимова Н.А., Шустова С.В., Акай О.М.</i> Кицдойч как тенденция современного развития немецкого языка	65

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Бакленева С.А.</i> Неопределенность как триггер лингво-профессиональной подготовки обучающихся военных вузов	88
<i>Брыксина И.Е., Деркач А.К., Глуценко О.А.</i> Использование ментальных карт на иностранном языке в формировании профессиональной лексической компетенции студентов медицинского вуза	103
<i>Карасик В.И., Китанина Э.А.</i> Соревнование как амбивалентная лингвокультурная ценность	123
<i>Комарова Э.П., Бакленева С.А., Гудкова О.В.</i> Стратегические ориентиры формирования конструктивно-критического мышления студентов технического вуза в контексте лингво-профессиональной деятельности	141
<i>Лазарева А.С.</i> Реализация ценностной парадигмы в дополнительном иноязычном образовании взрослых в корпоративной среде	155
<i>Масленникова О.Г., Шарытина П.А.</i> Состояние и особенности развития академической мобильности обучающихся в современных российских университетах	169
<i>Милованова О.И.</i> Специфика обучения иноязычному юридическому дискурсу	192
<i>Петрова М.В.</i> Методические принципы использования текстов на «лёгком языке» в обучении немецкому языку подготовительного факультета (на материале текстов о специальности врача-хирурга и хирургии)	212
<i>Прохорова А.А., Безукладников В.К., Чечёткина А.И.</i> Мультилингвальный фестиваль буктрейлеров как способ повышения читательской активности обучающихся новой формации	232
<i>Сидоренко Т.В., Замятина О.М., Розанова Я.В.</i> Оценка уровня CLIL-компетенции преподавателя университета	252
<i>Сулима И.И.</i> Смыслы формирования языковой культуры педагога	273
<i>Чжан Тинтин, Тагильцева Н.Г.</i> Национальные культурные традиции в музыкальном образовании студентов китайских университетов	292

CONTENTS

PHILOLOGY

<i>Nagel O.V., Volkova M.V.</i> Semantic shifts of lexical borrowings in the Russian language	8
<i>Polubichenko L.V.</i> On interlanguage differences in the configuration of lexical-semantic groups: drinking vessels in Russian and English	28
<i>Tareva E.G., Troinikova E.V.</i> Cultural identity of a person: vectors of informational transformation	45
<i>Trofimova N.A., Shustova S.V., Akay O.M.</i> Kitzdeutsch as a trend in the development of the modern German language	65

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Bakleneva S.A.</i> Uncertainty as a trigger of linguo-professional training of military university students	88
<i>Bryxina I.Y., Derkach A.K., Glushchenko O.A.</i> The use of mental map in a foreign language in the formation of professional lexical competence of medical students	103
<i>Karasik V.I., Kitanina E.A.</i> Competition as an ambivalent linguistic and cultural value	123
<i>Komarova E.P., Bakleneva S.A., Gudkova O.V.</i> Strategic guidelines for the formation of constructive-critical thinking of technical university students in the context of linguo-professional activity	141
<i>Lazareva A.S.</i> Implementation of the value paradigm in additional foreign language adult education in a corporate environment	155
<i>Maslennikova O.G., Sharypina P.A.</i> The state and features of the development of academic mobility of students in modern Russian universities	169
<i>Milovanova O.I.</i> The specifics of teaching foreign language legal discourse	192
<i>Petrova M.V.</i> Methodological principles of using texts in “Easy language” in teaching German	212
<i>Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.R., Chechetkina A.I.</i> Multilingual booktrailer festival as a way to increase the reading activity of the new-formation students	232
<i>Sidorenko T.V., Zamyatina O.M., Rosanova Ya.V.</i> CLIL-teacher competence at tertiary level	252
<i>Sulima I.I.</i> The meanings of the formation of the language culture of the teacher	273
<i>Zhang Tingting, Tagiltseva N.G.</i> National cultural traditions in music education of students Chinese universities	292

ФИЛОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 81-119

doi: 10.17223/19996195/64/1

Семантические сдвиги лексических заимствований в русском языке и прагматика их употребления

Ольга Васильевна Нагель¹, Марина Васильевна Волкова²

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

¹ *olga.nagel2012@yandex.ru*

² *www.volkmar@mail.ru*

Аннотация. Проанализированы семантические сдвиги англицизмов и заимствований разной природы в контексте их неаутентичной среды функционирования. Отражены основные причины и мотивационный характер употребления заимствований, описаны особенности семантических изменений заимствованных слов под влиянием ассимиляции, а также отрефлексирован эффект их воздействия на носителей русского языка в рамках коммуникативных практик. Особое внимание уделено типологизации семантических сдвигов, изменяющих первоначальную семантику заимствованных слов. Являясь результатом эволюционных изменений слова, семантический сдвиг может возникнуть как в языке-источнике, так и сформироваться в процессе семантической адаптации в языке-реципиенте.

В качестве исследовательского материала были взяты лексические заимствования, включенные в Орфографический словарь 2020 и 2022 гг. Методом случайной выборки отобраны 34 лексические единицы, которые были распределены по типу семантических сдвигов в соответствии с классификацией Л. Блумфилда.

Исследование показало, что большинство заимствований в ходе приспособления к новым условиям коммуникации меняют свою первоначальную семантику и сочетаемость и иначе воспринимаются в языковой среде принимающего языка. Отмечаются предпочтения в употреблении одних значений и отказ от других, смещения смысловых акцентов, расширение значения или полная трансформация слова под воздействием экстралингвистических условий. Семантический анализ в рамках типологизации англоязычных заимствований позволил проследить цепочку лингвистических изменений заимствованных слов в процессе их адаптации в новой языковой системе.

В ходе классификации выбранных заимствований по методу Л. Блумфилда выявлено, что большинство англоязычных заимствований попадает в систему русского языка уже будучи семантически измененными в ходе естественных процессов развития языка-источника или в силу экстралингвистических причин. Во многих случаях, в отличие от многозначного оригинального слова, заимствованное слово употребляется только в измененном, узконаправленном значении, существенно «сужая» семантический потенциал слова. Англицизмы *майнинг*, *эквайринг*, *хейтер*, перенесенные в систему русского языка посредством семантического сдвига «сужение», имеют семантически более ограниченный характер использования, нежели их английские этимоны. Некоторые заимствованные

слова подвергаются семантической трансформации на этапе исторических изменений в развитии слов в языке-источнике, например путем метафоризации, впоследствии переходя в систему языка-реципиента обычным калькированием. В качестве примеров слов, подвергнувшихся семантическому сдвигу посредством метафоризации, можно назвать такие, как *покерфейс*, *твит*, *дедлайн*. Другая часть заимствованных слов получает семантические изменения в ходе адаптационных процессов в принимающем языке как ответ на семантические потребности новой языковой среды. Чаще всего слово расширяет свое исходное значение, распространяясь на другие сферы социального взаимодействия. Из неологизмов 2020 и 2022 гг. семантическому «расширению» подверглись слова *коуч*, *джетлаг*, *гуглить*. Помимо расширения значения слово может поменяться на близкое к исходному (*клининг*), усилиться в ходе гиперболизации (*абьюз*) или ослабнуть, ограничиваясь малым компонентом исходного значения (*промоутер*, *клаймбер*). Некоторая часть заимствований, адаптируясь в социальной среде принимающего языка и сталкиваясь с ответной реакцией пользователей, получает в большей степени негативные или, напротив, позитивные отклики, что также способствует семантическому искажению заимствованных слов. Слова *веган*, *селфи*, *фейк* чаще оцениваются в негативном ключе, что влияет на ухудшение их восприятия и низкую ресурсность в новой языковой среде. Однако слова *лайфхак*, *коворкинг* характеризуются большей позитивизацией и, соответственно, лучшей адаптационной перспективой. Формирование семантического сдвига в заимствованных словах в новых условиях функционирования напрямую связано с процессом их усвоения в новой языковой системе. Иначе говоря, семантический сдвиг призван найти баланс между вызовами новой языковой среды и версией заимствованного слова, которая в большей степени отвечает интересам пользователей. Совмещение семантического анализа заимствованных слов с изучением социолингвистических особенностей их функционирования позволяет понять динамику усвоения лексических заимствований и определить их роль в системе русского языка.

В этой связи перспективным направлением исследования заимствований представляется их изучение как элементов чужой культуры, формирующих нетипичные поведенческие и психологические отклики носителей доминирующего в исследуемой среде языка. Культурная составляющая заимствований в новой языковой среде оказывает существенное влияние на формирование языковой личности в этой среде, в силу чего становится актуальным смещение исследовательского интереса в сторону прагматического аспекта в изучении заимствованных слов.

Ключевые слова: лексическое заимствование, англоязычные заимствования, англицизм, семантический сдвиг, семантические изменения, адаптационный процесс, языковая среда, прагматическое значение

Для цитирования: Нагель О.В., Волкова М.В. Семантические сдвиги лексических заимствований в русском языке и прагматика их употребления // Язык и культура. 2023. № 64. С. 8–27. doi: 10.17223/19996195/64/1

Original article

doi: 10.17223/19996195/64/1

Semantic shifts of lexical borrowings in the Russian language

Olga V. Nagel¹, Marina V. Volkova²

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

¹ *olga.nagel2012@yandex.ru*

² *www.volkmar@mail.ru*

Abstract. The article analyzes semantic shifts of different loanwords in the context of unnatural environment of their functioning. The main reasons and motives of using borrowings, as well as the particularities of semantic changes of borrowings during the assimilation process and the effects of their impact on native speakers of the Russian language within the framework of communicative practices are demonstrated. The authors pay special attention to the typology of semantic shifts that change the original meanings of the words. Being as the result of evolutionary changes of the word, the semantic shift can appear both in the original language and the recipient-language as a result of the semantic adaptation process in the latter. The borrowings included in the Spelling Dictionary as neologisms (2020, 2022) were taken as the basic of the study and classified according to L. Bloomfield's typology of semantic shifts.

The study showed that most of the borrowings in new functioning conditions tend to lose their original meanings and ties and start being perceived on differently in the environment of the receiving language. Changes occur through the process resulting in retaining only some meanings of borrowed words and abandoning the other ones; shifting the sense emphasis and expanding the meanings of the words or their complete transformation under the influence of extra-linguistic conditions. Semantic analysis based on the typology chosen let the sequence of linguistic changes in the meanings of borrowed words in a new language system during their adaptation period be revealed.

During the classification of chosen borrowings according to L. Bloomfield's typology, most English loanwords were revealed to have turned out in the Russian language system having semantically changed by natural processes of the development of the source-language or because of different extra-linguistic reasons. In many cases a loanword is used only in a modified, narrowly oriented meaning unlike a multi-valued original word what significantly reduces the semantic potential of the borrowed word. Such words as *mining*, *acquiring*, *hater*, which are transferred to the Russian language system with a semantic shift "narrowing", have semantically limited use. Some borrowed words undergo semantic transformation at the stage of historical changes in the development of the words in the source-language, for example, by metaphORIZATION, switching to the recipient language by calculation. The examples of the words that have undergone a semantic shift by metaphORIZATION include *poker*, *tweet*, *deadline*. Another part of borrowed words receives semantic changes in the course of adaptation processes in the receiving language as a response to the semantic needs of the new language environment. Most often, the word expands its original meaning, extending to other areas of social interaction. Of the "neologisms" of 2020 and 2022 the words *coach*, *jetlag*, *Google* underwent semantic expansion. In addition to expansion, the meaning of the word can change to close to the original (*cleaning*), increase by hyperbolization (*abuse*) or weaken, limited to a small component of the original value (*promoter*, *climber*). Some borrowing, adapting in the social environment of the receiving language and facing users' feedbacks, receive more negative or, conversely, positive responses, which also contribute to the semantic distortion of borrowed words. The words *vegan*,

selfie, fake are evaluated more often in a negative way which effects the deterioration of the perception of the words and their low resource in the new language environment. On the other hand, the words *lifehack* and *coworking* are characterized with bigger positivization and definitely a better adaptational perspective. The formation of the semantic shift in borrowed words under new operating conditions is directly related to the process of their assimilation in a new language system. In this regard, the semantic shift is intended to find a balance between the challenges of the new language environment and the version of the borrowed word that is most of all in the interests of users. The combination of semantic analysis with the study of sociolinguistic characteristics of their functioning highlights the dynamic functioning of lexical borrowings and determines their potential impact on the Russian language system as well as Russian code of culture.

Thus, in line with the aspects mentioned, the study of the pragmatic aspect of the influence of loanwords as the elements of another culture, as well as non-typical behavioral and psychological responses of the speakers of the language dominant in the studied environment for borrowed words with semantic shifts is seen as a promising area for the further research. The relevance of the pragmatic shift in the study of borrowings is associated with the intensification of their use on the one hand and the urge to maintain the «purity» of the Russian language on the other hand.

Keywords: lexical borrowing, English borrowings, Anglicism, semantic shift, semantic changes, adaptation process, language environment, pragmatic meaning

For citation: Nagel O.V., Volkova M.V. Semantic shifts of lexical borrowings in the Russian language. *Language and Culture*, 2023, 64, pp. 8-27. doi: 10.17223/19996195/64/1

Введение

В последнее время интерес лингвистов к заимствованиям разной природы и англоязычным в том числе в русском языке не только не уменьшился, но, напротив, приобрел новые фокусы. Вследствие массового притока англоязычных заимствований в русский язык и их заметного влияния на языковую среду появилась необходимость рассмотреть англицизмы не только с позиций их внутренних структурных изменений в процессе их адаптации, но также выявить особенности их воздействия на носителей языка в ходе их практического использования. «Употребление заимствований – это не просто лексическое действие, но действие, имеющее социальную подоплеку и значение» [1]. В связи с этим вопросы о том, что заставляет носителей языка выбрать заимствованное слово и каково социальное значение этого выбора, обсуждаются сегодня на уровне государственной языковой политики, где лингвисты играют не последнюю роль.

Актуальность данной темы связана с активизацией употребления заимствований, прагматическое значение которых вызывает у исследователей повышенный интерес в рамках пропагандируемых концепций «чистого», «простого» и «ясного» языка. В изменениях, внесенных в Федеральный закон о государственном языке от 28.02.2023 [2], введены положения в поддержку русского языка как государствообразующего,

оговариваются меры противодействия злоупотреблению иностранными словами в целях укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей. С одной стороны, неоправданно частое употребление англицизмов ведет к снижению коммуникативного эффекта в социальном взаимодействии в силу недопонимания слов иной культурной направленности и формирует условия воспитания языковой личности на «чуждых» нравственных ориентирах, с другой стороны, «административный запрет на процессы межъязыкового проникновения противоречит законам естественного развития языка как саморазвивающейся системы и мешает его функционированию в межкультурном дискурсивном пространстве» [3].

В работе предпринимается попытка показать взаимообусловленность характера семантических сдвигов англоязычных заимствований и их влияния на потенциального носителя русского языка. Одной из задач является выявление внешних и мотивационных причин употребления заимствований и установление связи этих причин с семантическими изменениями, которые претерпевают англоязычные заимствования в ситуации их неестественной среды функционирования, а также показать прогнозируемый эффект воздействия заимствованных слов на языковую среду принимающего языка, что даст возможность в дальнейших исследованиях охарактеризовать поведенческие и психологические отклики носителей доминирующего в исследуемой среде языка в рамках коммуникативных практик. В статье предлагаются результаты исследования англицизмов, отобранных методом случайной выборки из новых слов, включенных в Орфографический словарь русского языка 2020 и 2022 гг. [4] и распределенных по типу семантических сдвигов в соответствии с адаптированной классификацией Л. Блумфилда [5. С. 468].

Методология исследования

В исследованиях последних лет, посвященных англоязычным лексическим заимствованиям, наблюдается тенденция выхода за пределы системно-структурного подхода и больше внимания уделяется функциональной стороне англицизмов и их связи с языковой средой и языковой личностью в этой среде. На эти аспекты изучения направлены работы Ю.М. Алюниной, Б.Д. Хаджигальдыева и О.С. Шуруповой, E. Zenner и L. Rassel, Y. Tsvetkov и W. Ammar, Н.Н. Лошаковой, В.Г. Павленко и других российских и зарубежных лингвистов. Смещение вектора исследовательского интереса в сторону природы и функциональной направленности семантической вариативности обусловлено важностью выявления взаимосвязи между лексическим заимствованием, как инструментом передачи информации, и его социальным значением, играющим ключевую роль в ходе восприятия информации и создания

семантического «поля» как социальной среды, в рамках которой формируется социальная идентичность носителей доминирующего языка. Интерес к социальному аспекту англоязычных заимствований также связан с массовостью англицизмов, функционирующих в системе русского языка. Если пять лет назад, по свидетельству О.С. Шуруповой, заимствованиями пользовались «примерно 20% респондентов и, в большей степени, это были школьники, студенты и люди с высшим образованием, чья сфера деятельности заставляла их употреблять слова со “специфическим” значением» [6. С. 4], то сейчас ситуация кардинально изменилась. Англицизмы стали употребляться повсеместно; расширилась как сфера их использования, затрагивающая спорт, медицину, компьютерную сферу, экономику, культуру, политику, сферу модной индустрии, строительства, так и охват пользователей. Сейчас более половины населения активно употребляет англицизмы, многочисленность которых заставляет предположить определенный вид языковой экспансии. Из 675 новых слов, добавленных Институтом русского языка им. В.В. Виноградова РАН в Орфографический словарь русского языка в 2020 г., англоязычные заимствования составляют более трети. В списке неологизмов 2022 г. на англоязычные заимствования приходится 15 слов из 152 [4]. Хотя динамика вхождения в русский язык большинства «обрусевших» англицизмов еще изучается, многие из них достаточно хорошо адаптированы и вошли в речевой оборот русского человека на постоянной основе, что актуализирует новый подход к рассмотрению природы и последствий семантических изменений заимствований.

Масштабное распространение англоязычных заимствований в русском языке имеет несколько существенных причин. Наиболее распространенной причиной в настоящее время, безусловно, является технический прогресс, основанный на развитии информационных технологий. Появление новых понятий, таких как *браузер* (от англ. *to browse* – «просматривать») [7], *геймер* (от англ. *game* – «игра») [8], *логин* (от англ. *to log in* – «войти в систему») [9], *ност* (от англ. *to post* – «публиковать») [10], *юзер* (от англ. *to use* – «использовать») [7] и многих других стало неотъемлемой частью русской языковой практики. «Технологический прогресс, развитый в большей степени в культурном контексте западных стран, стал причиной перенятия, копирования различных культурных форм, в том числе языковых» [11. С. 31]. Помимо технологического прогресса, немаловажной причиной столь сильного влияния английского языка стала глобализация национальных экономик в единую бизнес-систему, где английский играет роль международного языка. «Возникла необходимость в освоении заимствований, которые являются результатом международного обмена предметами и понятиями» [12. С. 48]. Сближение мировых сообществ и культур, возможность много путешествовать, единое цифровое пространство являются также теми

факторами, которые помогают вводить иностранные слова в русскую повседневную речь. В результате подобного сближения, как правило, происходит межъязыковая диффузия, наиболее ярко характеризующая процесс естественного взаимопроникновения культур. Распространение именно английских заимствований связано с тем влиянием, которое англоязычные страны имеют в мире, где внешнеполитические факторы столь же важны, как и экономическое развитие, прогресс и культура. В этой связи распространение английского языка стало естественным следствием изменений в мире в начале XXI в., а также хорошим ориентиром для многих, кто связывал с этими изменениями свое благосостояние и развитие.

Помимо указанных внешних причин большого объема заимствований в русской речи, важно понять внутренние стимулы, заставляющие пользователей предпочитать заимствования словам родного языка. Одной из причин становится отсутствие односоставного понятия в принимающем языке. «Часто отсутствие в принимающем языке односоставного слова стимулирует употребление сходных по значению слов в языке источнике» [11. С. 33]. Например, слово *таймер* (от англ. *time* – «время»), в русском языке означающее «прибор, автоматически фиксирующий время начала и конца какой-либо операции» [13], не имеет односоставного аналога и естественным образом побеждает в конкуренции с многословным определением в русском языке, так как позволяет говорящему и слушающему экономить коммуникативные ресурсы при общении. К словам с подобной семантической функцией можно отнести следующие единицы: *эквайринг*, *эмбоссер*, *тайм-менеджмент*, которые были включены в Орфографический словарь русского языка в 2020 г. [4]. Во многом мотивация употребления заимствований складывается еще и из стремления передать информацию с большей долей выразительности и ясности. Как пишет Ю.М. Алюнина, употребление заимствований «носителем языка обусловлено в силу уместности иностранного слова» [11. С. 34]. Англоязычные понятия часто демонстрируют большую престижность, их употребление характеризуется эстетической эффектностью и четкостью выражения. Одним из стимулов использования заимствований также можно назвать желание самовыражения и самоидентификации. «Языковые вариации становятся инструментом выражения социальной идентичности» [1], принадлежности к социальной группе, в большей степени отвечающей интересам пользователей. Заимствованное слово в данном случае реализуется как социальный маркер, определяющий принадлежность к определенному кругу людей, чьи принципы и поведенческие стереотипы поддерживаются. Также можно предположить, что мода на употребление англоязычных заимствований развивалась в процессе интерактивной коммуникации, где пользователи разных языков часто смешивают или подменяют понятия, используя английский язык как наиболее доступный.

Исследование и результаты

Большинство современных англоязычных заимствований, попав в систему русского языка, не становятся точной «копией» своих оригиналов, а проходят долгий и сложный путь адаптации, изменяя свою первоначальную семантику и сочетаемость. Иноязычное слово или коллокация заимствуются только в том значении, в котором они были выбраны, или согласно той семантической «нише», которую они смогли занять в ходе приспособления к новым условиям функционирования. «Подобный процесс изменения значения слова или коллокации называется семантическим сдвигом» [14. С. 10] и является вполне закономерным в ходе межъязыковой диффузии. Об этом писали в своих работах Л. Блумфилд [5] и А. Бланк [15], чья классификация семантических сдвигов актуальна и востребована до сих пор [4. С. 483]. Причины семантических сдвигов имеют ту же природу, что и сами заимствования и могут быть как внеязыковыми, так и сугубо лингвистическими. Согласно выводам Л. Блумфилда, слово при переходе в новую языковую среду имеет несколько путей трансформации своего первоначального значения. Заимствованное слово может сужать или расширять свое значение, изменять его способом метонимизации или метафоризации, переходить от более «сильного» значения к более «слабому» («литота») и, наоборот, от «слабого» к более «сильному» («гипербола»), а также «ухудшать» или «улучшать» значение путем создания более позитивного или более негативного смыслового оттенка [4. С. 468].

В данной работе методом случайной выборки были отобраны 34 словарные единицы из Орфографического словаря русского языка 2020 и 2022 гг. и на их примере проведено компонентное сравнение семантического наполнения и функциональных характеристик оригинальных слов и их «клонов» в русском языке. Все словарные единицы были распределены по типу семантического сдвига согласно классификации Л. Блумфилда в соответствии с изменениями, произошедшими в семантике слов в ходе их заимствования. В рамках исследования было выявлено, что большинство заимствований проходит процесс семантической адаптации с минимальным искажением своего оригинального значения. В таких неологизмах 2020 г. и 2022 г., как *фан-зона*, *краудсорсинг*, *локдаун*, *майнинг*, *груминг*, *ковенант*, *кроссфит*, *блокчейн*, *кешбэк*, *тайм-менеджмент* [3], смысловые акценты практически не меняются, встраиваясь в систему русского языка со своими исходными значениями. Например, *краудсорсинг* (от англ. *crowd* – «толпа», «народ»; *source* – «источник», «ресурс») и в русском, и в английском языке (*crowdsourcing*) означает «привлечение к решению тех или иных проблем широкого круга лиц, часто через Интернет, с целью использования их творческих способностей, знаний и опыта» [10, 16]. Небольшой

семантический сдвиг получают также слова, измененные с помощью метонимии. Слово *клининг* (от англ. *clean* – «чистый», *cleaning* – «уборка» [7]), означающее «комплекс услуг по организации уборки помещений профессиональными работниками» [17], является примером метонимии (синекдохи), демонстрируя перенос значения с общего понятия «уборки» на конкретный вид услуг. Часто заимствованные слова подвергаются метонимизации еще в оригинале, переходя в другую языковую систему без всякого внешнего семантического сдвига, обычной калькой. В известном всему миру слове *санитайзер* (англ. *sanitizer* – «дезинфицирующее средство» [10]) действие вещества переносится на само изделие не в ходе заимствования, а в исходном языке.

Похожим способом нередко реализуется семантический сдвиг посредством метафоры. Создание нового семантического облика слова происходит не в ходе заимствования, а в большей степени эти изменения определяются каким-то историческим событием или явлением в исходном языке. Такое уже «метафоризированное» слово встраивается в систему принимающего языка обычно с помощью прямого перевода методом калькирования, что можно наблюдать на примере слов *дедлайн*, *твит*, *покерфейс* и *смартфон*, добавленных в Орфографический словарь русского языка в 2020 и 2022 гг. [3]. Так, слово *твит* (англ. *tweet* – «щебет», «чириканье») как короткое сообщение появилось вместе с созданием социальной сети Twitter [9]; «бесстрастное, не выражающее эмоций лицо человека, играющего в покер», который получил распространение в 1870-х гг., дало название выражению лица *покерфейс* [9]. Впоследствии слово стало выражать отсутствие всякой видимой реакции человека на происходящее [8]. Слово *дедлайн* (англ. *dead* – «смерть», *line* – «линия»), которое сейчас обозначает «крайний срок выполнения работы» [18], переносит во времена Гражданской войны в США, где «в лагерях военнопленные не имели право пересекать окружающую лагерь линию под угрозой расстрела» [18]. Появление телефона, наделенного функцией компьютера, с выходом в Интернет, дало название *смартфону* (от англ. *smart* – «умный» и *phone* – «телефон») [7].

Имея довольно гибкую структуру и часто несколько значений, слово может потерять одно значение, не выдержав конкуренции со словами-синонимами в принимающем языке, и закрепиться в системе с отличным значением благодаря процессу семантического сужения. Например, слово *кастомный*, означающее «оригинальный, сделанный по индивидуальному заказу» [19] (от англ. *customized* – *made or changed according to the buyer's or user's needs* – «сделанный или измененный в соответствии с запросами пользователя или покупателя» [10]), в русском языковом сегменте закрепилось только в значении «сделанный на заказ», «отличающийся от стандарта» с потерей семантического компонента, связанного с изменениями. Интересно, что данное заимствование

в русском языке активно используется в молодежной среде, например, сочетание «кастомный нож» – «штучное изделие известного мастера либо сделанный своими руками» [20].

Часто сужение первоначального значения происходит при переходе слова из широкой области применения в более узкоспециализированную. Слово-неологизм 2020 г. *эмбоссер* (от англ. *embosser – a person who or a thing which embosses* [21] – «тот или то, что выполняет процесс эмбоссирования», т.е. «человек, создающий выпуклое изображение или рельефный орнамент на поверхности любого объекта, или инструмент, с помощью которого можно “тиснить”, “выдавливает”, “чеканить”, “вырезать или лепить с целью украшения”» [18]), в русском исполнении сужает значение оригинального англоязычного варианта до «устройства для выдавливания идентификационной информации на пластиковых картах» [8]. Таким образом, от создания рельефа в своем оригинальном значении слово сузилось до процесса штамповки.

Из слов, вошедших в список неологизмов 2020 и 2022 гг. и характеризующихся семантическим сдвигом «сужение», можно выделить также слова *оверсайз*, *лоукостер*, *демо*, *хе́йтер*, *эквайринг* и пр. Так, в русском языке слово *оверсайз* (от англ. *oversize – bigger than usual, or too big* – «больше, чем обычно, или слишком большой» [7]) преимущественно означает «одежду свободного кроя, которая значительно велика своему хозяину» [8]. В английском варианте прилагательное *oversize* используется не только в коллокации с одеждой, а в отношении всего, что превышает стандартный размер, например «an oversize crescent necklace» (крупное серповидное ожерелье), «two oversize cupboards» (два крупногабаритных шкафа), «an oversize Spanish hacienda» (огромная испанская асьенда) [10] и т.д.

Англицизм *хе́йтер* (от англ. *hater – a person who hates someone or something* – «человек, ненавидящий что-то или кого-то» [18]) начал активно употребляться в русскоговорящем социуме, начиная с 2010 г. [22], когда стали развиваться соцсети и блоггерство. Русский вариант слова был связан с «активным выражением ненависти через публикации негативных постов и комментариев в социальных сетях» [28] и был подвержен сужению значения в силу локализации области применения.

Расширение значения исходного слова встречается реже в русскоязычной практике и считается нечастотным способом семантического сдвига. Подобный процесс чаще всего связан с обобщением. Например, английское слово *coach – someone who trains a person or a team in a particular sport or a subject* – «тренер, человек, обучающий или улучшающий навыки, в основном, в спорте или в школьных предметах» [9]. В русском варианте *коуч* – это «человек, обладающий знаниями в какой-либо сфере, который работает с вами и помогает достигнуть определенной цели» [23]. Расширение значения слова также может происходить

путем добавления нового значения или изменения семного состава слова в ходе приспособления к новым условиям функционирования. Данный процесс можно наглядно продемонстрировать семантическими сдвигами заимствования *коттедж*, которое уже давно вошло в систему русского языка. Английское слово *cottage* в оригинальном значении это – *a small detached dwelling unit* – «добротный небольшой сельский дом, стоящий несколько уединенно от соседей» [10]; в то время как в русской интерпретации коттедж означает «небольшой благоустроенный загородный дом повышенной комфортности, предназначенный для городских жителей» [24]. Семный состав английского слова *cottage*, согласно Collins English Dictionary [9], Urban Dictionary [25] и Merriam-Webster [10], складывается из следующих компонентов лексического значения: строение (house) + местонахождение (rural) + размер (small) + положение (detached). Семный состав русского варианта, согласно Большому Энциклопедическому словарю [26], Толковому словарю Ожегова [27] и словарю Ефремовой [13], выявляет такие составляющие, как строение (дом) + местонахождение (загородный) + размер (небольшой) + качество (благоустроенный). Стоит отметить, что местонахождение русского «коттеджа» сдвигается ближе к пригороду, а положение «отдельно стоящий» утрачивается. Однако в русскоязычную дефиницию добавляется составляющая «качество», что достаточно сильно меняет семантику слова.

Среди англоязычных заимствований, официально введенных в Орфографический словарь русского языка в 2022 и 2020 гг. [3], аналогичный семантический сдвиг, произведенный путем расширения исходного значения, можно наблюдать в словах *троллить*, *гуллить*, *джетлаг*. В конце 1980-х гг. к основным значениям глагола *to troll* – «ловить рыбу на блесну, исполнять куплеты или передавать по кругу» [10]) – в английском языке было добавлено значение «противодействовать другим пользователям в Интернете путем размещения подстрекательских или оскорбительных комментариев и нагнетания конфликтной обстановки» [15]. В русской интерпретации *троллить* означает «выводить человека из равновесия путем издевок и подстрекательства, вызывать чувства обиды и гнева» [8] в любых сферах социального взаимодействия. *Троллят* собеседника с целью вызвать у него отрицательные эмоции, в качестве ответной реакции на провокационные выпады.

Первоначально *гуллить* произошло от англоязычного *to google*, что означало поиск информации через поисковую систему Google, однако впоследствии уже заимствование стало нарицательным и сейчас применяется к любой форме поиска информации в Интернете. Помимо расширения в произведенной выборке встречается усиление значения слова, его гиперболизация. Например, неологизм 2022 г. *абьюз* (от англ. *abuse* – «оскорбление», «насилие», «злоупотребление», «жестокое обращение» [28]) и в русском, и в английском языке стал применяться к

«любой форме давления, не только психологическому или физическому, как в случае с *моббингом* или *буллинг*ом, но также финансовому, политическому или профессиональному давлению» [29].

Обратный процесс ослабления значения слова можно наблюдать в словах *промоутер* и *клаймбер*, которые также вошли в список новых слов Орфографического словаря в 2020 и 2022 гг. [4]. В оригинальном значении английское слово *promoter* – *a person or a company that organizes or finances a sports event or a performance* подразумевает «человека или компанию, которая организует или финансирует какое-то мероприятие (концерт, театральное представление или спортивное состязание) или поддерживает цель мероприятия другим способом» [7]. В русском языке *промоутер* занимается «продвижением или рекламой товара на условиях сдельной оплаты» [8]. Чаще всего это временная работа для студентов по раздаче листовок.

Семантическое изменение часто подчеркивает психологический аспект заимствования. Заимствованному слову придается более позитивный или негативный оттенок. Подобные варианты возможны, когда заимствование приходит под влиянием моды, как новое понятие. Популярное еще 10 лет назад, согласно Национальному корпусу русского языка, слово *гламур*, являющееся «синонимом высокой моды и роскошной жизни» [30], часто можно встретить с менее привлекательным подтекстом, нежели английское слово *glamour* – *charm and allure; fascination*, призванное подчеркнуть «обаяние, очарование, волшебство и роскошь» [9] людей или предметов. «Modern luxury ships are a pale imitation of the glamour and style of the early ocean liners» [7] (*Современные корабли – только бледная копия роскошных и стильных океанских лайнеров прошлого*). *Гламур* в русской интерпретации подчеркивает только внешнюю привлекательность, создавая своеобразный «обман зрения» [31. С. 98]. Например, «гламурная девушка», «гламурная вечеринка», «гламурный интерьер» вызывают насмешки и легкое презрение у обычных людей из-за броских акцентов и навязчивой эстетики. Из официальных неологизмов 2020 и 2022 гг. отрицательный характер придается таким заимствованиям, как *селфи*, *веган*, *фейк*, *хайп*. Внешне безобидное слово *селфи* (от англ. возвратного суффикса *self*, направляющего действие на себя [29]) вошло в жизнь русскоговорящего социума с появлением фронтальных камер на смартфонах. По данным Национального корпуса русского языка, начиная с 2011 г. популярность слова возрастала, достигнув относительно стабильных показателей частотности употребления, с колебанием ipm от 0,26 (2011 г.) до 6,5 (2016 г.) [22]. Однако в последнее время частотность его употребления заметно снизилась (в 2019 г. ipm составлял 1,3, а в 2021 г. только 0,8 [22]), а само слово стало воплощением самолюбования и создания «ложного образа» себя [32. С. 10]. Со словом *веган* (от англ. *vegan* – *who does not eat or use any animal products* –

«человек, не употребляющий продукты и не использующий вещи животного происхождения» [7]) в русской языковой среде также связано негативное восприятие. Хотя *веганы* выступают в защиту животных, они имеют высокую степень общественного неприятия и часто подвергаются критике со стороны здравоохранения, особенно в подходах к детскому питанию [29]. Популярному слову *лайфхак* (от англ. *life* – «жизнь») и *hack* – «взлом» [10]) в русском языке придается позитивный смысл «хитрости жизни», «народной мудрости» и «полезного совета», [8] в то время как в английской версии *lifehack* имеет то же значение, но с более нейтральным оттенком. «Life would be a lot easier if there were rules, algorithms and lifehacks solving that problem once and for all» [10] (*Жизнь была бы намного проще, если бы были правила, алгоритмы и лайфхаки, которые решили бы эту проблему раз и навсегда*). В выражениях «делимся интересными лайфхаками», «несколько полезных лайфхаков», «мои личные лайфхаки», «есть много лайфхаков» и т.д. [33] подчеркивается положительный смысл слова. В позитивном ключе в русском языке также используется неологизм *коворкинг* (от англ. *co-working* – «сотрудничество» [16]), который в ходе адаптации из аренды единого офисного пространства превратился в место обмена опытом и развития деловых контактов.

У большинства англицизмов, функционирующих в системе русского языка, в том числе слов, ставших неологизмами в 2020 и 2022 гг., согласно Национальному корпусу русского языка, частотность употребления довольно низкая, с диапазоном *ipm* от 0,099 до 0,9 в силу начального этапа употребления слов. В ряде случаев слово становится новомодным, и его можно услышать повсеместно. Например, *селфи*, *гуглить*, *смартфон*, *лайфхак*, *оверсайз*, *фейк*, *твит*, *хайп*, *кешбэк*, внезапно появившись, легко заняли свою семантическую «нишу». Однако, как показывает практика, активно употребляясь в течение десяти лет, такие слова столь же быстро теряют свою популярность и становятся редкоупотребимыми.

По данным Национального корпуса русского языка, начало употребления слова *селфи* относится к 2011 г. с довольно низким индексом частотности *ipm* 0,26. К 2014 г. слово становится более распространенным, достигнув показателей частотности *ipm* 1,8. В 2016 г. отмечается скачкообразный рост употребления слова, чей индекс частотности возрастает до 6,5. Однако уже к 2018 г. популярность слова снижается (*ipm* 2,1) и к 2021 г. падает до *ipm* 0,8, вновь переводя слово в разряд редкоупотребимых [22]. Подобные *селфи* слова нельзя назвать «однодневками», поскольку впоследствии они не покидают языковую среду принимающего языка, скорее «выскачками», ставших временно популярными на фоне определенных процессов.

Другая группа заимствований связана с развитием информационных технологий и экономических процессов, и из профессионального

употребления они переходят в более широкое использование путем деспециализации терминологических понятий. Часто подобные слова сохраняют стабильный, но малоупотребимый характер использования на протяжении длительного времени. Динамика функционирования этих слов напрямую зависит от развития процессов, которые они демонстрируют. К подобным словам из неологизмов 2020 и 2022 гг. можно отнести *эвайринг*, *блокчейн*, *майнинг*, *краудсорсинг*, *ковенант*, *лоукостер*, *эмбоссер* и т.д.

Наиболее интересен адаптационный путь группы слов, связанных с изменениями в обществе и касающихся социальных отношений. Подобные слова наиболее ярко демонстрируют адаптационные особенности приспособления в новых условиях функционирования и впоследствии получают полноценное развитие в языке-реципиенте. Неологизмы 2020 и 2022 гг. *хейтер*, *абьюз*, *клиннинг*, *коуч*, *веган*, *коворкинг*, сохраняя свою оригинальную семантическую направленность, демонстрируют специфику употребления в русскоязычном социуме. Данные заимствования дают иной вариант понимания оригинального значения в соответствии с культурными нормами языковой среды. Подобные семантически искаженные значения англоязычных слов и коллокаций быстро вживаются в сознание пользователей, вытесняя исходные понятия, данные в языке-оригинале, заменяя их близкими по значению «копиями».

Небольшое семантическое смещение, отчасти изменившее суть понятия, можно наблюдать у неологизма 2020 г. *коворкинг* (от англ. *coworking* или *co-working* – совместная работа). Появившись в 1999 г., по данным the British National Corpus, [34], слово *coworking*, согласно Oxford Learner's Dictionaries [18], Cambridge Dictionary [7] и Dictionary.com [35], включает такие семантические компоненты, как рабочее место (аренда единой, специально оборудованной рабочей среды), состав работников (самозанятые, фрилансеры или работники на «удаленке») и внутренняя культура (возможность избежать изоляции и обмен опытом и знаниями). При сравнении семного состава русский вариант *коворкинга*, согласно данным Словаря молодежного сленга [20], Словарей на Академике [36] и Википедии [30], не имеет кардинальных отличий от оригинала, однако в семе «внутренняя культура» произошло расширение значения, которое подчеркнуло изменение подхода к традиционной форме организации труда. Если первоначально подобные рабочие площадки рассматривались больше как возможность оптимизировать расходы на аренду офиса, то позже *коворкинг* стал «комфортной средой для сотрудничества людей, как сходных, так и различных профессий, пространством для общения и развития деловых контактов, а также клубом по интересам» [36]. Оценивая перспективу динамики употребления заимствований в системе русского языка, можно сделать вывод, что практика употребления заимствованного слова зависит как от

процесса внутренней адаптации слова, так и развития самого общества, чья языковая среда может подавить и впоследствии вытеснить заимствованное слово из системы принимающего языка. В неменьшей степени возможен вариант сосуществования англицизма и приближенного к нему по значению оригинального слова в русском языке. Слово *babysitter* (от англ. *babysitter* – «человек, присматривающий за детьми в отсутствие родителей»), появившись в русскоязычной среде в начале 2000-х гг. [22], не стало аналогом русской няни, постоянно следящей за ребенком и даже воспитывающей его, а обозначает «человека, нанятого на короткое время» [10]. Согласно Cambridge Dictionary [7], Oxford Learner's Dictionaries [18] и Your Dictionary [21]? семное строение слова *babysitter* состоит из трех компонентов: вид услуг (присмотр за чужим ребенком) + время (период отсутствия родителей) + оплата. Исходя из значения слова няня в Толковом словаре Даля [37], Новом словаре русского языка. Толково-словообразовательном [13], а также Русском словаре [38], можно выделить такие составляющие, как вид услуг (уход за чужими детьми) + качество услуг. При сравнении семного состава слов мы не увидим в русском варианте отсылок на время работы или оплату труда «русской няни», но в то же время важным компонентом станет качество услуг, что не только дает иное восприятие профессиональных обязанностей няни, но в целом разграничивает сферы услуг няни и бэбиситтера.

Другими словами, прагматическая сторона отношений языковой среды и заимствованной лексики складывается посредством двустороннего взаимовлияния в процессе коммуникации. «Язык обладает способностью не только воспринимать поступающие извне воздействия, приспособляясь к условиям среды, но и одновременно со своей стороны оказывать на нее влияние» [3. С. 16]. Как языковая среда воздействует на заимствованное слово, поддерживая, видоизменяя или отвергая его, так и заимствование, сохраняя в себе заряд иной культуры, оказывает влияние и на социум в целом, и на отдельно взятую языковую личность. Имея массовый характер, несущие элементы чуждой этики и морали заимствования создают условия воспитания языковой личности, выводя ее сознание на новый ментальный уровень, и противодействуют традиционным нормам и ценностным ориентирам, меняя характер национального уклада.

Например, английское слово *child-free*, переводимое как «без детей» [10], определяет человека или пару, не имеющую детей по собственному желанию, что подчеркивает сознательный социальный выбор людей и является относительной нормой для западного общества. Стремление русских женщин отказаться от семейного уклада и оставаться «*чайлдфри*» идет вразрез с традиционными семейными

ценностями и государственной политикой и может считаться формой деструктивного поведения в обществе.

Англицизм *хайп* (от англ. *hype* – «пиар», «реклама», «ажитаж» [7]), введенный в состав неологизмов в Орфографический словарь 2022 г., используется в значении «шумихи», «саморекламы для привлечения внимания к своему имени или бренду в коммерческих целях» [20], однако своей навязчивой, агрессивной или истеричной манерой выражения противоречит таким моральным ценностям, как скромность и уважение человеческого достоинства. Разумеется, формирование «новой» языковой личности не происходит в один миг, прагматический аспект влияния англицизмов накапливается в следующем поколении, для которого заимствованное слово является уже не «иноземным», а полностью или частично ассимилированным в языке.

Таким образом, внедряясь в чуждую языковую среду и адаптируясь в ней, заимствованное слово не является статичным ни с формальной, ни с функциональной стороны, а постоянно мутирует, подвергаясь различным семантическим искажениям. Семантические подвижки позволяют приспособить слово к новой языковой среде, чтобы обеспечить его устойчивость в новой языковой системе. Семантический анализ заимствований в совокупности с анализом социолингвистической и психологической составляющих их функциональной сферы позволяет восстановить цепочку лингвистических изменений и получить данные для дальнейшего моделирования семантических сдвигов в языке под воздействием разного рода факторов.

Заключение

Неконтролируемый приток англоязычных заимствований, обусловленный техническим прогрессом и рядом внешних и внутрilingвистических причин, внедряет в русскую языковую среду множество слов, несущих элементы чужой культуры. Процесс адаптации запускает эволюционные изменения заимствованных слов под влиянием непривычной среды функционирования и создает основу для семантических сдвигов и семантических искажений разной природы. Изучение характера семантических сдвигов дает понимание, почему заимствованные слова обладают большей престижностью и уместностью и «побеждают» в конкуренции со своими аналогами в принимающем языке. Приспосабливаясь к новому языковому окружению, заимствования или находят свободные семантические «ниши», или меняют свои исходные значения для лучшего восприятия пользователями. В процессе укоренения заимствований в новой языковой системе носители языка могут неправильно «считывать» семантику слов или особенности их функционирования или «усвоить лишь некоторые семантические компоненты слов» [39. С. 58].

Несмотря на то, что семантические сдвиги закладывают основу для понимания заимствованных слов в ином контексте, они, сохраняя свой чуждый культурный потенциал, оказывают заметное влияние на формирование языковой личности в принимающем языке, в связи с чем становятся в последнее время объектом внимательного изучения лингвистов. В этой связи прагматический аспект исследования англицизмов, чей культурный «заряд» формирует новые идеалы в стремлении к западному стилю жизни и размывает традиционные моральные приоритеты носителей языка, позволяет определить важность ответных реакций удержания языка на прежнем уровне развития в попытках избавиться от влияния иностранной лексики. Исследования в прагматическом ключе помогают спрогнозировать, с одной стороны, динамику развития языковых процессов под влиянием англицизмов, с другой, ответные отклики пользователей языка. Немаловажным также является факт, что естественный ход языковых процессов, в том числе появление заимствований, в первую очередь, связан с развитием самого языка, поэтому сохранение его самобытности представляется результатом не ограничения процесса иноязычного заимствования, а внутренней способностью языка к самоорганизации, проявляющейся в адаптации иностранных слов.

Список источников

1. **Zenner E., Rosseel L., Simona Calude A.** The social meaning potential of loanwords: Empirical explorations of lexical borrowing as expression of (social) identity // *Ampersand*. 2019. Vol. 6. doi: 10.1016/j.amper.2019.100055
2. **Федеральный закон** от 28.02.2023 № 52-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “О государственном языке Российской Федерации”» // *Собрание законодательства РФ*. 2005. № 23. С. 2199.
3. **Гураль С.К.** Дискурс-анализ в свете синергетического видения // *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2012. № 6 (45). С 13–17. URL: <https://cyberleninka.ru/n/diskurs-analiz-v-svete-sinergeticheskogo-videniya> (дата обращения: 03.09.2023).
4. **Научно-информационный «Орфографический академический ресурс “Академос”** Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН. URL: <https://orfo.ruslang.ru>.
5. **Блумфилд Л.** Язык / пер. с англ. М. : URSS, Либроком, 2010. С. 468–495.
6. **Шурупова А.С., Шурупова О.С.** Английские заимствования в жизни российского обывателя // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017. № 6 (июнь). С. 1–5. URL: <https://e-koncept.ru/2017/170123.htm> (дата обращения: 19.06.2023).
7. **Cambridge Dictionary**. URL: <https://dictionary.cambridge.org>
8. **Викисловарь**. URL: <https://ru.m.wiktionary.org/wiki>
9. **Collins English Dictionary**. URL: <https://www.collinsdictionary.com>
10. **Merriam-Webster Dictionary**. URL: <https://www.merriam-webster.com>
11. **Алюнина Ю.М.** Семантико-прагматические функции англицизмов в русских и французских блогах о моде : дис. ... канд. фил. наук. М., 2021. 379 с. URL: <https://theses.hal.science/tel-03675260> (дата обращения: 28.04.2023).
12. **Виноградов В.В.** Об основном словарном фонде и его словообразующей роли в истории языка // *Избранные труды. Лексикология и лексикография*. М. : Наука, 1977. С. 47–68.
13. **Ефремова Т.Ф.** Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Дрофа. Русский язык, 2000. URL: <https://classes.ru>

14. **Игнатьева А.Н.** Семантический сдвиг в современном английском языке (на материале лексики по теме «Экология»). Якутск : Изд-во СВФУ, 2020. 84 с. URL: <https://nauchkor.ru>. (дата обращения: 21.04.2023).
15. **Blank A.** Why do new meanings occur? A cognitive typology of motivations for lexical Semantic change/Blank, Andreas; Koch, Peter // *Historical Semantics and Cognition*. Berlin ; New York : Mouton de Gruyter, 1999. P. 61–99.
16. **Wikipedia**. URL: <https://en.m.wikipedia.org>
17. **Умники**. Электронный словарь. URL: <https://www.ymniki.ru>
18. **Oxford Learner's Dictionaries**. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>
19. **Толковый** словарь русского языка онлайн. [URL: <http://www.vedu.ru>
20. **Словарь** молодежного сленга. URL: <http://www.terminy.info>
21. **Your Dictionary**. URL: <https://www.yourdictionary.com>
22. **Национальный** корпус русского языка. URL: <https://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 11.08.2023).
23. **Словарь** новых слов. URL: <https://www.slovari.ru>
24. **Большой** современный толковый словарь русского языка 2012 онлайн. URL: <https://slovar.cc>
25. **Urban Dictionary**. URL: <https://www.urbandictionary.com>
26. **Большой** энциклопедический словарь онлайн. URL: <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com>
27. **Ожегов С.И.** Толковый словарь Ожегова онлайн. URL: <http://slovarozhegova.ru>
28. **My slang**. Словарь современного языка. URL: <https://myslang.ru>
29. **Fonar.TV**. URL: <https://fonar.tv> (дата обращения: 22.06.2023).
30. **Википедия** – свободная энциклопедия. URL: <https://ru.m.wikipedia.org/wiki>
31. **Поликарпов Е.А.** Что роднит гламур и грамоту? // *Вокруг света*. 2009. № 6 (июнь). С. 98.
32. **Гилятова Е.В., Семенюк К.И., Пономарева О.М., Запекин С.Т.** Нарциссизм в современной визуальной культуре: феномен селфи // *Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*. 2019. № 35. С. 5–13.
33. **Карта** слов. URL: <https://kartaslov.ru> (дата обращения: 18.06.2023).
34. **British National Corpus**. URL: <https://www.englishcorpora.org> (дата обращения: 15.08.2023).
35. **Dictionary.com**. URL: <https://www.dictionary.com>
36. **Словари** и энциклопедии на Академике. URL: <https://dic.academic.ru>
37. **Толковый** словарь Даля онлайн. URL: <https://slovardalya.net>
38. **Русский** словарь. URL: <https://www.thefreedictionary.com>
39. **Козырев В.А., Черняк В.Д.** Свое и чужое: заимствованное слово в современной речи // *Образование и русский язык*. 2007. С. 54–59.

References

1. Zenner E., Rosseel L., Calude A.S. (2019) The social meaning potential of loanwords: Empirical explorations of lexical borrowing as expression of (social) identity. [Electronic resource] // *Ampersand*. Vol. 6. URL: <https://doi.org/10.1016/j.amper.2019.100055> (Accessed: 17.04.2023).
2. Federal'nyj zakon ot 28.02.2023 № 52-FZ 'O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon 'O gosudarstvennom yazyke RF' [The Federal Law as of February 28, 2023. No. 52-FZ "On Amendments to the Federal Law "On the State Language of the Russian Federation"] (2005) // *Sobranie zakonodatel'stva RF*. 23. Art. 2199.
3. Gural S.K. (2012) Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya [Discourse analysis in terms of synergetic approach] // *Vestnik PNI-PU. Problemy yazykoznanija i pedagogiki* 6 (45). pp. 13–17. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/n/diskurs-analiz-v-svete-sinergeticheskogo-videniya> (Accessed: 03.09.2023).

4. Nauchno-informacionnyj 'Orfograficheskij akademicheskij resurs "Akademos"' Instituta russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN [Scientific and Informational "Spelling academic resource "Akademos" of the V.V. Vinogradov Russian Language Institute of the Russian Academy of Sciences]. [Electronic resource]. URL: <https://orfo.ruslang.ru>
5. Bloomfield L. (2010) Yazyk [Language]. M., URSS, Librocom. pp. 468–495.
6. Shurupova A.S., Shurupova O.S. (2017) Anglijskie zaимstovaniya v zhizni rossijskogo obyvatel'ya [English borrowings in the life of the Russian inhabitant] // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal 'Koncept'. 6. pp. 1–5. [Electronic resource]. URL: <https://e-koncept.ru/2017/170123.htm>. (Accessed: 19.06.2023).
7. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org>.
8. Wiktionary [Electronic resource]. URL: <https://ru.m.wiktionary.org/wiki>.
9. Collins English Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.collinsdictionary.com>.
10. Merriam-Webster Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.merriam-webster.com>
11. Alyunina Yu.M. (2021) Semantiko-pragmaticheskie funkcii anglicizmov v russkikh i francuzskikh blogah o mode [Semantic and pragmatic functions of anglicisms in Russian and French fashion blogs]. Philology cand. dis. M. 379 p. [Electronic resource]. URL: <https://theses.hal.science/tel-03675260> (Accessed: 28.04.2023).
12. Vinogradov V.V. (1977) Ob osnovnom slovarnom fonde i ego slovoobrazuyushchej roli v istorii yazyka [On the main vocabulary fund and its word-forming role in the history of the language] // Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya. M.: Nauka. pp. 47–68.
13. Efremova T.F. (2000) Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj [New dictionary of the Russian language. Explanatory derivational]. M.: Drofa. Russkij yazyk. [Electronic resource]. URL: <https://classes.ru>
14. Ignatieva A.N. (2020) Semanticheskij sdvig v sovremennom anglijskom yazyke (na materiale leksiki po teme 'Ekologiya') [The semantic shift in the modern English (on the basis of vocabulary on the topic "Ecology")]. Yakutsk: Izd-vo SVFU. 84 p. [Electronic resource]. URL: <https://nauchkor.ru> (Accessed: 21.04.2023).
15. Blank A. (1999) Why do new meanings occur? A cognitive typology of motivations for lexical Semantic change // Historical Semantics and Cognition. Berlin/New York; Mouton de Gruyter. pp. 61–99.
16. Wikipedia [Electronic resource]. URL: <https://en.m.wikipedia.org>
17. Umniki. Elektronnyj slovar'. [Umniki. Electronic dictionary] [Electronic resource]. URL: <https://www.ymniki.ru>
18. Oxford Learner's Dictionaries [Electronic resource]. URL: <https://www.oxford-learnersdictionaries.com>
19. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka onlajn [Explanatory dictionary of the Russian Language online] [Electronic resource]. URL: <http://www.vedu.ru>
20. Slovar' molodezhnogo slenga [Dictionary of youth slang] [Electronic resource]. URL: <http://www.terminy.info>
21. Your Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.yourdictionary.com>.
22. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [National corpus of the Russian language]. [Electronic resource]. URL: <https://www.ruscorpora.ru> (Accessed: 11.08.2023).
23. Slovar' novyh slov [Dictionary of new words] [Electronic resource]. URL: <https://www.slovari.ru>.
24. Bol'shoj sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka 2012 onlajn [Large modern explanatory dictionary of the Russian language 2012 online] [Electronic resource]. URL: <https://slovar.cc>
25. Urban Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.urbandictionary.com>
26. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar' onlajn [Large online encyclopedic dictionary]. [Electronic resource]. URL: <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com>
27. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' Ozhegova onlajn [Explanatory Ozhegov's dictionary online]. [Electronic resource]. URL: <http://slovarozhegova.ru>

28. My slang. Dictionary of the modern language [Electronic resource]. URL: <https://myslang.ru>
29. Fonar.TV [Electronic resource]. URL: <https://fonar.tv> (Accessed: 22.06.2023).
30. Vikipediya – svobodnaya enciklopediya [Wikipedia – free encyclopedia]. [Electronic resource]. URL: <https://ru.m.wikipedia.org/wiki>
31. Polikarpov E.A. (2009) Chto rodnit glamur i gramotu? [What do glamour and literacy have in common?] // Vokrug sveta. 6. p. 98.
32. Giniyatova E.V., Semenyuk X.A., Ponomareva O.M., Zapekin S.G. (2019) Narcissizm v sovremennoj vizual'noj kul'ture: fenomen selfi [Narcissism in modern visual culture: the phenomenon of selfie] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie. 35. pp. 5–13. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru> (Accessed 08.09.2023).
33. Karta slov [Word map]. [Electronic resource]. URL: <https://kartaslov.ru> (Accessed: 18.06.2023).
34. British National Corpus [Electronic resource]. URL: <https://www.englishcorpora.org> (Accessed: 15.08.2023).
35. Dictionary.com [Electronic resource]. URL: <https://www.dictionary.com>
36. Slovari i enciklopedii na Akademike [Dictionaries and encyclopedias at Academician]. [Electronic resource]. URL: <https://dic.academic.ru>
37. Tolkovyj slovar' Dalya onlajn [Dahl's explanatory dictionary online] [Electronic resource]. URL: <https://slovardalya.net>
38. Russkij slovar' [Russian dictionary]. [Electronic resource]. URL: <https://www.thefreedictionary.com>
39. Kozyrev V.A., Chernyak V.D. (2007) Svoe i chuzhoe: zaimstvovannoe slovo v sovremennoj rechi [Own and someone else's: a borrowed word in modern speech] // Obrazovanie i russkij yazyk. pp. 54–59. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru> (Accessed: 14.05.2023).

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

Волкова М.В. – соискатель степени кандидата наук, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: www.volkmar@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

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

Volkova M.V., applicant for a degree, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: www.volkmar@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 2.10.2023; принята к публикации 01.12.2023

Received 2.10.2023; accepted for publication 02.12.2023

Научная статья
УДК 81.371; 81.373.421; 81.25
doi: 10.17223/19996195/64/2

О межъязыковых различиях в конфигурации лексико-семантических групп: сосуды для питья в русском и английском языках

Лидия Валериановна Полубиченко¹

¹ МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, lpolubichenko@mail.ru

Аннотация. Названия сосудов для питья образуют обширную лексико-семантическую группу (ЛСГ) бытовой предметной лексики в английском и русском языках, причем в обоих языках их функционирование в речи не всегда происходит в соответствии со словарными дефинициями, соответственно, взаимный перевод нередко представляет трудность. Межъязыковое сопоставительное исследование ядерной части единиц данной ЛСГ, объединенных общими семемами «стеклянный» и «без ручки» (*glass, wineglass, tumbler, flute, snifter, стакан, рюмка, бокал, фужер, стопка, чарка* и др.), проводилось с постепенным расширением набора релевантных дифференциальных сем: анализ материала требовал учета все новых признаков, относящихся к форме сосудов, их размеру, материалу, характеру потребляемых из них напитков и пр.

Цель исследования была двойной: с одной стороны, на примере конкретной ЛСГ бытовой предметной лексики предполагалось определить эффективность применения к анализу лексической семантики межъязыкового сопоставительного подхода и тем самым внести вклад в развитие и совершенствование методического инструментария семантических исследований; с другой стороны, результаты исследования должны предоставить прикладным лингвистам – лексикографам, переводоведам, преподавателям языка – надежные сведения о системной организации ЛСГ «сосуды для питья» в русском и английском языках, об объеме значения составляющих каждую из групп единиц и о внутри- и межгрупповых семантических связях между ними.

Исследование проводилось методом словарных дефиниций с привлечением широкого аутентичного и переводного материала контекстуального употребления слов данной ЛСГ носителями русского и английского языков. Использовались материалы основного и параллельного русско-английского подкорпусов Национального корпуса русского языка, данные лексикографических источников и интернет-ресурсы (русскоязычные и англоязычные сайты рекламного характера с визуальными изображениями сосудов для питья и их текстовыми описаниями, а также форумы и блоги). Взгляд сквозь призму иной лексической системы позволил обратить внимание на нюансы словоупотребления и выявить в семантике слов, составляющих исследуемую ЛСГ в русском и английском языках, дифференциальные признаки, которые без сопоставления аутентичных оригинальных и переводных контекстов оставались незамеченными.

Выявленная конфигурация семантических полей, покрываемых рассматриваемой лексикой в каждом из сопоставляемых языков, определяется двумя семантическими доминантами, не являясь при этом зеркально-симметричной. Установлено, что в английском языке доминантными лексемами являются *glass* и *cup*,

противопоставленные по семантическим параметрам материала изготовления (дифференциальные семы «стеклянный», «пластиковый», «металлический»), цели использования (семы «сосуд для питья» и «мерная емкость»), содержания в напитке алкоголя (семы «для алкогольных напитков», «для безалкогольных напитков») и температуры напитка (семы «для холодных напитков», «для горячих напитков»), тогда как в русском языке это слова *стакан* и *рюмка*, противопоставленные по семантическим параметрам формы (семы «без ножки», «с ножкой»), а также по параметрам цели использования, содержания в напитке алкоголя и температуры напитка с тем же набором дифференциальных сем, что и в английском языке.

Дальнейшее изучение ЛСГ «сосуды для питья» потребует учета развивающейся в России барно-клубной культуры, ведущей к появлению новых напитков и новых сосудов для их потребления, названия которых, в силу вторичного, заимствованного характера этой культуры, оказываются в русском языке сплошь заимствованными (транскрибированными/транслитерированными) в основном из английского и малоизвестными широкой аудитории: *jigger / джиггер*, *rocks (glass) / рокс*, *highball / хайбол(л)*, *shot (glass) / шот*, *nosing / ноузинг*, *snifter / снифтер* и пр. Однако снятие первоначально наложенного семей «без ручки» ограничения позволит включить в исследование слова типа *тиг*, *чаика*, *кружка* и ряд других единиц, обозначающих питьевые емкости, чрезвычайно востребованные в современном быту как англоязычных, так и русскоязычных народов.

Исследование выявило плодотворность межъязыкового сопоставительного подхода к изучению ЛСГ, позволяющего определить степень и характер межъязыковых различий в соотносительных фрагментах лексико-семантических систем сопоставляемых языков.

Ключевые слова: лексическая семантика, лексико-семантическая группа, ЛСГ, синонимия, бытовая предметная лексика, сосуды для питья, межъязыковые различия, перевод, переводной эквивалент

Для цитирования: Полубиченко Л.В. О межъязыковых различиях в конфигурации лексико-семантических групп: сосуды для питья в русском и английском языках // Язык и культура. 2023. № 64. С. 28–44. doi: 10.17223/19996195/64/2

Original article

doi: 10.17223/19996195/64/2

On interlanguage differences in the configuration of lexical-semantic groups: drinking vessels in Russian and English

Lydia V. Polubichenko¹

¹ *Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, lpolubichenko@mail.ru*

Abstract. The names of drinking vessels form a large lexical-semantic group (LSG) of everyday household item vocabulary in English and Russian languages, and in both languages, their functioning in speech does not always occur in accordance with dictionary definitions, which often makes mutual translation rather difficult. The present interlanguage comparative study of this LSG gradually expanded beyond the lexical units brought together by the common semes “made from glass” and “no handle” (*glass*, *wineglass*, *tumbler*, *flute*, *snifter*, *stakan*, *ryumka*, *bokal*, *fuzher*, *stopka*, *charka*, etc.)

and incorporated other relevant differential semes relating to the shape of vessels, their size, material, the nature of beverages consumed from them, etc.

The aim of the study was twofold: on the one hand, we meant to demonstrate the effectiveness of applying the interlanguage comparative approach to the analysis of lexical semantics, thus contributing to the development of the methodological apparatus of semantic research; on the other hand, the study was to provide applied linguists – lexicographers, translators, language teachers – with reliable information on the systemic organization of the LSG “drinking vessels” in Russian and English, about the scope of meaning of the units composing each group and about the intra- and intergroup semantic links between them.

The research was carried out by the method of dictionary definitions and involved extensive authentic and translated material illustrating the contextual use of the words of this LSG by native speakers of Russian and English. The material was drawn from the main and parallel Russian-English subcorpora of the National Corpus of the Russian language, from lexicographic sources and Internet resources (Russian and English websites of advertising nature with visual images of drinking vessels and their textual descriptions, as well as forums and blogs). A glance through the prism of a different lexical system allowed us to pay attention to the nuances of word usage and to identify differential features in the semantics of the words constituting the given Russian and English LSG.

The revealed configurations of the semantic fields covered by these English and Russian lexical units are in both cases determined by two semantic dominants, not being mirror-symmetrical at that. In English, the dominant lexemes are *glass* and *cup*, contrasted according to the semantic parameters of the material of manufacture (the differential semes being “glass”, “plastic”, and “metal”), the purpose of use (with the semes “drinking vessel” and “measuring container”), the content of alcohol in the drink (“for alcoholic drinks”, “for non-alcoholic drinks”), and the temperature of the drink (“for cold drinks”, “for hot drinks”). In Russian, the dominant lexemes are the words *stakan* and *ryumka*, contrasted by the semantic parameters of form (the semes being “with the stem” and “no stem”), the purpose of use, the content of alcohol in the drink, and the temperature of the drink, with the same set of differential semes as in English.

Further study of the LSG “drinking vessels” will require taking into account the developing bar and club culture in Russia, leading to the appearance of new drinks and new vessels for their consumption whose names, due to the imported nature of this culture, are all borrowed (transcribed and/or transliterated) mainly from English and little known to a wider public: *dzhigger*, *roks*, *hajbol(l)*, *shot*, *nouzing*, *snifter*, etc. On the other hand, the removal of the limitation originally imposed by the seme “without handle” will allow to include in the study words like *mug*, *chashka*, *kruzhka* and a number of other units denoting drinking vessels which are extremely popular with both English- and Russian-speaking peoples.

The study revealed the effectiveness of the interlanguage comparative approach to the study of LSGs, which allows to determine the extent and nature of interlanguage differences in the correlated fragments of the lexical-semantic systems of the compared languages.

Keywords: lexical semantics, lexical-semantic group, LSG, synonymy, everyday household item vocabulary, drinking vessels, interlanguage differences, translation, translation equivalent

For citation: Polubichenko L.V. On interlanguage differences in the configuration of lexical-semantic groups: drinking vessels in Russian and English. *Language and Culture*, 2023, 64, pp. 28-44. doi: 10.17223/19996195/64/2

Введение

Названия сосудов для питья относятся к так называемой бытовой предметной лексике, т.е. представляют собой «слова, называющие созданные человеком материальные элементы быта» [1. С. 293]. Интерес теоретической семантики к бытовой предметной лексике, как с сожалением констатируют занимающиеся ею специалисты, не слишком велик [2. С. 127], а между тем она доставляет немало проблем переводчикам и лексикографам из-за неполного соответствия словарных описаний и общезыкового употребления. На это давно обратили внимание в Институте русского языка им. В.В. Виноградова РАН, где возникла идея создания новаторского толково-энциклопедического словаря-тезауруса бытовой терминологии русского языка, над реализацией которой под руководством Б.Л. Иомдина работа ведется уже более 10 лет [3], но до ее окончания, похоже, еще далеко. Сложность задачи не слишком научно, но зато очень точно, обрисовали братья Стругацкие:

Нет, ребята, тяжело эту штуку описать, если кто не видел, очень уж она проста на вид, особенно когда приглядишься и поверишь наконец своим глазам. Это все равно что стакан кому-нибудь описать или, не дай бог, рюмку: только пальцами шевелишь и чертыхаешься от полного бессилия (А. Стругацкий, Б. Стругацкий. Пикник на обочине. 1971).

Это наблюдение художников слова – истинная правда и с научной точки зрения, как показывают исследования семантики таких, в частности, русских названий бытовых предметов, как *рюмка*, *бокал* и *фужер* или *свитер*, *джермпер* и *пуловер* [2]: люди затрудняются при описании различий между близкими по функции простыми бытовыми вещами, расходясь во мнениях по причинам регионального, социального, возрастного, гендерного, личного и иного характера; они активно жестикуют в мучительных поисках «природных эталонов» для указания на размер описываемых объектов; а нередко спорящие раздражаются, обижаются и ссорятся из-за невозможности установить истину даже с помощью имеющихся словарей и энциклопедий, которые на сегодняшний день плохо отражают объективно существующую вариативность в сфере именовании реалий современного быта.

А если дело обстоит таким образом даже в пределах одного языка, то стоит ли удивляться, что проблемы возрастают многократно, когда в поисках адекватного перевода приходится сопоставлять бытовую лексику двух языков. Чтобы в этом убедиться, достаточно взглянуть на перевод процитированного пассажа из повести Стругацких, где двум словам оригинала (*стакан* и *рюмка*) соответствует одно английское слово *glass*:

No, friends, it's hard to describe them to someone who hasn't seen them. They're too simple, especially when you look close and finally believe your eyes. It's like trying to describe a glass to someone: you end up wriggling your fingers and cursing in frustration (A. Strugatsky, B. Strugatsky. Roadside Picnic. Translated by Antonina W. Bouis. 1977).

Не будь автором процитированного английского текста признанный мастер перевода русской литературы Антонина Буи, это решение можно было бы списать на небрежность или недосмотр переводчика, но ее авторство заставляет приглядеться к проблеме повнимательнее, попытавшись оценить переводческий выбор не на глазок, а на основе системного сопоставления русских и английских лексических единиц, составляющих в каждом из языков лексико-семантическую группу (ЛСГ), объединенную архисемой «сосуд для питья».

Методология исследования

Исследование проводилось традиционным для такого рода работ методом словарных дефиниций с учетом принципов дополнительности семантических описаний, дополнительности словарных дефиниций и денотативной дифференциации значений [4] и с привлечением как можно более широкого аутентичного и переводного материала контекстуального употребления слов данной ЛСГ носителями русского и английского языков. Главными источниками материала послужили основной и параллельный русско-английский подкорпусы Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и интернет-ресурсы (русскоязычные и англоязычные сайты рекламного характера с визуальными изображениями сосудов для питья и их текстовыми описаниями, а также форумы и блоги).

Чтобы сразу не слишком расширять круг исследуемых наименований, в качестве дифференциальных сем интересующей нас ЛСГ «сосуды для питья» для начала были выбраны такие очевидные характеристики этих объектов, как «стеклянный» и «без ручки». Однако сопоставительное изучение материала закономерно приводило к расширению набора релевантных семантических параметров и, соответственно, дифференциальных сем, заставляя добавлять новые признаки, относящиеся к форме сосудов, их размеру, материалу, характеру потребляемых из них напитков и пр. В результате последовательного сопоставления единиц, образующих данную ЛСГ в русском и английском языках, постепенно удалось выявить конфигурацию центральной части семантического поля, покрываемого в каждом из языков изученными словами ЛСГ «сосуды для питья».

В дальнейшем, продолжая расширять охват исследования единиц, составляющих данную ЛСГ, предстоит:

– снять первоначально наложенное семей «без ручки» ограничение и включить в исследование слова *туг*, *чашка*, *кружка* и ряд других чрезвычайно частотных в бытовой культуре обозначений;

– более последовательно проанализировать лексику с точки зрения влияния на выбор названия сосуда семантического параметра материала его изготовления, что, потенциально, может привести к пополнению списка выявленных в ходе настоящего исследования дифференциальных сем «стеклянный», «пластиковый» и «металлический» такими семами, как «фарфоровый» или «деревянный»;

– отследить современные тенденции развития массовой культуры и культуры потребления напитков, влияющие на пополнение рассматриваемой ЛСГ новыми единицами: в частности, сравнительно недавно появившаяся в России барно-клубная культура пополнила русский язык десятками заимствованных и не известных большинству носителей языка слов (*джиггер*, *рокс*, *хайбол(л)*, *шот*, *ноузинг*, *снифтер* и др.).

Исследование и результаты

С помощью НКРЯ можно легко обнаружить в русской литературе множество контекстов с соположением слов *стакан* и *рюмка*, свидетельствующих о прочной укорененности в русском сознании различия между этими привычными сосудами для питья:

<...> особенно раздурманилась Екатерина Петровна, которая после горячего выпила хересу, перед рыбой портвейну, а после мяса красного вина – и не рюмку, а стакан; шампанского тоже не то что глотала понемногу из бокала, а разом его опустошала (А. Писемский. Машоны. 1880).

Коньячок, Коля, пьют из рюмочки, а не из стакана (Л. Андреев. Дни нашей жизни. 1909).

Напьюсь, решил я, и мне сразу стало легче. Я пошарил глазами по столу и переменял рюмку на стакан (А. Стругацкий, Б. Стругацкий. Дело об убийстве, или Отель «У погибшего альпиниста». 1970).

Это сообщение побудило меня к немедленному действию: я отставил интеллигентную рюмку и принес из кухни стакан. Пилось из него легче (Б. Левин. Иностранное тело. 1965–1994).

Словари русского языка также уже давно зафиксировали вполне очевидную разницу между словами *стакан* и *рюмка*: стакан – это стеклянный сосуд для питья цилиндрической формы без ручки, обычно вмещающий около трети бутылки, а рюмка – стеклянный суживающийся книзу стаканчик на ножке, употребляемый преимущественно для спиртных напитков [5, 6]. Заметим, что это важное уточнение относительно объема стакана в соотношении с объемом бутылки прочно закреплено в сознании носителей русского языка, породивших в XX в. фразеологизм

«сообразить на троих». Оно перешло в словарь Д.Н. Ушакова из знаменитого словаря В.И. Даля, но впоследствии из словарей исчезло. До введения в России метрической системы мер в 1918 г. русские меры объема жидкостей рассчитывались от ведра, равного 12,3 л: винная бутылка равнялась 1/16 ведра (770 мл), а водочная, или торговая, бутылка – 1/20 ведра (615 мл) [7]. Соответственно, в быту до сих пор принято считать, что обыкновенный граненый стакан, налитый до гладкого ободка, именуемого «Маруськин поясок», вмещает 200 мл, налитый же до краёв, т.е. «всклень», – 250 мл.

Как видим, слова *стакан* и *рюмка* вызывают в сознании русскоязычного человека два достаточно отчетливых мысленных образа, называемых разными авторами прототипами, стереотипами, идеальными представителями категории и др., с помощью которых он воспринимает действительность и справляется с ее бесконечным многообразием [8. С. 37]. Эти емкости для питья различаются по объему, форме и характеру наливаемых в них жидкостей.

Стакан относительно большой, достаточно ровный и, судя по наиболее частотной сочетаемости слова в реальном речепотреблении [9], используется:

– для безалкогольных холодных и горячих напитков: *стакан воды / сока / молока / чая / кипятка / кофе / кефира / лимонада / минералки / компота / настоя / бульона / напитка / жидкости / отвара / газировки / колы / сливок / кваса / морса / простокваши / какао* и др.;

– для алкогольных холодных и горячих напитков: *стакан вина / виски / водки / бренди / коньяка / спирта / портвейна / самогона / рома / джина / пунша / шампанского / коктейля / хереса / самогонки / грога / скотча / эля / шерри / текилы / бурбона* и пр.;

– как емкость для измерения сыпучих и иных продуктов в кулинарии: *стакан сахара / муки / риса / соли / уксуса / мёда / сметаны / семечек* и т.д.

Рюмка же невелика, расширяется кверху, чаще всего имеет ножку и используется, согласно сочетаемости слова [9], подтверждающей его приведенное выше словарное определение, исключительно для питья холодных алкогольных напитков: *рюмка коньяка / вина / водки / виски / бренди / ликёра / спиртного / портвейна / хереса / настойки / текилы / мадеры / наливки / рома / шерри* и пр.; даже шутливое жаргонное выражение *рюмка чая* в значении «порция водки» [10] потому и забавно, что нарушает стереотипы сочетаемости.

В специальном исследовании было установлено, что именно слово *рюмка* можно считать доминантой в группе слов с близким значением *рюмка – бокал – фужер*, так как оно является не только наиболее употребительным из всех, «особенно в неспециальных текстах последнего времени», но и способно «заменить остальные слова во всех контекстах, где не подчеркиваются различия между соответствующими

предметами», от него легче образуются и чаще употребляются диминутивы, новые слова и фразеологические единицы [2. С. 133]. О близости значений всех трех слов этого ряда свидетельствует и их сочетаемость [9]. Отметим, что в приводимых ниже частотных словосочетаниях со словами *бокал* и *фужер* многие коллокации совпадают с коллокациями слова *рюмка* (выделены полужирным шрифтом): *бокал вина / шампанского / виски / коньяка / воды / бренди / сока / хереса / портвейна / шерри / пунша / коктейля / лимонада / мартини* и др.; *фужер шампанского / вина / коньяка* и пр.

Что же касается английского слова *glass*, использованного в приведенном выше переводе Антонины Буи, то исследование лексикографических источников и реальных контекстов его современного употребления с привлечением материалов визуально-рекламного характера, снабженных текстовыми описаниями, из англоязычного сегмента Интернета [11] показало, что у него выявляется гораздо более широкий спектр значений, чем у русских слов *стакан* и *рюмка* вместе взятых, а в интересующем нас значении сосуда для питья *glass* является словом с «размытой», т.е. широкой и неопределенной семантикой. Дело в том, что, обозначая не только сосуд для питья, но и сам материал, из которого изготавливается посуда (стекло), слово *glass* способно выступать в качестве гиперонима, объединяющего как сложные номинации-гипонимы, образованные от того же корня (*brandy glass, shot glass, shotglass, high-ball glass, wineglass, wine glass, water glass, liqueur glass, drinking glass, parfait glass, liquor glass, shooter glass, cordial glass* и пр.), так и другие гипонимы (*tumbler, jigger, pony, flute, snifter, goblet, seidel, rummer* и др.). Неудивительно поэтому, что слово *glass* характеризуется самой широкой сочетаемостью из всех слов данной ЛСГ [9]: *a glass of water / wine / milk / brandy / malt / beer / sherry / punch / champagne / lemonade / whiskey (whisky) / hooch / juice / rum / Scotch / tonic / soda / port / alcohol / apple cider / vino / kefir* и т.д.

Если теперь вернуться к переведенному Антониной Буи отрывку из повести братьев Стругацких, то ее решение объединить в одном слове *glass* четко разграниченные русские понятия, обозначаемые разными словами – *стакан* и *рюмка*, представляется понятным и оправданным. Аналогичным образом нередко поступают и другие переводчики (причем независимо от времени создания перевода), передавая словом *glass* не только эти два русских слова, но и другие русские названия сосудов для питья. Приведем несколько характерных примеров:

Но я устал болтать и с вашего позволения выпью стакан вина (Леонид Андреев. Дневник Сатаны. 1918–1919) – *But I am tired of this prattle and, with your permission, I will take another glass of wine* (Leonid Andreev. Satan's Diary. Translated by Herman Bernstein. 1920).

Будто **стакан** водки хватил <...> (Владимир Буковский. «И возвращается ветер...». 1978) – *All of a sudden, as if having downed a glass of vodka* <...> (Vladimir Bukovsky. To build the castle. My life as a dissenter. Translated by Michael Scammell. 1979).

Нахмурился и хлопнул коньячку, и это уже была совсем лишняя **рюмка** (Ф.М. Достоевский. Братья Карамазовы. 1878) – *He frowned and gulped brandy, and it was already a glass too much* (Fedor Dostoevsky. The Brothers Karamazov. Translated by Constance Garnett. 1912).

Заметив, что вторая **рюмка** пуста, он спросил: – А вы? (Б.Н. Полевой. Повесть о настоящем человеке. 1946) – *Seeing that the other glass remained empty, Alexei asked: “What about you?”* (Boris Polevoi. A Story about a real man. Translated by Joe Fineberg. 1950).

– Мы будем пить подряд по одной **рюмке** (В.В. Набоков. Удар крыла. 1923) – *We're going to have a glass of each in succession* (Vladimir Nabokov. Wingstroke. Translated by Dmitri Nabokov. 1995).

<...> сунул в руку Борису тарелку с **рюмкой** (Людмила Улицкая. Зеленый шатер. 2011) – <...> *thrust the plate and glass into Boris's hands* (Liudmila Ulitskaia. The Big Green Tent. Translated by Bela Shayevich. 2014).

Она сказала, поднимая **бокал** с лимонадом <...> (Кир Булычев. Половина жизни. 1973) – *She lifted her glass of lemonade* (Kir Bulychev. Half a life. Translated by Helen Saltz Jacobson. 1977).

И вдруг усмехается нервно, ставит **бокал**, перестает жевать (Владимир Сорокин. День опричника. 2006) – *And then she suddenly laughs nervously, puts down her glass, and stops chewing* (Vladimir Sorokin. Day of the Oprichnik. Translated by Jamey Gambrell. 2011).

Третья **стопка**... Неужто он и ее проглотил? (И.С. Тургенев. Ночь. 1877) – <...> *a third glass. Was it possible he emptied that too?* (Ivan Turgenev. Virgin Soil. Translated by Rochelle S. Townsend. 1929).

Пока он покупал калачики да подносил себе **шкалик** – я глаз не сводил с бригадира <...> (И.С. Тургенев. Бригадир. 1866) – *While he was buying the rolls and emptying a glass* <...> (Ivan Turgenev. The Brigadier. Translated by Constance Garnett. 1899).

Чай, узредка, в холодную и дождливую погоду, **чарка** водки да трубка табаку – вот и вся солдатская отрада (В.М. Гаршин. Из воспоминаний рядового Иванова. 1882) – *Tea, and occasionally – in cold and rainy weather – a glass of vodka and a pipe of tobacco* <...> (Vsevolod Garshin. The Reminiscences of Private Ivanov. Translated by Bernard Isaacs. 1959).

Батюшка в обед всегда принимал, это святое дело – **чарка** за обедом (Людмила Улицкая. Зеленый шатер. 2011) – *My father always drank with dinner, that was a sacred ritual – a glass of vodka with the meal* (Liudmila Ulitskaia. The Big Green Tent. Translated by Bela Shayevich. 2014).

Многочисленные примеры такого рода не означают, конечно, что переводчики совсем не предлагают других английских вариантов передачи русских названий, входящих в данную ЛСГ, прежде всего, из числа перечисленных выше гипонимов слова *glass*, которое, однако, по частоте встречаемости далеко превосходит их все, даже вместе взятые.

В переводе же с английского языка на русский слово *glass*, смыслясь переводчиком согласно описываемой ситуации и наливаемому в сосуд напитку, может передаваться то как *стакан*, то как *рюмка* (либо *бокал* или *фужер*, которые, согласно словарным определениям [12], представляют собой ту же рюмку, только большего размера), например:

<...> *to refresh himself with a mutton chop and a glass of sherry* (Charles Dickens. The Posthumous Papers of the Pickwick Club. 1836–1837) – <...> *чтобы подкрепиться бараньей котлетой и рюмкой хереса* (Чарльз Диккенс. Посмертные записки Пиквикского клуба. Перевод А.В. Кривцовой, Е.Л. Ланна, 1933).

She saw Frank coming across the floor toward her with a glass of blackberry wine in his hand (Margaret Mitchell. Gone with the Wind. Part 2. 1936) – *Она увидела Фрэнка – он пробирался к ней через залу с рюмкой ежевичной настойки в одной руке* (Маргарет Митчелл. Унесённые ветром. Ч. 2. Перевод Т. Кудрявцевой. 1982).

A glass of sherry, M. Poirot? (Agatha Christie. Death in the Clouds. 1935) – *Бокал шерри, месье Пуаро?* (Агата Кристи. Смерть в облаках. Перевод Г.В. Сахацкого. 2016).

Well, then here is one more glass of wine for you, Pa (André Aciman. Find Me. 2019) – *Ну тогда вот тебе еще один бокал вина, па* (Андре Асиман. Найди меня. Перевод Натальи Рашковской. 2020).

A glass of champagne'll soon set me to rights (John Galsworthy. Indian Summer of a Forsyte. 1918) – *Бокал шампанского живо поставит меня на ноги* (Джон Голсуорси. Последнее лето Форсайта. Перевод М. Лорие. 1946).

He said he should have a glass of whisky and a pipe <...> (Jerome K. Jerome. Three Men in a Boat (To Say Nothing of the Dog). 1889) – *Гаррис сказал, что выпьет стакан виски, выкурит трубку* <...> (Джером К. Джером. Трое в лодке, не считая собаки. Перевод М. Донского, Э. Линецкой. 1958).

"Why not?" he asked as he took one of the glasses of soft drink (Miranda Lee. Fugitive Bride. 1998) – *Почему нет? – спросил он, беря стакан с безалкогольным напитком* (Миранда Ли. В любви все средства хороши. Перевод М. Авдокушиной. 2000).

Русские переводы других, существенно реже встречающихся членов этой ЛСГ английского языка тоже довольно четко распадаются на *рюмки/бокалы*, с одной стороны, и *стаканы* – с другой. Так, например, *wine glass* (*wine-glass*, *wineglass*), как правило, передается как *бокал*

(редко – *рюмка*) и лишь в отдельных случаях – как *стакан*; *flute* – это всегда *бокал*, а *snifter* – всегда *рюмка*; *goblet* обычно переводится словами *бокал* либо *кубок* (последний определяется как старинная разновидность бокала [12]); *tumbler* – это обычно *стакан*; а вот *shot glass (shot)* одинаково часто переводится и как *рюмка*, и как *стопка* (т.е. небольшой стакан [12]), и похоже, что как раз в случае наименования таких небольших емкостей для употребления крепких спиртных напитков различие между *рюмкой* и *стаканом* в русском языке если и не полностью стирается, то значительно ослабевает. Что же касается других малочастотных слов английского языка из данной ЛСГ, то недостаточность материала, содержащегося в параллельном русско-английском подкорпусе НКРЯ, не позволяет сколько-нибудь уверенно говорить о закономерностях в их переводе на русский язык.

Зато отмеченная выше высокая частотность слова *glass*, несомненно являющегося в английском языке доминантой (базовым идентификатором) интересующей нас ЛСГ и, соответственно, сочетающегося с десятками наименований напитков, привела к формированию в НКРЯ обширного параллельного корпуса оригинальных и переводных контекстов его употребления. Изучение этих контекстов позволило, в дополнение к уже отмеченной выше тенденции к подведению в русском переводе сосудов, обозначаемых в английском оригинале словом *glass*, либо под доминанту *рюмка*, либо под доминанту *стакан*, выявить также достаточно неожиданные пересечения семантики слова *glass* с семантикой слова *cup* (чашка), неоднократно и подробно описанной в рамках теорий семантических примитивов, семантических прототипов и ряда других концепций [13–16]. Изначально слово *cup* нами не рассматривалось, так как установленным для включения в ЛСГ первичным критериям «стеклянный» и «без ручки» оно не удовлетворяло [17]. Однако если изучать данную ЛСГ в межъязыковом, т.е. сопоставительном, аспекте, невозможно пройти мимо того факта, что в переводах с русского языка, независимо от времени их создания, слово *стакан* часто передается как *cup*, если речь идет о таких напитках, как чай или кофе:

Выпив наскоро предложенный приказчиком стакан чаю, Нехлюдов пошел на деревню [Л.Н. Толстой. Воскресение (ч. 2–3). 1899] – *Having hurriedly drunk a cup of tea offered him by the foreman, Nekhludoff went to the village* [Leo Tolstoy. The Awakening (parts 2–3). Translated by William E. Smith. 1900].

Потом Кислярский зашел в кондитерскую ССПО, бывшую «Бонбон де Варсови», выкушал стакан кофе и съел слоеный пирожок (И.А. Ильф, Е.П. Петров. Двенадцать стульев. 1927) – *Kislarsky then called in at the state-owned sweetshop, formerly the Bonbons de Varsovie, drank a cup of coffee, and ate a piece of layer cake* (Илья Ильф, Evgeny Petrov. The Twelve Chairs. Translated by John Richardson. 1961).

Во время традиционного застолья выпил только **стакан чаю** (Светлана Алексиевич. Время секунд хэнд. 2013) – *During a traditional dinner, all he had to drink was a cup of tea* (Svetlana Alexievich. Secondhand Time. Translated by Bela Shayevich. 2016).

При обращении к параллельному русско-английскому подкорпусу НКРЯ выясняется, что для оригинальных англоязычных текстов коллокации *glass of coffee* или *glass of tea* нетипичны. Дело, видимо, в том, что в англоязычных странах, где в бытовой культуре подстаканников не было, горячие напитки пьют не из стаканов, а из чашек, и только прохладительные напитки *iced tea* или *ice tea* сервируют в стаканах в том случае, если не употребляют непосредственно из бутылки или жестяной банки. Поэтому встречающееся кое-где в переводах калькирование русских словосочетаний *стакан чаю / кофе* как *glass of tea / coffee* свидетельствует не столько об узусе английского языка, сколько о недостаточном мастерстве переводчика либо о сознательно избранной им стратегии форенизации текста.

Исследование материалов визуально-рекламного характера из англоязычного сегмента сети Интернет показало [11], что семантика слов *glass* и *cup* пересекается не только тогда, когда речь идет о температуре потребляемых из этих емкостей напитков, но и при обозначении одноразовых пластиковых и бумажных сосудов для питья, что особенно убедительно выявляют споры носителей языка на форумах, посвященных вопросам английской грамматики и словоупотребления. В этих случаях носители языка испытывают явный когнитивный диссонанс, и, если в их сознании приоритетной оказывается форма таких пластиковых или бумажных емкостей, которая имитирует стакан, они могут именовать их и словом *glass*, однако, как правило, побеждает отчетливое представление об этимологической связи этого названия с материалом (*glass* – стекло), в результате чего пластиковый или бумажный стаканчик именуется обычно *cup* (аналогичным образом, кстати сказать, обстоит дело и с английским названием металлических, а сегодня уже и силиконовых складных стаканчиков – *collapsible cup*). Понятно, что в русском языке, где материал изготовления в семантике слов *стакан*, *рюмка*, *бокал* не фиксируется, дело сводится исключительно к форме одноразового изделия, которая и предопределяет его название. Сказанное наглядно иллюстрируется следующим переводом:

He handed me a cup of wine and tapped it with his (Lauren Weisberger. *The Devil Wears Prada*. 2003) – *Он протянул мне вино, и мы чокнулись бумажными стаканами* (Лорен Вайсбергер. *Дьявол носит Прада*. Перевод М. Маякова, Т. Шабаевой. 2006).

Можно отметить и еще одно пересечение смежных ЛСГ или, скорее, «перетекание» их друг в друга, которое тоже обнаруживается только при межъязыковом сопоставлении семантики составляющих их

лексических единиц: в быту русскоязычных и англоязычных стран для измерения емкости сыпучих и жидких продуктов в кулинарии используются разные сосуды практически равного объема (около 250 мл) – *стакан* и *cup*, соответственно, что при переводе влечет за собой необходимость культурной адаптации:

<...> платили кто кучку картошки, кто **стакан гороху**, и этим он стал жить (А.В. Кузнецов. Бабий Яр. 1965–1970) – <...> *some paying with a few potatoes, some with a cup of peas, which was what he lived on* (Anatoly Kuznetsov. Babi Yar. Translated by David Floyd. 1970).

Совершенно очевидно, что полисемия слова *cup* приведет к включению в исследование и ряда других наименований емкостей для питья с ручкой типа *tug*, *чашка*, *кружка* и т.д., а затем и без ручки, но зато тоже используемых в том числе и для горячих напитков (*пиала*, *чаша*, *bowl* и пр.). Кроме того, при изучении такой древнейшей в обеих лингвокультурах сферы бытовой предметной лексики, как сосуды для питья, невозможно не учитывать диахронические сдвиги в именовании и восприятии артефактов, часть из которых выпадает из употребления и уходит из памяти (но часто не бесследно, как, например, вскользь упомянутые выше русские наименования *чарка/чара* или *икалик*), но на их место приходят новые.

Особенно интенсифицировались процессы пополнения и изменения состава бытовой лексики сегодня, в век языковой и культурной глобализации, приводящей к формированию множественной идентичности на основе многоязычия и поликультурности [18]. Так, например, развитие в России барно-клубной культуры ведет к появлению все новых напитков и новых сосудов для их потребления, а поскольку эта культура носит у нас вторичный, заимствованный характер, то как привычные для носителей английского языка, так и недавно появившиеся в английском языке названия оказываются в русском языке сплошь заимствованными (транскрибированными/транслитерированными) и вряд ли известными широкой публике: *jigger* / *джиггер*, *rocks (glass)* / *рокс*, *highball* / *хайбол(л)*, *shot (glass)* / *шот*, *nosing* / *ноузинг*, *snifter* / *снифтер* и пр., и пр. Малоизвестность этих наименований исключает использование в качестве источника материала параллельного русско-английского подкорпуса НКРЯ, базирующегося главным образом на оригинальных и переведенных классических и приобретенных определенную известность современных литературно-художественных текстах, что, однако, компенсируется богатством разнообразных вербальных и – что в данном случае еще более важно – визуальных материалов из сети Интернет.

В Великобритании в этой сфере бытовой культуры тоже происходят изменения: например, как показало изучение музейных экспонатов и аукционных каталогов [19], за три столетия средний объем бокала для вина (*wine glass*) увеличился в 6,8 раза – с 66 до 449 мл, причем особенно

резко уже на наших глазах, в XXI в., что, весьма вероятно, отразилось и на номинативных стратегиях и предпочтениях языкового сообщества, однако эти вопросы, насколько нам известно, никто пока не изучал.

Заключение

Напомним, что изначально в основу формирования корпуса лексических единиц для межъязыкового сопоставительного исследования в рамках данной ЛСГ нами были положены всего две дифференциальные семы – «стеклянный» и «без ручки», что, понятно, ограничивало исследование лишь определенным фрагментом этой чрезвычайно обширной ЛСГ. Однако, как мы пытались продемонстрировать выше, логика осмысления результатов, получаемых при сопоставлении русского и английского материала, вынуждала расширять набор релевантных семантических параметров и, соответственно, дифференциальных сем, добавляя новые признаки («без ножки», «с ножкой», «пластиковый», «металлический», «маленький», «для алкогольных напитков», «для безалкогольных напитков», «для холодных напитков», «для горячих напитков», «мерная емкость») и даже включив в рассмотрение новую лексическую единицу *cup* (не во всех, а лишь в удовлетворяющих параметрам исследования значениях). Постепенно вырисовалась конфигурация семантического поля, покрываемого в каждом из сопоставляемых языков изученными словами ЛСГ «сосуды для питья» (подчеркнем еще раз: не всеми имеющимися в двух рассматриваемых языках наименованиями сосудов для питья, а лишь частью из них), и в обоих случаях она оказалась как бы двухвершинной, в том смысле, что составляющие каждую ЛСГ единицы определенным образом выстраиваются вокруг двух доминант, или базовых идентификаторов, но конфигурации они образуют отнюдь не зеркально-симметричные.

В ЛСГ английского языка это слова *glass* и *cup*, противопоставленные по семантическим параметрам материала изготовления (дифференциальные семы «стеклянный», «пластиковый», «металлический»), цели использования (семы «сосуд для питья» и «мерная емкость»), содержания в напитке алкоголя (семы «для алкогольных напитков», «для безалкогольных напитков») и температуры напитка (семы «для холодных напитков», «для горячих напитков»), а в ЛСГ русского языка это слова *стакан* и *рюмка*, противопоставленные по семантическим параметрам формы (семы «без ножки», «с ножкой»), цели использования (семы «сосуд для питья» и «мерная емкость»), содержания в напитке алкоголя (семы «для алкогольных напитков», «для безалкогольных напитков») и температуры напитка (семы «для холодных напитков», «для горячих напитков») (совпадающие параметры и семы выделены).

В очередной раз продемонстрировав зыбкость, нечеткость и проницаемость семантических границ между лексическими единицами даже внутри одной и той же ЛСГ одного языка, тем более – при сопоставлении ЛСГ разных языков, проведенное исследование выявило плодотворность межъязыкового сопоставительного подхода к изучению лексической семантики: нередко только взгляд сквозь призму иной лексической системы позволяет обратить внимание на те или иные нюансы словоупотребления, чтобы затем выявить в семантике слов, составляющих ЛСГ, дифференциальные признаки и на этой основе осмыслить тенденции их речевого функционирования, которые без сопоставления аутентичных оригинальных и переводных контекстов легко могут остаться незамеченными. Подход к анализу лексической семантики через сопоставление параллельных контекстов позволяет определить степень и характер межъязыковых различий в соотносительных фрагментах лексико-семантических систем сопоставляемых языков.

Список источников

1. **Иомдин Б.Л.** Русская бытовая предметная лексика: онтология и описание // Труды 33-й конференции молодых ученых и специалистов ИППИ РАН «Информационные технологии и системы (ИТиС'10)». М. : ИППИ РАН, 2010. С. 293–298.
2. **Иомдин Б.Л.** Терминология быта. Поиски нормы // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : материалы ежегодной Междунар. конф. «Диалог 2009». Вып. 8. М. : РГГУ, 2009. С. 127–135. URL: <https://www.dialog-21.ru/digests/dialog2009/materials/pdf/22.pdf> (дата обращения: 14.03.2023).
3. **Иомдин Б.Л., Лопухина А.А., Пиперски А.Ч., Киселева М.Ф., Носырев Г.В., Рикитянский А.М., Васильев П.К., Кадыкова А.Г., Матиссен-Рожкова В.И.** Словарь бытовой терминологии: новые проблемы и новые методы // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : материалы ежегодной Междунар. конф. «Диалог 2012». Вып. 11. М. : РГГУ, 2012. С. 213–226. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/i5mpmiud2f/56986453.pdf> (дата обращения: 15.03.2023).
4. **Стернин И.А., Рудакова А.В.** Словарные дефиниции и семантический анализ. Воронеж : Истоки, 2017. 34 с.
5. **Толковый** словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. URL: <https://gufo.me/dict/ushakov?letter=%D1%81> (дата обращения: 15.03.2023).
6. **Толковый** словарь живого великорусского языка Владимира Даля. URL: <https://slovardalja.net/> (дата обращения 06.03.2023).
7. **Россия.** Большой лингвострановедческий словарь / под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. М. : АСТ-Пресс, 2007. 736 с. URL: <https://rus-lingvostranovedcheskiy-dict.slovaronline.com/86-%D0%92%D0%95%D0%94%D0%A0%D0%9E> (дата обращения: 06.03.2023).
8. **Демьянков В.З.** Теория прототипов в семантике и прагматике языка // Структуры представления знаний в языке / отв. ред. Е.С. Кубрякова. М. : ИНИОН РАН, 1994. С. 32–86. URL: http://www.infolex.ru/Prot.html#_Тoc32159111 (дата обращения: 14.03.2023).
9. **КартаСлов.ру** – Карта слов и выражений русского языка. URL: <https://kartaslov.ru> (дата обращения: 01.03.2023).
10. **Мокиенко В.М., Никитина Т.Г.** Большой словарь русских поговорок. М. : Олма Медиа Групп, 2007. URL: <https://rus-proverbs-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 01.03.2023).

11. **Полубиченко Л.В.** «Рюмка водки на столе»: проблемы перевода // Материалы VI Междунар. науч.-практ. симп. «История еды и традиции питания народов мира». М. : Новое Время, 2023. С. 28–34.
12. **Ефремова Т.Ф.** Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Рус. яз., 2000. URL: <https://lexicography.online/explanatory/efremova/> (дата обращения: 12.03.2023).
13. **Labov W.** The boundaries of words and their meanings // *New ways of analyzing variation in English* / eds. by C.-J.N. Bailey, R.W. Shuy. Washington, D.C. : Georgetown University Press, 1973. P. 340–373.
14. **Andersen E.S.** Cups and glasses: Learning that boundaries are vague // *Journal of Child Language*. 1975. № 2 (1). P. 79–103.
15. **Wierzbicka A.** Cups and mugs: Lexicography and conceptual analysis // *Australian Journal of Linguistics*. 1984. № 4. P. 257–81.
16. **Allan K.** On the semantics of *cup* // *Meaning, life and culture: In conversation with Anna Wierzbicka* / eds. by H. Bromhead, Z. Ye. Canberra : ANU Press, 2020. P. 441–460. URL: <https://library.oapen.org/bitstream/id/1b8332d9-de0b-4aae-979c-41f4e0d5a592/book.pdf> (accessed: 14.03.2023).
17. **Cambridge** Advanced Learner's Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/cup> (accessed: 12.03.2023).
18. **Смокотин В.М., Гураль С.К.** Взаимоотношения между языком всемирного общения и другими языками и сохранение этнокультурных идентичностей // *Язык и культура*. 2022. № 58. С. 66–90.
19. **Zupan Z., Evans A., Couturier D.L., Marteau T.M.** Wine glass size in England from 1700 to 2017: a measure of our time // *BMJ*. 2017 Dec. 13. № 359. j5623. URL: <https://www.bmj.com/content/359/bmj.j5623> (accessed: 15.03.2023).

References

1. Iomdin B.L. (2010) *Russkaya bytovaya predmetnaya leksika: ontologiya i opisaniye* [Russian everyday household item vocabulary: ontology and description]. *Trudy 33-i konferentsii molodykh uchenykh i spetsialistov IPPI RAN Informatsonnye tekhnologii i sistemy (ITiS'10)*. M.: IPPI RAN, pp. 293–298.
2. Iomdin B.L. (2009) *Terminologiya byta. Poiski normy* [Everyday terminology. In pursuit of standards]. *Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii: Materialy ezhegodnoi Mezhd. konferentsii Dialog 2009*. Vol. 8. M.: RGGU, pp. 127–135. URL: <https://www.dialog-21.ru/digests/dialog2009/materials/pdf/22.pdf> (Accessed: 14.03.2023).
3. Iomdin B.L., Lopukhina A.A., Piperski A.Ch., Kiseleva M.F., Nosyrev G.V., Rikityanskii A.M., Vasil'ev P.K., Kadykova A.G., Matissen-Rozhkova V.I. (2012) *Slovar' bytovoi terminologii: novye problemy i novye metody* [Dictionary of Russian everyday life terminology: New problems and new techniques]. *Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii: Materialy ezhegodnoi Mezhd. konferentsii Dialog 2012*. Vol. 11. M.: RGGU, pp. 213–226. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/i5mpmiud2f/56986453.pdf> (Accessed: 15.03.2023).
4. Sternin I.A., Rudakova A.V. (2017) *Slovarnye definicii i semanticheskij analiz* [Dictionary definitions and semantic analysis]. Voronezh: Istoki. 34 p.
5. Ushakov D.N. (ed.). *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka* [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. URL: <https://gufo.me/dict/ushakov?letter=%D1%81> (Accessed: 15.03.2023).
6. Dal' V. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka* [Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language]. URL: <https://slovardalja.net/> (Accessed: 06.03.2023).
7. Rossiya. *Bol'shoj lingvostranovedcheskij slovar'* [Russia. The big dictionary of linguistic and cultural studies] (2007) / Pod obshch. red. Yu.E. Prokhorova. M.: AST-Press. 736 p.

- URL: <https://rus-lingvostranovedcheskiy-dict.slovaronline.com/86-%D0%92%D0%95%D0%94%D0%A0%D0%9E> (Accessed: 06.03.2023).
8. Dem'yankov V.Z. (1994) *Teoriya prototipov v semantike i pragmatike yazyka* [Prototype theory in semantics and pragmatics of language]. *Struktury predstavleniya znaniy v yazyke*. M.: INION RAN. pp. 32–86. URL: http://www.infolex.ru/Prot.html#_Toc32159111 (Accessed: 14.03.2023).
 9. KartaSlov.ru – Karta slov i vyrazhenij russkogo yazyka [Map of Russian words and expressions]. URL: <https://kartaslov.ru> (Accessed: 01.03.2023).
 10. Mokienko V.M., Nikitina T.G. (2007) *Bol'shoj slovar' russkikh pogovorok* [Big Dictionary of Russian Proverbs]. M.: Olma Media Grupp. URL: <https://rus-proverbs-dict.slovaronline.com/> (Accessed: 01.03.2023).
 11. Polubichenko L.V. (2023) “Ryumka vodki na stole”: problemy perevoda [“A glass of vodka on the table”: translation problems]. *Materialy VI Mezhd. nauchno-praktich. simpoziuma Istoriya edy i traditsii pitaniya narodov mira*. M.: Novoje Vremia. pp. 28–34.
 12. Efremova T.F. (2000) *Novyj slovar' russkogo yazyka*. *Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj* [New explanatory and word-building dictionary of the Russian language]. M.: Russkij yazyk. URL: <https://lexicography.online/explanatory/efremova/> (Accessed: 12.03.2023).
 13. Labov W. (1973) *The boundaries of words and their meanings*. *New ways of analyzing variation in English*. Washington, D.C.: Georgetown University Press. pp. 340–373.
 14. Andersen E.S. (1975) *Cups and glasses: Learning that boundaries are vague*. *Journal of Child Language*. № 2(1). pp. 79–103.
 15. Wierzbicka A. (1984) *Cups and mugs: Lexicography and conceptual analysis*. *Australian Journal of Linguistics*. 4. pp. 257–281.
 16. Allan K. (2020) *On the semantics of cup*. *Meaning, life and culture: in conversation with Anna Wierzbicka*. Canberra: ANU Press. pp. 441–460. URL: <https://library.oapen.org/bitstream/id/1b8332d9-de0b-4aae-979c-41f4e0d5a592/book.pdf> (Accessed: 14.03.2023).
 17. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/cup> (Accessed: 12.03.2023).
 18. Smokotin V.M., Gural' S.K. (2022) *Vzaimootnosheniya mezhdru yazykom vseirnogo obshcheniya i drugim yazykami i sohraneniye etnokul'turnyh identichnostej* [Interrelations between the language of worldwide communication and other languages and preservation of ethnocultural identities]. *Yazyk i kul'tura*. 58. pp. 66–90.
 19. Zupan Z., Evans A., Couturier D.L., Marteau T.M. (2017) *Wine glass size in England from 1700 to 2017: a measure of our time*. *BMJ*. 359. URL: <https://www.bmj.com/content/359/bmj.j5623> (Accessed: 15.03.2023).

Информация об авторе:

Полубиченко Л.В. – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения, МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). E-mail: lpolubichenko@mail.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Polubichenko L.V., D.Sc. (Philology), Professor, Head of English Department for Science Students, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). E-mail: lpolubichenko@mail.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 2.10.2023; принята к публикации 15.11.2023

Received 2.10.2023; accepted for publication 15.11.2023

Научная статья
УДК 372.881.1
doi: 10.17223/19996195/64/3

Культурная идентичность субъекта: векторы информационной трансформации

**Елена Генриховна Тарева¹,
Екатерина Валентиновна Тройникова²**

¹*Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
tarevaeg@mgu.ru*

²*Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия,
troinikovae@yandex.ru*

Аннотация. Цель статьи – обосновать стратегически значимое направление лингводидактики, связанное с определением роли влияния разнонаправленной и противоречивой информационной среды на обучающегося – студента языкового вуза. Определить ход развития своей культурной идентичности для субъекта не просто в силу разнообразных факторов, одновременно оказывающих на него влияние.

В современных условиях проблемы, связанные с влиянием информационного измерения на онтологические характеристики поликультурного многоязычного мира и одновременно на экзистенциальные свойства человека, привлекают к себе внимание представителей научного сообщества в сфере гуманитарного знания, в том числе в теории и практике межкультурного языкового образования в вузе.

Рассмотрен вопрос становления и развития культурной идентичности человека, которая подвергается существенной трансформации под воздействием разнообразных факторов социокультурного свойства. Среди таких факторов влияние информационной среды играет существенную роль.

Представлен анализ конструкта «культурная идентичность субъекта», философский смысл которого не теряет актуальности в эпоху информационного мироустройства. Доказывается факт отражения в данном конструкте такой связи человека с национальной, региональной, транснациональной культурой, которая отражает отношения человека с родной и другими культурами при проявлении его активной позиции в ходе конструирования диалога культур в реальном и виртуальном информационном пространстве многоязычного мира.

Описаны некоторые формы культурной идентичности, которые обусловлены развитием разнообразных моделей культурно-языковых сообществ, функционирующих в информационном пространстве поликультурного мира. Представлена характеристика влияния информационного измерения на культуру и межкультурное взаимодействие субъекта, а также описаны варианты форм проявления культурной идентичности отдельного человека.

Рассмотрены основные векторы трансформации идентичности человека как на экстрасубъектном уровне – на уровне межкультурного взаимодействия, так и на интрасубъектном уровне – на уровне личностных подструктур самого человека как субъекта культуры. Вскрыты кризисные состояния национальной идентичности, обусловленные фактором диффузии культурных границ в условиях информационной среды поликультурного многоязычного мира.

Практическую значимость имеют представленные антропопрактики, значимые для целенаправленного (в ходе лингвообразовательного процесса в вузе) преодоления кризисных состояний культурной идентичности человека, основанные на активизации и развитии интеллектуально-нравственных ресурсов студента, приобретающего способность к межкультурному взаимодействию. Дается перспектива развития различных форм культурной идентичности человека в аспекте его самоидентификации в культуре(-ах) и обществе(-ах), бесконечного поиска им себя в проекции множественности разнообразных социокультурных перспектив.

Проанализированы проблемы философско-методологического характера современной лингводидактики. Публикация представляет интерес для ученых, стратегов лингвообразования, идеологов трансформации процесса обучения иностранным языкам в современных условиях разновекторного влияния информации на субъекта. Сегодня осваивающий иностранный язык предстает как постоянно развивающийся носитель культурного кода, представитель родной лингвокультуры, готовый и способный к взаимодействию с представителем иных сообществ в сложных конфликтогенных и противоречивых условиях ведения коммуникации в сфере делового, обиходного общения. Затронутые в статье вопросы будут значимы для молодых исследователей – магистрантов, аспирантов, ищущих свой путь в науке, определяющих перспективы развития лингводидактики в ближайшей и далекой перспективе.

Ключевые слова: информационное измерение, культурная идентичность, поликультурный многоязычный мир, межкультурное взаимодействие, образовательные антропопрактики

Для цитирования: Тарева Е.Г., Тройникова Е.В. Культурная идентичность субъекта: векторы информационной трансформации // Язык и культура. 2023. № 64. С. 45–64. doi: 10.17223/19996195/64/3

Original article

doi: 10.17223/19996195/64/3

Cultural identity of a person: vectors of informational transformation

Elena G. Tareva¹, Ekaterina V. Troinikova²

¹ *Moscow City University, Moscow, Russia, tarevaeg@mgpu.ru*

² *Udmurt State University, Izhevsk, Russia, troinikovae@yandex.ru*

Abstract. The purpose of the paper is to define in terms of linguodidactics how multidirectional and contradictory information environment influences the education of the students at linguistic university. It is not easy for a person to realize the course of development of his cultural identity due to various impact.

In modern conditions, the influence of the information dimension on the ontological characteristics of a multicultural multilingual world and at the same time on the existential features of a person attract the attention of researchers of humanitarian sphere, including those who develop theory and practice of intercultural language education at a university.

The article deals with the formation and development of a person's cultural identity, which undergoes a significant transformation under the influence of various sociocultural factors. Among these factors, the influence of the information environment plays a significant role.

The authors analyze the construct “cultural identity of a person”, the philosophical meaning of which does not lose its relevance in the era of the information world order. This construct reflects a connection of a person with national, regional, transnational culture, thus representing his relationship with his native and other cultures through active position in the course of constructing a dialogue of cultures in the real and virtual information space of a multilingual world.

The paper contains the description of some forms of cultural identity, which are related to various models of cultural and linguistic communities functioning in the information space of a multicultural world. There is an attempt to develop characteristics of the influence of informational dimension on the culture and intercultural interaction of a person, and to describe the variety of forms of manifestation of a person’s cultural identity.

The study shows the main vectors of transformation of a person's identity both at the extra-subject level - at the level of intercultural interaction, and at the intra-subject level - at the level of personal substructures of a person himself as a subject of culture. It is very important to analyze crisis states of national identity, caused by the factor of diffusion of cultural boundaries in the information environment of a multicultural multilingual world.

The presented anthropopractices are of practical significance, which are significant for purposeful (during the linguistic education at a university) overcoming the crisis states of a person's cultural identity, based on the activation and development of the intellectual and moral resources of a student who acquires the ability for intercultural interaction. A perspective is given for the development of various forms of a person's cultural identity in terms of his self-identification in culture(s) and society(s), his endless search for himself in the projection of a plurality of various socio-cultural perspectives.

Furthermore, the article considers the problems of philosophical and methodological nature of modern linguodidactics. The publication is of interest to scientists, strategists of linguistic education, ideologists of the transformation of the process of teaching foreign languages in modern conditions of the multi-vector influence of information on the subject. Today, a learner of a foreign language appears as a constantly evolving carrier of a cultural code, a representative of his native linguistic culture, ready and able to interact with a representative of other communities in complex conflict-generating and contradictory conditions of communication in the field of business, everyday communication. The issues raised in the article will be significant for young researchers - undergraduates, graduate students who are looking for their own path in science, determining the prospects for the development of linguodidactics in the near and far future.

Keywords: information dimension, cultural identity, multicultural multilingual world, intercultural interaction, educational anthropological practices

For citation: Tareva E.G., Troinikova E.V. Cultural identity of a person: vectors of informational transformation. *Language and Culture*, 2023, 64, pp. 45-64. doi: 10.17223/19996195/64/3

Введение

Среди множества разнообразных и сложных проблем, с которыми сталкивается современное межкультурное языковое образование, наиболее яркой и глобальной является проблема экспликации информационного измерения лингвообразовательного процесса. Глубокое осмысление данной проблемы возможно с позиции аксиологической метафоризации,

предполагающей обращение к антропосообразным (человекомерным) ценностным координатам поликультурного многоязычного мира и межкультурного взаимодействия. Совокупным выразителем такого смыслообозначения является феномен «культурная идентичность субъекта». Данный междисциплинарный конструкт является фундаментальным первоэлементом межкультурного социогенеза личности, при этом он не является статичным, напротив, в контексте научной идеологии постмодерна [1] проявляет динамику своего вариативного и непрерывного развития в проекции многомерных культурных репрезентаций в информационном пространстве поликультурного многоязычного мира.

Сам факт сложности явления «культурная идентичность субъекта» предполагает постановку задач в области описания новых антропо- и культууроформирующих тенденций, посредством анализа которых появляется возможность определения путей образовательной поддержки субъекта межкультурного взаимодействия для обеспечения диалога культур в условиях наблюдаемых изменений. В связи со сказанным уточнение конструкта «культурная идентичность субъекта» в системе межкультурного языкового образования является своевременным и востребованным, поскольку осмысление антропосообразных информационно обусловленных реалий имеет принципиальное значение для создания моделей (само)образовательных практик, основанных на ценностях общечеловеческой и национальной культуры, на ценности диалога культур в поликультурном многоязычном мире и ценности самого человека как субъекта диалоговых отношений.

Научное рассмотрение конструкта «культурная идентичность человека» традиционно связывается с базовой внутренней потребностью каждой культуры в формировании принадлежности к ней ее отдельного представителя [2]. В целом ряде гуманитарных наук, включая теорию межкультурной коммуникации и образовательные науки, культурная идентичность представляет собой осознанное принятие человеком соответствующих культурных норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка, понимание своего «Я» с позиции тех характеристик, которые приняты в данном обществе, самоотождествление себя с образцами именно этого общества [3. С. 65]. Это осознание своего «Я» как субъекта культуры, которое связано с устойчивым включением личности в смысловые поля культуры с их языковыми формами, ценностями, традициями, ориентирами поведения [4]. Из этого следует, что культурная идентичность человека является фундаментальной основой сохранения ценностного ядра отдельно взятой культуры, реперным элементом её бытования и развития.

Осмысление феномена «культурная идентичность человека» существенно осложняется в условиях погружения субъекта в формат поликультурного многоязычного мира, в котором культуры смешиваются,

пересекаются, взаимно дополняют друг друга либо вступают в непримиримые взаимоотношения. Оказавшись на пересечении культур, человек испытывает на себе мощное влияние со стороны информационных потоков, транслирующих разнокультурные ценности и приоритеты. Его культурная идентичность претерпевает трансформацию, часто сложно осознаваемую и порой деструктивную, обусловленную изменчивостью, сложностью, неоднозначностью и нелинейностью окружающего мира контрастов. В условиях информационной реальности онтологические характеристики поликультурного многоязычного мира (физическая территориальная локализация культуры, одномерность и последовательность передачи культурно-исторического опыта, линейное развитие языка, традиционные формы репрезентации культуры и ее представителей в реальном мире) значительно изменяются в многомерной транснациональной проекции, которая характеризуется хаотичными, неопределенными и сложными информационными связями внутри и между культурно-языковыми сообществами. Отсюда – процессы культурной глокализации, гибридизация культурно-языковых сообществ и культурно-сетевая глобализация, обуславливающие появление и проявление у человека нескольких вариантов культурной идентичности.

Одновременно со сказанным следует принять во внимание, что конструкт «культурная идентичность» следует рассматривать с точки зрения многомерной этнополитической и этносоциальной структуры нашей страны, которая позволяет выделить по крайней мере три архетипа «культурной идентичности»:

- как национально-культурного конструкта;
- как поликультурного конструкта, отражающего суть межкультурного взаимодействия;
- как культурно- сетевого конструкта, отражающего суть информационно-сетевого межкультурного взаимодействия.

Из этого следует, что эффективность жизнедеятельности человека в информационной среде поликультурного многоязычного мира напрямую зависит от осознания и овладения личностью различными формами проявления «архетипов» культурной идентичности, которые образуют синергетическую целостность идентичности человека в глобальном мире.

Из сказанного следует, что традиционные подходы теоретического воссоздания культурной идентичности, представленные в работах отечественных и зарубежных ученых (Н.Н. Моисеев, E. Erikson, L. Samovar, P. Porter и др.), требуют переосмысления в аспекте вызовов современности, а актуальные проблемы экзистенциальных контекстов бытия человека позволяют по-новому артикулировать и интерпретировать содержание культурной идентичности субъекта. Данная задача особенно актуальна в свете решения проблем межкультурного языкового

образования, поскольку существующие педагогические практики стремительно устаревают, не справляясь с информационными вызовами.

Методология исследования

Очевидны как минимум четыре основных вектора переосмысления феномена «культурная идентичность субъекта». Во-первых, следует проанализировать влияние информационного измерения на культуру, в пространстве которой происходит становление культурной идентичности человека. Во-вторых, необходимо определить специфику межкультурного взаимодействия субъектов культур в новых условиях. В-третьих, важно обозначить значимые антропосообразные трансформации культурной идентичности в самой модели личности, готовой к межкультурному диалогу в информационной среде поликультурного многоязычного мира. Наконец, в-четвертых, следует определить конструктивные смыслы образовательных практик, обеспечивающих не только адаптацию, но и развитие человека культуры в динамически (порой стремительно!) и непредсказуемо изменяющихся условиях информационной реальности.

Культурная идентичность в аспекте междисциплинарного знания. Несмотря на сложность и противоречивость, по сущностному своему смыслу понятие идентичности всегда отсылает к формам и практикам, благодаря которым человек обретает отчетливую различность в действительности и в то же время включается в многообразные связи с другим, входит в сообщества, наделяется социальной данностью [4]. Культурная идентичность в своем основании предполагает принадлежность субъекта определенной культуре и одновременно уникальность последней, что дает возможность личности понимать другую культуру через осознание культуры родной. Столкновение с незнакомым инициирует процессы (само)познания и (само)понимания, определения личной траектории развития и установления баланса между общим и индивидуальным, между необходимостью придерживаться определенных правил и свободой выбора.

Теоретическое осмысление понятия культурной идентичности представлено в широком междисциплинарном диапазоне работ отечественных и зарубежных ученых (Ю.В. Арутюнян, М.М. Бахтин, В. Беньямин, Ж. Бодрийяр, Ю.Д. Гранин, А.Я. Гуревич, Л.М. Дробижева, В.А. Емелин, З.А. Жаде, Н.А. Тельнова, В.Ю. Хотинец и др.). Очевидным является постоянный интерес гуманитарного научного знания к данному антропологическому конструкту. В классическом научном модуле познания культурная идентичность описывается как целостная система самоотождествления индивида с определенной культурой, ее ценностями, убеждениями, мировосприятием и миропониманием.

Неоклассицизм позволил рассматривать культурную идентичность как динамическое явление, постепенно изменяющееся под воздействием эволюционных факторов внешней (экстра-, обще-) цивилизационной и внутренней (интра)культурно-специфической среды.

Согласно философии постмодерна, культурная идентичность утрачивает свою целостность и индивидуальность под воздействием глобальных социокультурных процессов, становится все более фрагментированной и иллюзорной, полностью растворяясь в технократической среде нестабильности. В постмодернистской эстетике приоритет отдается таким концептам, как «самосозидание», «самопознание», «самоидентификация», «саморазвитие», соотносимые с ведущими мотивами современного человека [1. С. 273]. В постмодернизме культурная идентичность как статический познавательный конструкт лишается своей значимости, поскольку сложно уловить постоянство в дискретной, полимодальной окружающей среде. На смену этому приходит трансцендентальная феноменологическая редукция культурной идентичности, смысл которой состоит в исследовании форм ее субъектной репрезентации в условиях полимодального мироустройства.

В исследовательских проекциях межкультурной коммуникации и межкультурного образования культурная идентичность человека имеет критически значимый смысл с точки зрения исследования/обеспечения успешного взаимодействия представителей различных культурно-языковых сообществ; культурная идентичность в этой исследовательской области является своеобразной интеллектуально-духовной основой, ключевым стрержнем движения человека на пути построения межкультурного диалога.

Проблематичность определения роли и статуса культурной идентичности субъекта в современной науке, а вместе с тем форм ее конструирования и опредмечивания в обновленной, оваянной идеями постмодернизма образовательной практике обусловлена в первую очередь новыми вызовами, влияющими на бытование культур(-ы) в человеке и человека в культуре(-ах) в ходе межкультурного взаимодействия. В диффузии человеческих состояний происходят разнонаправленные движения. Во-первых, человек познает себя, т.е. отождествляет себя с окружающим бытием, очерчивает определенный онтологический круг культуросообразной стабильности в ходе распознавания своих национально-специфических черт, мотивов, мыслей, ценностей, установок, культурно-специфических норм поведения, их сличения с определенным культурным эталоном и установления между собой и культурной группой тождества или различия. Во-вторых, он актуализирует свою идентичность и формирует ее окончательные параметры во время встречи с Другим; без этого понимание себя оказывается проблематичным. Именно во взаимном пересечении данных состояний происходит

классическое понимание культурной идентичности человека страны, человека мира.

Влияние информационной реальности на культуру. Современная модель функционирования культуры принципиальным образом отличается от традиционных форм своего существования. Последние были максимально детерминированы национальными и социокультурными особенностями, каждая отдельная культура устанавливала границы своей культурной самости, определенные правила культурного самоопределения и архитектонику межкультурного взаимодействия, необходимого для развития культурного сообщества. С развитием глобализации и виртуальной сетевизации усилились процессы национальной глокализации, отражающие, с одной стороны, стремление отдельных сообществ обеспечить целостность своей внутренней аксиосферы. Однако глокализация проявилась в целенаправленной сегрегации отдельных культур от неприемлемого ценностного порядка, который противостоит их аксиологическим устоям.

Происходит неестественное и непредвиденное ранее (внезапное, неоправданное, немотивированное) территориальное и не только территориальное, но и ментальное отделение (разрыв) некоторых культур. Этот факт имеет негативное влияние на стабильность поликультурного мира, поскольку жесткая локализация (в значении изоляции) культуры всегда связана с ростом деструктивных процессов как внутри отдельной культуры, так и во внешнем поликультурном окружении, порождая проявления культурной изоляции.

Генетическая предрасположенность каждой культуры к диалогу, желание человека преодолеть созданные границы обусловили перенос физического пространства культуры в виртуальный сетевой информационный мир. В таком мире культура оказалась еще более уязвимой вследствие безграничности информационной материи, ее анонимности, отсюда – потенциальной деструктивности для субъекта. Происходит рассеивание очертаний и размывание границ культурной самобытности, отсюда становится проблемным само существование исходно (природно) устойчивой в своем основании культурной идентичности человека.

Информационное пространство представлено множеством хаотично функционирующих культурно обусловленных информационных кластеров, отражающих определенный сетевой «образ мира», информационную картину мира и опосредованно создающих различные виды новых культурно обусловленных сообществ, которые характеризуются тремя моделями:

а) модель информационно-национальной локализации (монокультурные объединения);

б) модель информационно-сетевой транснационализации (объединение представителей различных культур, работающих над решением

глобальных человеческих проблем, что произошло, например, в ситуации распространения пандемии COVID-19);

в) модель культурно-языковой гибридизации (что происходит, например, в ситуации языковых заимствований и «культурных» переносов традиций и праздников).

Первая модель информационных сообществ связана с желанием отдельного человека или группы людей, лишенных возможности находиться в территориальном пространстве родной культуры в силу миграции, выделить или поддержать свою культурную идентичность в сетевом информационном пространстве с помощью различных коммуникативных ресурсов, сетевых групп или социальных сервисов. Культурно-специфическое позиционирование и укрепление культурной идентичности происходят на основе максимальной самопрезентации на страницах социальных сетей, блогов или видеоблогов, что, по мнению ряда авторов, является тихим противостоянием поликультурной динамике в обществе [5, 6].

Вторая модель описывается как транснациональная виртуальная культура, являющаяся новообразованием сетевого общества, основанного на глобальном информационном обмене между людьми. В таком обществе с помощью цифровых технологий преодолеваются физические границы национального и этнического пространства в целях обсуждения и решения различного рода цивилизационных проблем на основе межкультурного диалога [7].

Третья модель представляет собой форму экспериментального «подстраивания» культурно-языкового сообщества к поликультурным и многоязычным проявлениям окружающего мира, свойственным его информационной среде. Гибридизация «размывает» целостность культурного пространства, порождая большое количество смешанных синкретических культурных форм, в которых в разных пропорциях и комбинациях соединяется «свое» и «иное». Большинство их, возможно, окажутся не слишком жизнеспособными, однако все они, вместе взятые, отражают неосознанные поиски стратегии, которая позволила бы культурам адаптироваться к новым условиям существования, переработать и инкорпорировать в себя «иное» с минимальным ущербом [8].

В существующих сегодня условиях личности в силу объективного сосуществования описанных моделей культурного пространства становится все труднее отождествлять себя с отдельным культурно-языковым сообществом, формировать одну культурную идентичность. Виртуальное информационное пространство поликультурного мира не является нейтральным по отношению к отдельной культурной личности: в череде быстро сменяющихся друг друга страниц интерфейса личности трудно уловить свои культурные границы. Неосознанность восприятия другого образа жизни, который является естественным продолжением своего

Я-пространства, приводит к бессознательному оформлению идентичности в гибридную целостность. Отсюда, как следствие вариативной картины устройства поликультурного мира, укрепляется третья модель – модель гибридной культурной идентичности, возникающая в сфере поликультурного виртуального информационного пространства, где культурно-языковые сообщества не столько граничат, сколько «перекрывают друг друга».

Ряд авторов полагают, что виртуальное информационное бытование поликультурного общества бросает вызов существованию традиционных (в смысле тождественных родной культуре) культурных идентичностей, поскольку в таком киберпространстве западная культура имеет свое имплицитное преимущество. Оно проявляется лингвистически – через английский язык, а также символически – через распространение англосаксонской модели мира, закрепленной в интерфейсе технических средств и информационных платформ, которые обеспечивают взаимодействие культур в информационном пространстве [9, 10]. К слову, велика сила влияния Востока: китайская культура и китайский язык все сильнее распространяют свои культурные доминанты в окружающем мире, изолирующемся, но одновременно ищущем внешнюю опору для выживания.

В период информационного размывания культурных границ все острее звучит проблема обеспечения межкультурной и лингвистической безопасности. Все это связано с сохранением геополитического кода нации [11] и поддержанием информационной стабильности в общемировом поликультурном контексте. Такая безопасность предполагает сбалансированную представленность культурно-языковых сообществ в информационном пространстве, их ценностей, образа мировидения и миропонимания вследствие реализации равнопартнерских взаимоотношений между культурами в информационной среде, способствующих межкультурному диалогу.

Описанные тенденции существенно влияют на конструирование и оформление культурной идентичности отдельного человека. Рождается феномен «гибридизированной или трансформационной культурной идентичности» как параметра принадлежности человека к сетевому поликультурному обществу. Гибридизированная культурная идентичность проявляет себя в двух противоположных тенденциях, реализуемых в поликультурном многоязычном мире. С одной стороны, невзирая на деглобализационные тенденции, происходит (из чувства самосохранения) образование новых виртуально-информационных «диаспор» (страт) внутри национальной культуры, находящихся вне ее территориальной локализации, с целью поддержать культурную самобытность, позиционировать родную культуру в потоке культурного разнообразия, затормозить динамику временного пространства и осмыслить свою культурную

оригинальность. С другой стороны, вхождение личности в виртуальные поликультурные и одновременно многоязычные сообщества в поисках опоры во времена цивилизационной изменчивости, неопределенности и хаотичности влечет за собой диффузию культурной самобытности, нивелирование в ней культурно-специфического вследствие доминирования англоязычной модели языкового взаимодействия.

С развитием сетевого общества, которое представляет собой особый пространственно-временной континуум «параллельной одновременности», человек оказывается включенным в множественные гетерогенные социокультурные коммуникативные контексты. Скорость перехода из одного контекста в другой требует от него возврата к стереотипным практикам (само)понимания и (само)отождествления, необходимым для «удерживания» себя, своей культурной идентичности в полимодальном, семантически сложном и одновременно конфликтогенном пространстве поликультурного мира. Такая внутренняя разорванность и неопределенность в смысле самоосознавания различных форм проявления культурной идентичности при взаимодействии с информационной средой поликультурного многоязычного мира обуславливает появление деструктивных проявлений: культурно-экзистенциального изоляционизма, когнитивной беспомощности, нравственного нигилизма, социального отчуждения, в том числе в образовательной сфере. Подобные проявления усиливаются под воздействием массмедийного деструктивного влияния, что опосредованно влияет на межкультурную безопасность окружающего мира и экологию самого человека.

Влияние информационной реальности на межкультурное взаимодействие. Существенным фактором, обуславливающим конструирование культурной идентичности, выступает процесс межкультурного взаимодействия, который стремительно меняется в информационной среде поликультурного многоязычного мира. Главной особенностью такого взаимодействия в современных условиях становится молниеносный рост виртуальной коммуникации между людьми, принадлежащими к различным сообществам. Как следствие, главным инструментом взаимодействия человека с человеком и миром становится информация.

Информационная реальность изменяет свойства диалога культур, в котором каждая культура воспринимается как равноправная, равноценная при ее отличиях и интересная, нужная, желанная именно в ее непохожести и уникальности [12. С. 213]. Успешность диалога культур в ходе информационного обмена с представителями другой культуры зависит от того, разделяют ли виртуальные партнеры культурные ценности друг друга, согласуются ли (являются ли приемлемыми) ценностные координаты культурной идентичности. Соответственно этому проблема ценностно-смыслового понимания в условиях информационно-виртуальной коммуникации выходит на первый план. В образовательном смысле это

актуализирует разработку и внедрение практик, направленных на овладение личностью позицией субъекта межкультурного взаимодействия как участника информационных взаимоотношений, самоконструирования личностью системы индивидуальных ценностей в проекции диалога культур и опыта нравственной деятельности в информационной среде поликультурного многоязычного мира.

Влияние виртуального информационного пространства на становление культурной идентичности субъекта стало одной из проблем, вызывающих особый интерес ученых в области обучения межкультурному взаимодействию [13–15]. Актуальными и востребованными становятся новые координаты научной рефлексии пространства межкультурного взаимодействия – межкультурный дискурс и межкультурный нарратив [16], в основе интерпретации которых лежит идея о том, что каждая личность по-своему интерпретирует разные социокультурные реальности и практикует различные сценарии их конструирования. Межкультурный дискурс связан с тем, что практически каждый субъект действует в информационном пространстве в ситуации культурного многообразия, свободы выражения культурно-концептуальных смыслов, увеличивая степень своего знакомства с различными культурно-языковыми системами и осведомленности в культурно-концептуальных картинах мира [17]. Отсюда следуют различные сценарии интерпретации смыслового пространства межкультурного дискурса в информационной среде, рождающие различные формы межкультурного нарратива. Межкультурный диалоговый нарратив, закрепленный в современном поликультурном многоязычном мире, становится основанием для построения человеком собственных диалоговых практик, в определенной степени служащих основой для формирования своей культурной идентичности в современных условиях.

В связи со сложившимися обстоятельствами актуализируется роль и значимость деятельности посредника (медиатора) между культурами. Посредник – тот, кто олицетворяет границу между идеальным и реальным, а также строит и олицетворяет переход между ними [18. С. 74]. Идеальное интерпретируется как пространство взаимопонимания представителей различных культур, а реальное – как культурно-специфические ценностные и поведенческие ориентиры, проявляющиеся в процессе межкультурного взаимодействия. Целостность посреднической деятельности задается категорией со-бытийности [18], смысл которой заключается, с одной стороны, в образовании общности между представителями различных лингвосоциумов на основе установления взаимопонимания. С другой стороны, со-бытийность является единицей развития самого человека, поскольку она связана с переходом из одного в другое смысловое пространство [19]. При таком подходе личность должна не только обладать способностью к межкультурному общению, но и к

эвристическим процедурам постоянного познания новых элементов (значений, функций) общения [20]. Соответственно, процесс подготовки к межкультурному диалогу сегодня приобретает личностную категоризацию [21], а межкультурное взаимодействие становится ценностью поликультурного общества, отдельно взятой личности в нём, мерилom жизненных ориентиров и сохранением культурной идентичности человека.

Результаты исследования

Анализ методологических оснований, построенных на основе междисциплинарных проекций, позволил выявить экзистенциальные векторы влияния информационной реальности на становление/развитие/трансформацию культурной идентичности субъекта. Окружающая информационно-цифровая среда, постоянная коммуникация молодого поколения с ней и в ней, боязнь отказаться от этого «спасительного» мира сетевого сообщества оказали значительное влияние на интеллектуальное и коммуникативное поведение личности, на процедуры обработки ею информации, а также на сферу ее (личности) культурной самоидентификации [22]. Далее перечислены наиболее очевидные изменения.

Первое – происходит *трансформация когнитивных процессов и опыта познавательной деятельности человека*. Изменение в процессах и каналах восприятия/презентации информации проявляется:

- в доминировании аудиально-визуального канала восприятия и вербально-текстового процесса презентации информации;
- изменении способов перекодировки информации – вербальная информация перекодируется в образную;
- формировании «клипового мышления» и снижении рефлексивности при обработке больших объемов информации;
- преобладании образа (преимущественно визуального) в представлении человека об окружающем мире, в этом образе информация заключена в многомерных мыслительных концептах;
- трансформации когнитивных процессов – формировании фрагментарного восприятия информации при одновременном увеличении его скорости, отсутствии четкости в структурировании и критическом анализе информации, ее системном представлении в слабой концентрации на определенной теме;
- потере исторически сложившимся социокультурным опытом своего «авторитета» в индивидуальном мире человека.

Вследствие таких изменений человек сталкивается с существенными трудностями в ситуации взаимодействия с информационным пространством поликультурного многоязычного мира. Субъект демонстрирует недостаточный опыт познавательной деятельности в полимодальных информационных потоках межкультурного взаимодействия, в

которых используются различные инструменты кодировки информации – знаки, символы, слова, цифры, звуки, изображения и образы, информационные байты. Он показывает недостаточный уровень владения стратегиями информационного поиска культуросообразной информации в малознакомой или абсолютно незнакомой поликультурной многоязычной среде. У человека возникают трудности в анализе и интерпретации проявлений культуры в поликодовом информационном пространстве, систематизации разрозненной культуросообразной информации. Отмечаются трудности в оценке качества информации, выявлении манипулятивных стратегий, различных видов искажения сведений, укреплении ложных культурных стереотипов. Происходит бессознательное потребление информации и недостаточное понимание культурного контекста взаимодействия, владение ограниченными инструментами обеспечения информационной безопасности и выражения себя в реальном и виртуальном поликультурном мире.

Второе – происходит *изменение коммуникативного опыта человека*, обусловленное ограничениями реального межличностного общения и развитием новых (альтернативных) форм коммуникативного взаимодействия. По мнению Е.П. Белинской, в поликультурном аспекте наибольшее значение приобретает социолингвистическая динамика межкультурного общения, задаваемая возможностями интернет-коммуникации, а именно наличием особого языка виртуального общения, обусловленного, во-первых, изменением значительной части лексических и грамматических конструкций, появлением новых стилистических особенностей; во-вторых, статусом компьютерного языка, в котором происходит синергия устной и письменной речи; в-третьих, новыми свойствами дискурсивности (динамичность, коннотативность, персонифицированность и нарративность) [17].

Появился новый дискурсивно-нарративный опыт самопрезентации человека в поликультурной информационной среде на основе конвергенции виртуальных, визуальных и «аналоговых» источников информации. Язык коммуникации приобретает вид устной речи в письменной форме, происходит упрощение языка с одновременным усилением его интертекстуальности, образности и визуального символизма, возрастает эмоциональная насыщенность информационного контента как репрезентации личного отношения к окружающей действительности, реализуемого в особом межкультурном нарративе с помощью релевантных письменно-устных речевых жанров (комментирование, отзыв, лонгрид, интернет-мем, интернет-демотиватор, фидбеки, вебинары, чаты, форумы и многое другое). Сами формы коммуникации, в которых человек одновременно находится в состоянии переключения с устной (в виртуальной «комнате») на письменную (в чате) формы коммуникации, формируют гибридный коммуникативный опыт межкультурного взаимодействия.

Третье – имеет место *изменение динамики сферы самосознания человека*. Бытующее безграничное информационное пространство породило новые основания для культурной самокатегоризации, культурного самоконструирования и самоопределения. В условиях дефицита контакта «лицом к лицу» человек вынужден использовать в виртуальном общении различные формы симулятивной (анонимной, «аватарной») самопрезентации, благодаря которым создается новая культурная идентичность, «склеенная» из фрагментированных шаблонов интернет-пространства, отсюда неестественная. Эта трансформационная идентичность сочетает в себе различные индивидуально-специфические качества, которые позволяют личности быстро входить в разнообразные виртуальные сетевые объединения. Такая идентичность представляет собой сумму параллельно существующих реальных и симулятивных идентичных пространств (идентичностей-симулякров), заключенных во внутреннем мире личности и вызванных к жизни сетевыми характеристиками информационной среды межкультурного взаимодействия. Переход из одного пространства в другое происходит автоматически и бессознательно, благодаря чему создается новая идентичность *виртуального человека культуры*.

Все три вектора трансформации национальной идентичности человека связаны с разнообразием форм взаимодействия людей при использовании различных информационных сервисов, в том числе сервисов интернет-сети, в которых жизнь человека превращается в бесконечный выбор готовых алгоритмов коммуникативного поведения. Свобода человека в условиях информационно-виртуального мира иллюзорна, она жестко ограничена правилами разработчиков различных коммуникативных сервисов. Вследствие агрессивного воздействия этой «свободы» (несвободы) национальная культурная идентичность субъекта подвергается радикальной трансформации, поскольку готовые сервисные шаблоны приводят личность к необходимости имитации своей самобытности, своего самоконструирования как симулятивного со-подчинения виртуальной реальности на основе постоянного «ре-поста» – копирования готовых оценочных суждений, шаблонных суждений и мыслей, матричного жизненного мира. Ценность человеческой виртуальной жизни оценивается количеством подписчиков и «лайков», а самоидентификация личности становится максимально зависимой от хаотичного информационно-коммуникативного окружения.

Интересен в связи со сказанным другой феномен, связанный с фрагментированным симулятивным конструированием культурной идентичности в информационной среде, который носит название «самообнимание» (self-hugging). Данное явление означает то, что индивид под воздействием агрессивной внешней среды считает единственно правильными собственные ценности и отношения, а мнение другого –

ошибочным. В этой связи межкультурные различия возрастают, поскольку каждый воспринимает другую культуру через собственную систему мировосприятия, которую считает «нормальной». Культурная адаптация как временное пространство понимания родной и другой культуры постепенно исчезает из структуры межкультурного виртуального общения по причине того, что человек находится в условиях мгновенной коммуникации и симультанной, неосознанной реакции на коммуникативные действия партнеров.

Одновременно с гипертрофией национальных приоритетов и «возвеличивания» самости существует опасность распространения сетевых транскультурных сообществ, размывающих культурные границы, нравственные ценности и когнитивные модели человека в сфере миропонимания и мироприятия. Велика в этом случае вероятность маргинализации представителей отдельной культуры и возникновения эффекта культурно-экзистенциального вакуума. Следствие – множественность и мозаичность культуросообразной информации, которые затрудняют культурную детерминацию себя, понимание другого и окружающего мира, человек остается один на один с различными ценностно-смысловыми пространствами, что порождает слабость ценностного осмысления огромного потока информационных кластеров поликультурного многоязычного мира.

Заключение

Способы противостояния информационным рискам культурной идентичности. Несмотря на всю сложность культурной идентификации в современных условиях, следует признать, что ее обретение человеком все же возможно. Согласно теории социальной идентичности [23], культурная идентичность отражает принадлежность индивида к определенной культурной группе, что подразумевает принятие опыта внутригрупповой идентификации. При этом осознание человеком своей культурной идентичности осуществляется последовательно в ходе социокультурной категоризации, социокультурной идентификации и собственно обретения социокультурной идентичности.

На основе данной теории можно утверждать, что *самоконструирование* человеком своей культурной идентичности в информационном пространстве межкультурного взаимодействия возможно на основе информационно-познавательной деятельности, последовательно реализующей следующие этапы культурного самоопределения: *осмысление субъектом своего окружения как состоящего из различных культурных групп → осуществление выбора индивидуальной культурной позиции на основе сопоставления данных культурных групп и оценки своего при этом состояния → полное осознание своей принадлежности к*

выбранной группе и на этой основе готовность к противостоянию угрозам, связанным с деструктивным влиянием информационного пространства на человека и его самоидентификацию. В этом случае процесс установления культурной идентичности, понимания различных форм ее материализации субъектом межкультурного взаимодействия становится глубоко осознанным и поистине индивидуальным интеллектуально-духовным процессом.

В связи с выявленными векторами трансформации культурной идентичности следует признать, что на овладение субъектом социокультурной практикой культурного самопознания и самосозидания, так необходимых ему в ситуации неопределенности и многозначности, следует направить современное образовательное пространство. В его основу необходимо поставить «концепт человека», то есть образ, схему индивида, относимую к нему самому, позволяющую индивиду или действовать культуросообразно или “преодолевать культурную и социальную обусловленность” [24. С. 13].

В условиях информационной среды поликультурного многоязычного мира ключевыми факторами формирования культурной идентичности становятся сам человек и его когнитивно-нравственные ресурсы, которые в контексте межкультурной интеракции представляют собой интеллектуальные способности и аксиологически-нравственные характеристики человека, позволяющие ему создать свою культурную идентичность в поликультурном мире, осуществлять диалогически направленную деятельность в ситуации межкультурного взаимодействия: конструировать диалоговые взаимоотношения между участниками межкультурного взаимодействия, преодолевать дистанцию между культурно-языковыми мирами и ситуации «не-диалога» [25], поддерживать межкультурную безопасность на основе целенаправленной информационно-познавательной деятельности на аксиологически-концептуальном, коммуникативном и языковом уровнях. Когнитивные ресурсы структурируют отношения субъекта с информационным пространством поликультурного многоязычного мира, позволяя ему создавать свою культурную идентичность на основе целесообразной обработки информации, а нравственные ресурсы обеспечивают отношения с аксиосферой поликультурного мира, включающей разнообразный спектр общечеловеческих и национально-специфических ценностей.

Список источников

1. *Тарева Е.Г.* Языковое образование в эпоху постмодернизма: кризис системности или новая системность? // Язык и культура. 2021. № 53. С. 270–289.
2. *Мацумото Д.* Психология и культура. СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. 416 с.
3. *Садохин А.П.* Введение в теорию межкультурной коммуникации. М. : Высш. шк., 2005. 288 с.

4. **Самойлова А.В.** Культурная идентичность как социально-педагогическая проблема // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 4–1. С. 94–97.
5. **Hu S.L.Y., Leung L.** Effects of expectancy-value, attitudes, and use of the Internet on psychological empowerment experienced by Chinese women at the workplace // *Telematics and Informatics*. 2003. Vol. 2 (4). P. 365–382.
6. **Mehra B., Merkel C., Bishop A.P.** The Internet for empowerment of minority and marginalized users // *New Media & Society*. 2004. Vol. 6 (6). P. 781–802.
7. **Лошкарева Е.** Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире. 2017. 93 с.
8. **Хачатурян В.М.** К проблеме трансформаций культурного пространства в эпоху глобализации: гибридизация и анклавизация // *Культурологический журнал*. 2013. № 1. С. 3.
9. **Chen G.M.** The Impact of New Media on Intercultural Communication in Global Context // *China Media Research*. 2012. Vol. 8 (2). P. 1–10.
10. **Таратухина Ю.В., Цыганова Л.А., Ткаленко Д.Э.** Межкультурная коммуникация в информационном обществе : учеб. пособие. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 258 с.
11. **Халеева И.И.** Лингвистическая безопасность России // *Вестник Российской академии наук*. 2006. Т. 76, № 2. С. 104–111.
12. **Казан М.С.** Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988. 319 с.
13. **Cheong P.H., Martin J.N., Macfadyen L.** New media and intercultural communication: Identity, community and politics. New York : Peter Lang, 2012.
14. **Clothier I.M.** Created identities: Hybrid cultures and the internet // *Convergence: The Journal of Research into New Media Technologies*. 2005. Vol. 11 (4). P. 44–59.
15. **Croucher S.M., Rahmani D.A.** Longitudinal test of the effects of Facebook on cultural adaptation // *Journal of International and Intercultural Communication*. 2015. Vol. 8 (4). P. 330–345.
16. **Обдалова О.А., Левашикина З.Н.** Понятие «нарратив» как феномен культуры и объект дискурсивной деятельности // *Язык и культура*. 2019. № 48. С. 332–348.
17. **Белинская Е.П.** Информационная социализация в поликультурном пространстве // *Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2014. Т. 3, вып. 3 (11). С. 253–258.
18. **Эльконин Б.Д.** Опосредование. Действие. Развитие. Ижевск : ERGO, 2010. 280 с.
19. **Лотман Ю.М.** Структура художественного текста. М. : Искусство, 1970. 384 с.
20. **Елизарова Г.В.** Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : КАРО, 2005. 352 с.
21. **Tareva E.G., Tarev B.V.** Intercultural Education as a “Soft power” Tool // *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. 2017. № 10 (3). P. 432–439.
22. **Марцинковская Т.Д.** Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве // *Психологические исследования*. 2012. Т. 5, № 26.
23. **Tajfel H., Turner J.C.** The social identity theory of intergroup behavior // *In Social identity and intergroup relations / ed. by H. Tajfel*. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1986. P. 234–256.
24. **Розин В.М.** Понятие и типы антропопрактик // *Человек*. 2017. № 12. С. 13–33.
25. **Межкультурная коммуникация в современном мире**. М. : МГПИУ, 2018. 100 с.

References

1. Tareva E.G. (2021) Yazykovoye obrazovaniye v epokhu postmodernizma: krizis sistemnosti ili novaya sistemnost'? [Language Education in the Postmodernism Era: System Crisis or New Systematicity?]. *Yazyk i kul'tura*. 53. pp. 270–289.
2. Matsumoto D. (2002) *Psikhologiya i kul'tura* [Psychology and culture]. St. Petersburg: Prime-Evroznak. 416 p.
3. Sadokhin A.P. (2005) *Vvedeniye v teoriyu mezhkul'turnoy kommunikatsii* [Introduction to the Theory of Intercultural Communication]. M.: Vysh. shk. 288 p.
4. Samojlova A.V. (2013) Kul'turnaja identichnost' kak social'no-pedagogicheskaja problema [Cultural identity as a socio-pedagogical problem] // *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 4-1. pp. 94–97.
5. Hu S.L.Y., Leung L. (2003) Effects of expectancy-value, attitudes, and use of the Internet on psychological empowerment experienced by Chinese women at the workplace. *Telematics and Informatics*. 2(4). pp. 365–382.
6. Mehra B., Merkel C., Bishop A.P. (2004) The Internet for empowerment of minority and marginalized users. *New Media & Society*. 6 (6). pp. 781–802.
7. Loshkareva E. (2017) *Navyki budushhego. Chto nuzhno znat' i umet' v novom slozhnom mire* [Future skills. What you need to know and be able to in a new complex world]. 93 p.
8. Hachaturjan V.M. (2013) K probleme transformacij kul'turnogo prostranstva v jepohu globalizacii: gibridizacija i anklavizacija [On the problem of cultural space transformations in the era of globalization: hybridization and enclavization] // *Kul'turologicheskij zhurnal*. 1. p. 3.
9. Chen G.M. (2012) The Impact of New Media on Intercultural Communication in Global Context. *China Media Research*. 8 (2). pp. 1–10.
10. Taratukhina Yu.V., Tsyganova L.A., Tkalenko D.E. (2019) *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya v informatsionnom obshchestve: Uchebnoye posobiye* [Intercultural Communication in the Information Society: A Study Guide]. M.: Ed. House of the Higher School of Economics. 258 p.
11. Khaleeva I.I. (2006) *Lingvisticheskaja bezopasnost' Rossii* [Linguistic security of Russia] // *Vestnik Rossijskoj akademii nauk*. Vol. 76 (2). pp. 104–111.
12. Kagan M.S. (1988) *Mir obshcheniya. Problema mezhsob'nykh otnoshenij* [The World of Communication. The Problem of Intersubjective Relationships]. M.: Politizdat. 319 p.
13. Cheong P.H., Martin J.N., Macfadyen L. (2012) *New media and intercultural communication: Identity, community, and politics*. New York: Peter Lang.
14. Clothier I.M. (2005) *Created identities: Hybrid cultures and the internet*. *Convergence: The Journal of Research into New Media Technologies*. 11 (4). pp. 44–59.
15. Croucher S.M., Rahmani D.A. (2015) longitudinal test of the effects of Facebook on cultural adaptation. *Journal of International and Intercultural Communication*. 8 (4). pp. 330–345.
16. Obdalova O.A., Levashkina Z.N. (2019) *Ponyatiye "narrative" kak fenomen kul'tury i objekt diskursivnoy deyatel'nosti* [The concept of "narrative" as a cultural phenomenon and an object of discursive activity]. *Yazyk i kul'tura*. 48. pp. 332–348.
17. Belinskaya Ye.P. (2014) *Informatsionnaya sotsializatsiya v polikul'turnom prostranstve* [Informational Socialization in Multi-Cultural Space]. *Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*. Vol. 3 (3-11). pp. 253–258.
18. El'konin B.D. (2010) *Oposredovaniye. Deystviye. Razvitiye* [Mediation. Action. Development]. Izhevsk: ERGO. 280 p.
19. Lotman Yu.M. (1970) *Struktura khudozhestvennogo teksta* [The structure of the literary text]. M.: Iskustvo. 384 p.
20. Elizarova G.V. (2005) *Kul'tura i obuchenie inostrannym jazykam*. SPb.: KARO. 352 p.
21. Tareva E.G., Tarev B.V. (2017) Intercultural Education as a "Soft power" Tool. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. 10 (3). pp. 432–439.

22. Martsinkovskaya T.D. (2012) Informatsionnaya sotsializatsiya v izmenyayushchemsya informatsionnom prostranstve [Informational socialization in changing information space]. Psychological research. Vol. 5. 26. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/738> (Accessed: 07.04.2023).
23. Tajfel H., Turner J.C. (1986) The social identity theory of intergroup behavior // In Social identity and intergroup relations. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 234–256.
24. Rozin V.M. (2017) Ponyatiye i tipy antropopraktik [The concept and types of anthropopractices]. Man. Vol. 12. pp. 13–33.
25. Intercultural communication in the modern world (2018) M.: MSU. 100.

Информация об авторах:

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

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: troinikova@yandex.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

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

Troinikova E.V., Ph.D. (Education), Associate Professor, Udmurt State University (Izhevsk, Russia). E-mail: troinikova@yandex.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 3.10.2023; принята к публикации 15.11.2023

Received 3.10.2023; accepted for publication 15.11.2023

Научная статья

УДК 811.111

doi: 10.17223/19996195/64/4

Кицдойч как тенденция современного развития немецкого языка

**Нэлла Аркадьевна Трофимова^{1,2}, Светлана Викторовна Шустова³,
Оксана Михайловна Акай⁴**

^{1,4} *Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия*

² *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Санкт-Петербург, Россия*

³ *Пермский государственный национальный исследовательский университет,
Пермь, Россия*

^{1,2} *nelart@mail.ru*

³ *lanaschust@mail.ru*

⁴ *o.akay@spbu.ru*

Аннотация. Объектом рассмотрения является активно изучаемый актуальный языковой феномен, получивший название кицдойч. Кицдойч родился как вариация немецкого языка молодых этнических турков и предполагает его намеренное коверкание на особый манер. Учеными разных стран обсуждаются различные аспекты кицдойч: причины его появления, его статус и особенности. Медиашоу пародируют речь на кицдойч, способствуя его дальнейшему развитию в своего рода вторичный и далее в третичный вариант языка, используемый уже не мигрантами и не модными медийными фигурами, а просто немецкими подростками.

Место рождения кицдойч – кицы, кварталы больших городов, в которых сосредоточиваются мигранты нескольких поколений – от первых гастарбайтеров из Турции до их внуков и правнуков, родившихся уже в Германии, а также мигранты новой волны арабского и славянского (сербы, русские) происхождения. Языком общения в кицах был первоначально немецко-турецкий гибрид, некий турецкий сленг. Но сегодня кицдойч представляет собой иное явление. Это язык молодых представителей не немецких этнических групп, прекрасно владеющих как языком родителей, так и языком среды проживания, легко переходящих с одного языкового кода на другой, но намеренно использующих чужеродные, «гибридные» языковые элементы в своей речи. Это своего рода демонстрация протеста против языкового «растворения» среди представителей доминантной культуры, стремление сохранить собственную этническую идентичность.

В настоящее время кицдойч вышел за пределы мигрантских кварталов и превратился в новый вариант городского сленга – школьники, студенты, не только этнические турки, но и носители немецкого языка сегодня охотно упражняются в подражании иностранному акценту и коверкании структуры немецкого предложения и грамматических форм его составляющих, создавая таким образом некоторую вариативность немецкого языка, обладающую определенным субкультурным престижем.

Новый сленг имеет специфические особенности на всех уровнях языковой системы, обусловленные взаимодействием и взаимопроникновением сосуществующих в Германии культур, наций и языков. Под влиянием языка этнических микро-

и макрообразований немецкий литературный язык, как утверждают исследователи, активно «дрейфует» к беспадежной и бесфлективной морфологической системе, становится зависимым от контекста. Такое развитие предопределено, кроме того, влиянием английского языка, новых форм виртуальной коммуникации (Twitter, Facebook и под.). Этническая отнесенность кицдойч, принципиально важная на первом этапе формирования феномена, ушла сегодня на второй план, став только источником и тематическим фоном сленготворчества.

Ключевые слова: Kiezdeutsch, кицдойч, язык мигрантов, молодежный сленг, мультикультурное языковое пространство

Для цитирования: Трофимова Н.А., Шустова С.В., Акай О.М. Кицдойч как тенденция современного развития немецкого языка // Язык и культура. 2023. № 64. С. 65–87. doi: 10.17223/19996195/64/4

Original article

doi: 10.17223/19996195/64/4

Kitzdeutsch as a trend in the development of the modern German language

Nella A. Trofimova^{1,2}, Svetlana V. Shustova³, Oksana M. Akay⁴

^{1, 4} St. Petersburg state University, St. Petersburg, Russia

² National Research University Higher School of Economics, St. Petersburg, Russia

³ Perm State University, Perm, Russia

^{1, 2} nelart@mail.ru

³ lanaschust@mail.ru

⁴ o.akay@spbu.ru

Abstract. The subject of the article is a currently actively studied language phenomenon called *Kiezdeutsch* (neighborhood German) – an imitation of the wrong language of migrants. Since the early 2000s, scientists in Germany and far beyond it have been discussing different aspects of *Kiezdeutsch*: the reasons for its appearance, its status and features. The media parodies *Kiezdeutsch*, thus facilitating its further development into a sort of secondary and then into tertiary version of language, which is no longer used by migrants or trendy media persons, but simply by German teenagers. The birthplace of Kitzdeutsch is kitzes, quarters of large cities in which migrants of several generations are concentrated - from the first guest workers from Turkey to their grandchildren and great-grandchildren who were already born in Germany, as well as new wave migrants with Arab and Slavic (Serbs, Russian) origin. The language of communication in kizes was originally a German-Turkish hybrid, a kind of Turkish slang. Currently, *Kiezdeutsch* has turned into a new version of urban slang – schoolchildren, students, not only ethnic Turks, but also German native speakers willingly practice imitating foreign accents and distorting the structure of the German sentence and grammatical forms of its components, thus creating some ethnolectic variation of the German language with a certain subcultural prestige. The new slang has specific features at all language system levels, these features are determined by interaction and interpenetration of cultures, nations and languages coexisting in Germany. According to researchers, the German literary language, being influenced by the language of ethnic micro- and macro-formations, is actively “drifting” to a nondeclensional and noninflectional morphological system and becoming dependent on the context. This development is predetermined by the influence of the English language, new forms of virtual communication (Twitter, Facebook, etc.). The ethnic affiliation of *Kiezdeutsch*, fundamentally important at the

first stage of phenomenon formation, has faded into the background today, becoming only the source and thematic background of slang making.

Keywords: Kiezdeutsch, language of migrants, youth slang, multicultural linguistic space

For citation: Trofimova N.A., Shustova S.V., Akay O.M. Kitzdeutsch as a trend in the development of the modern German language. *Language and Culture*, 2023, 64, pp. 65-87. doi: 10.17223/19996195/64/4

Введение

Объектом рассмотрения в настоящей статье является активно изучаемый в последние годы языковой феномен, получивший название кицдойч (*Kiezdeutsch*) – подражание неправильному языку мигрантов. Дискуссия, инициированная в работах лингвистов еще в начале «нулевых» годов [1–4], получила широкое распространение далеко за пределами Германии: ученые из разных стран пытаются объяснить причины появления этого сленга, определить его статус [5–8], описать его особенности [9–12]. Медиашоу пародируют речь на этом новом «языке», способствуя его дальнейшему развитию в своего рода вторичный (массмедийный) и далее в третичный этнолект, используемый уже не мигрантами и не модными медийными фигурами, а просто немецкими подростками. Исследователь Я. Андроутсопоулос определил направление этого развития так: с улицы в экран телевизора и с экрана обратно на улицу [1]. Серьезная заинтересованность лингвистов, этнографов и социологов этим феноменом и его значительное влияние на современное состояние немецкого языка определяют актуальность настоящей статьи, целью которой является попытка определить место кицдойч в широком многообразии форм и вариантов современного немецкого языка.

Методология и материал исследования

Методологической основой рассмотрения феномена кицдойч является социолингвистика, изучающая вопросы социальной природы языка, воздействия социальных факторов на язык, роли языка в обществе и его общественных функций [13. С. 499]. Настоящая статья ориентируется на узкую – лингвистическую – область исследования в рамках общесоциолингвистического подхода, предметом изучения которой являются обусловленная социальными параметрами принципиальная неоднородность языковых систем и процессы языковой эволюции как ее следствие.

Материалом исследования послужили записи повседневных разговоров на кицдойч, собранные в корпусе *Kiezdeutsch-Korpus*, представляющие использование феномена в разных коммуникативных ситуациях и описывающие, следовательно, узуальное употребление современного немецкого сленга

Исследование и результаты

Определение феномена

Кицдойч родился в так называемых мигрантских кварталах больших городов, прежде всего Берлина. Толковый словарь определяет киц (*Kiez*) – составную часть наименования феномена – как небольшой городской район, как правило, с домами старой постройки, с маленькими магазинчиками и уютными ресторанами (ср. *Die verschiedenen Kieze [...] prägen das Bild Berlins* (Der Standard. 29.02.2016)). Предполагают, что «родиной» кицдойч является один из наиболее популярных среди молодежи районов Берлина – Берлин Кройцберг. Сегодня кицы часто представляют собой густонаселенные районы города и пригороды, в которых сосредотачиваются мигранты нескольких поколений – от первых гастарбайтеров из Турции до их внуков и правнуков, родившихся уже в Германии, а также мигранты новой волны арабского и славянского (сербы, русские) происхождения. Именно здесь и появился этот немецко-турецкий гибрид – немецкий язык с турецким акцентом, который называют турецким сленгом, языком гетто, канак-шпрак (язык чужих от нем. *Kanakake* – обозначение необразованного иностранца-гастарбайтера с юга, в первую очередь из Турции).

Появление этого феномена было стимулировано романом немецкого писателя с турецкими корнями Феридуна Займоглу [14] о жизни мигрантов и их новой гибридной сознательно-агрессивной культуре, существующей между двух культур-источников. Ярким признаком принадлежности к этой культуре и был представлен канак-шпрак, язык молодых турков, не ищущих языкового «растворения» среди представителей доминантной культуры, а стремящихся сохранить свою этническую идентичность, имеющих четкое представление о самореализации. Прекрасно владея как языком родителей, так и языком среды проживания, они легко переходят с одного языкового кода на другой, смешивают их, создают гибридные формы, выражая таким образом комплексный характер своего «я» и его культурных составляющих.

Оглушительный успех упомянутого выше романа Ф. Займоглу и популярность его героев привели к неожиданному всплеску интереса к канак-шпрак, его активному имитированию в общении. Далее этот феномен плавно «перетек» в комеди-скетчи, пародирующие примитивную речь осевших в немецких городах турецких «Равшанов» и «Джамшуттов». Пародии из радио- и телепередач «ушли» в народ, и теперь школьники, студенты, не только этнические турки, но и носители немецкого языка охотно упражняются в подражании иностранному акценту и коверкании структуры немецкого предложения и грамматических форм

его составляющих, создавая таким образом некоторую этнолектальную вариативность немецкого языка. Канак-шпрак перестал быть языком отдельной этнической группы, а превратился в кицдойч – новый вариант городского сленга или, как его называет немецкая исследовательница этого явления Хайке Визе, городской мультиэтнолект [5]. При этом мультиэтничность понимается Х. Визе только как обозначение места проживания представителей этого языкового сообщества (киц), а говорящие на кицдойч не обязательно являются выходцами из семей с мигрантскими корнями, они могут быть как моно-, так и мультилингвами, рожденными как в исконно немецких семьях, так и в семьях мигрантов второго и третьего поколений.

Таким образом, феномен кицдойч можно определить как языковое явление новейшей истории – сленг немецкой городской молодежи, родившийся в мультиэтнической среде, но являющийся сегодня языковым кодом молодых людей, независимо от их национальной отнесенности, признаком их причастности к актуальным тенденциям в современном разговорном языке [15].

Языковые особенности кицдойч

Характерные черты нового сленга заметны невооруженным глазом и ранят сердце пуристов, заботящихся о чистоте и красоте немецкого языка. Эти черты не сосредоточены на одном языковом уровне, а включают трансформацию элементов всех уровней. Многочисленные публикации уже не раз описывали эти особенности (см., например: [1, 3, 6, 10–12, 16–19]), поэтому мы, опираясь на работы предшественников и данные корпуса *Kiezdeutsch-Korpus*, представим здесь краткое обобщенное описание специфичных для кицдойч языковых фактов.

Фонетический уровень. Кицдойч перенимает произносительные особенности турецкого и арабского языков, которые сказываются на всех фонетических подуровнях. К просодическим характеристикам кицдойч относится, например, характерная для турецкого и арабского языков отрывистость речи, которая в специальной литературе [18, 20, 21] приравнивается к нюансам эмоциональной, даже агрессивной речи. Предполагается, что эта особенность сформировалась под влиянием доминирующей среди молодежи хип-хоп культуры и экспрессивного, исполненного энергии музыкального стиля рэп как значимой части этой культуры [4. S. 378]. Она способствовала появлению некоторой инновативности просодии кицдойч: говорящие используют высказывания примерно одинакового размера и особенного ритмического рисунка, как в текстах песен рэп [8. S. 135]:

*aber weißt du was ich KRASS finde,
funda is AUCH neu gekomm,*

*sie hat ne VIER geschrieben,
und bei technologiearbeit hat sie AUCH ne vier bekommen;
ENDergebnis TECHnologie ne VIER;
dAs finde ich krass [22. S. 217].*

В приведенном отрывке повторяются части с одинаковым фразовым ударением, при этом, как видно из примера, словесный и фразовый акцент смещается на последний слог/слово, который(ое) произносится более громко и протяжно. Возможно, этой особенностью можно объяснить смену подъёмов и падений в речи на кицдойч – ударный слог выделяется не только ударением, но и высотой тона. Интересно, что при этом говорящий расставляет словесное ударение тоже исходя скорее из ритма, а не из правил ударения, принятых в стандартном немецком языке.

К произносительной специфике кицдойч относится, например, переход глухого фрикативного [ç] в глухой шипящий [ʃ] (коронализация): *danach isch habe Training; also Türkischn jungs versteh isch misch besser!*, поскольку в турецком языке нет звукового аналога [ç] и наиболее подходящим по произнесению является звук [ʃ], артикуляция которого отличается мягкостью (похоже на русский звук [ш']) По той же причине – отсутствие аналогичного звука – происходит редукция аффрикаты [ts] до ее второго элемента [s]: *su weisch* (zu weich), *swei* (zwei).

Влияние турецкого и арабского языков сказывается на артикуляции и других звуков, например на артикуляции согласного [r], который всегда произносится как раскатистый переднеязычный звук, не вокализуясь в конечной позиции, и на сокращении длительности гласных звуков (в турецком языке нет оппозиции по долготе/краткости [23. С. 38]). Отсутствие этой оппозиции влияет в том числе и на произнесение характерного для немецкого языка долгого закрытого гласного звука [e:], который трансформируется в краткий ненапряженный звук [ɛ], реализуемый во всех позициях.

Все названные особенности кицдойч ярко иллюстрируют мнение Н.С. Трубецкого о том, что «фонологическая система любого языка является как бы ситом, через которое просеивается все сказанное» [24. С. 59]. Родной язык говорящих на кицдойч является тем самым «фонологическим ситом», через которое пропускаются особенности немецкого языка. При этом разное чужое подгоняется под одно свое (разные варианты произнесения звука г в немецком языке «сжимаются» в один, свойственный родному языку вариант): «...меньший фонемный репертуар своего языка накладывается на больший фонемный материал чужого» [25. С. 147–148].

Морфологический уровень. Кицдойч развивает новые интересные формы, удобные в использовании, которые быстро распространяются в разговорном немецком языке. К морфологическим новшествам кицдойч

относится появление новых глагольных форм *lassma* и *musstu* (X. Визе называет их отглагольными частицами): *Lassma Kino gehen! Musstu früher kommen!* Речь действительно идет о расширении глагольной парадигмы: формы, возникшие в результате клитизации – слияния и сокращения «нормальных» глагольных форм (*Lass (uns) mal* и *Du musst*), представляют собой сегодня синонимичную пару, прекрасно «вписавшуюся» в морфологическую систему немецкого языка.

Названные формы выполняют непересекающиеся, дополняющие друг друга функции: *lassma* вводит побуждение к совместному действию, т.е. к действию, исполнителем которого является и сам говорящий тоже (синоним формам с *wir*: *Gehen wir ins Kino!*); *musstu* используется в побуждениях, которые адресованы исключительно партнеру/партнерам по коммуникации (синоним императиву второго лица единственного или множественного числа: *Komm/Kommt früher!*). Очевидно, что основой структуры с *musstu* является повествовательное предложение с модальным глаголом *müssen* (*Du musst früher kommen!*) на первом месте – особенность, характерная не только для кичдойч, но и для разговорного немецкого языка, ср.: *Räumst du heute auf? – Tu ich*. В предложении с *musstu* подлежащее, выраженное местоимением, сливается со стоящим в предпозиции к нему спрягаемым глаголом (*musst du = musstu früher kommen*), запуская фонетические процессы ассимиляции и геминации с предыдущим глухим согласным ($st + d = st + t = st$). Примечательно, что форма *musstu* является побуждением, адресованным не только одному лицу, к которому говорящий обращается на «ты», что было бы логично предположить. Функционирование этой уже грамматикализованной формы, по утверждению X. Визе, распространяется и на обращение к нескольким лицам во втором лице множественного числа (*ihr*) и на вежливое обращение на *Sie*. Этот факт свидетельствует о том, что лексема *musstu* становится не просто окказиональной речевой формой, производной от соответствующего глагола, ее можно рассматривать как новую самостоятельную форму побуждения.

Форма *lassma* базируется на императивной конструкции с глаголом *lassen* (*Lass uns mal*), для которой и в стандартном немецком языке характерно первое место в предложении. Наличие в исходной форме местоимения первого лица множественного числа (*uns*) определяет направленность этой формы на группу лиц, включающей говорящее лицо. Выпадение этого местоимения привело к слиянию глагола с примыкающей к нему частицей *mal* и грамматикализации получившегося «гибрида» как формы побуждения.

Сформировавшиеся разными способами (сокращение и слияние) формы *lassma* и *musstu* представляют собой императивную пару, закрывающую все возможные варианты побудительного обращения. Кроме того, обе формы структурно похожи: они двусложны, имеют ударение

на первом слоге, обе формы комбинируются с инфинитивом, что объясняется принадлежностью их исходных компонентов к категории модальных глаголов (*lassen, müssen*).

Особенностью немецкого языка является наличие так называемых функциональных глаголов, употребляемых в сочетаниях с именными компонентами, например *zum Ausdruck bringen, Hilfe leisten* и др. Такие глаголы утратили в значительной степени свое лексическое значение и употребляются в основном как исполнители грамматической функции. В кицдойч появляются новые варианты функциональных глаголов, наиболее популярным из которых является глагол *machen*. Он теряет свое значение «производить, исполнять, совершать действие» и превращается в грамматический «довесок» в словосочетаниях типа *Messer machen (Isch mach disch Messer)*. Речь в приведенном примере идет не об изготовлении ножа, а об угрозе адресату, средством исполнения которой должен выступить упомянутый нож. Доминирующим членом словосочетания *Messer machen* является существительное, а семантически опустошенный глагол – только формальным инструментом включения этого существительного в предложение. Можно метафорически сравнить глагол такого рода с ракушкой, в которую в благоприятных для раскрытия ее створок условиях, т.е. в определенном контексте, вкладывается значение полнозначных глаголов: *Kontrolle machen = Kontrolle ausüben, Tor machen = Tor schießen, Telefon machen = telefonieren* [7. S. 217]. Такого типа словосочетания еще не стали устойчивыми «монолитами» и не вошли как таковые в словарный состав немецкого языка, они возникают спонтанно по имеющемуся в языке образцу и поэтому тесно привязаны к контексту. Тем не менее тенденция развития функциональных словосочетаний с этим глаголом очевидна.

Исследователь У. Хинрихс указывает на то, что вышеприведенные и подобные им словосочетания объясняются, кроме того, интерференцией английского языка, в котором продуктивна такая модель (*to make a show, to make an statement*), а также влиянием турецкого языка, активно использующим конструкции такого рода с глаголом *etmek* – аналогом глагола *machen*, например *yardım etmek = Hilfe machen, protesto etmek = Protest machen* [7]: *isch hab mir cabrio gemacht = Ich habe mir einen Cabrio gekauft* (ср. распространенную в русском языке структуру с глаголом ‘делать’: ‘Он сделал себе хорошую квартиру’). Речь в этом случае идет о некоторых усилиях, которые объект речи прикладывает для достижения определенной материальной цели, в данном случае – квартиры).

Следующей яркой морфологической особенностью кицдойч является отказ от использования предлогов при указании на местоположение и время. Предложные сочетания в функции обстоятельства места и времени редуцируются до существительного, не сопровождаемого ни артиклем, ни предлогом: *Nachher acht Uhr isch gehe Schule; Isch werde*

dritter März vierzehn. Поскольку предлоги и артикли в немецком языке важны для указания на направление движения или местонахождение в какой-то момент времени, то отсутствие этих сопровождающих слов неизбежно должно было бы привести к языковому «коллапсу». Но участники коммуникации не испытывают дискомфорта, проблем в понимании не возникает, поскольку семантической доминантой предложения становится глагол, который принимает на себя функцию указателя на движение (*isch gehe Zoo*) или на местонахождение (*ich bin Zoo*).

О причинах такого явления нет единого мнения. Х. Визе и Х.Д. Каноглу считают, что говорящие на кицдойч просто подражают соответствующим упрощенным конструкциям разговорного немецкого языка (*Ich bin gerade Alexanderplatz; da müssen Sie Jakob-Kaiser-Platz umsteigen*) [6. S. 54; 10. S. 109]. Другая группа исследователей объясняет опущение элементов предложной группы следствием языкового контакта: люди, родной язык которых не имеет артиклей и предлогов, опускают их в речи на немецком языке из боязни сделать ошибку или просто из нежелания задумываться о правильной форме артикля и выборе предлога. Так возникает упрощенный язык коммуникации между носителем языка и иностранцем, который Д. Мароссек назвала *Foregner talk* [17. S. 34]. На наш взгляд, правы обе стороны: в разговорный немецкий язык образцы фраз, приводимых Х. Визе в качестве примера, проникли из языка мигрантов первой волны. Именно тогда множество говорящих на канак-шпрак привнесли его элементы в повседневное общение носителей немецкого языка. Теперь эта особенность воспринимается как «своя», исконная (П. Ауэр называет это явление деэтнизацией [2. S. 263]). Так и действуют законы развития языка, запуская тенденции к упрощению и к языковой экономии: пришедшийся по вкусу «экономный» вид/стиль общения активно расширяет границы своего распространения, завоевывает новые социальные группы населения (от учащейся молодежи до хорошо образованных взрослых людей).

Упрощение касается не только опущения артиклей и предлогов, но распространяется и на систему склонения немецкого существительного и прилагательного, затрагивает категорию рода. В разговорном немецком языке эта тенденция тоже заметна уже давно, в беглой речи окончания с носовыми звуками подвергаются контракции: *einen* произносится как *einn* или *ein*, *einem* как *eim*, *geben* как *gebm*, *haben* как *ham*, *kennen* как *kenn*, *gewinnen* как *gewinn* и т.д. (см. об этом [26, 27]). Кицдойч расширяет действие этого феномена, полностью игнорируя родовые и падежные флексии (*auf kein Fall, aus mein Land, das ist mein Hose, mein Schule ist schon fertisch*) либо расставляя их в случайном порядке. Грамматическая функция флексии нивелируется, грамматический род не играет существенной роли (как в турецком языке, не имеющем оппозиции по

роду). Понимание в общении фокусируется на семантическом уровне, морфологические признаки имен уходят на второй план.

Еще одной продуктивной тенденцией развития языка, которую кицдойч взял на вооружение, является тенденция к аналогичному уподоблению. Ее действие заметно, например, в отказе от использования артикля в названии страны *Türkei*. Как известно, названия большинства стран в немецком языке являются топонимами среднего рода и употребляются без артикля (*Deutschland, Belgien, Frankreich* и под.). *Türkei* относится к немногочисленным исключениям из этого правила и имеет в стандартном немецком языке артикль женского рода. В кицдойч используется форма этого географического имени, образованная по аналогии с большинством – без артикля: *Isch bin in Türkei geboren*. И дальше, тоже по аналогии, при указании направления движения используется предлог *nach*: *nach Türkei* (вместо *in die Türkei*), *Dann gehen wir also nach Türkei*.

Интересно отметить еще один факт, касающийся склонения местоимений в кицдойч: в противовес сокращению разнообразия системы склонения немецкого существительного кицдойч предьявляет дополнительные опции употребления склоняемых форм личных местоимений: в сравнительных словосочетаниях с частицами *als* и *wie* используется форма *uns* (*Früher war er so wie uns; Sie sind älter als uns*). Очевидно, что указанные маркеры сравнения функционируют в кицдойч как предлоги, расширяя потенции предложной системы немецкого языка.

Наконец, особенность в употреблении глагола *sein* в роли связки в составе именного сказуемого: поскольку при таком употреблении копула играет чисто грамматическую роль и не несет никакой семантической нагрузки, то говорящие на кицдойч отбрасывают ее как лишний элемент, только «размывающий» семантическую плотность речи: *Was denn los hier? Ja, ich aus Neuköln*. Такие безглагольные фразы встречаются довольно регулярно в диалогах – форме речи, допускающей эллипсис элементов, легко восстанавливаемых из контекста. Однако заметна тенденция к упрощению и некоторой «ленивости» речи – вербализации только очевидных элементов фразы с расчетом на понимание на основе других значимых элементов ситуации общения.

Синтаксический уровень. Главной синтаксической особенностью кицдойч является почти «вавилонское» смешение немецких и турецких/арабских блоков в предложении, приводящее к практически зашифрованному состоянию предложения, смысл которого недоступен для непосвященного: предложение *ne rückgeld lan düdük* следует интерпретировать как возмущенное *was für Rückgeld he du Pfeife*, произнесенное в ответ на просьбу о сдаче при оплате покупки (в киоске).

Еще пример: *Hatce simdi bi vergessen et für ne zeitlang = hey Hatce, jetz 'vergiss das mal für 'ne Zeitlang*. Синтаксические элементы турецкого

языка (*simdi bi*) связываются в единое целое с немецкими синтаксическими элементами, порождая странный мультиязыковой гибрид.

Кицдойч довольно свободно обращается с синтаксической нормой немецкого языка, требующей постановки спрягаемого глагола на второе место в повествовательном предложении: в кицдойч глагол может отодвигаться на третье место (*Morgen isch geh Arbeit*) или вставать на первое место (предложение начинается со спрягаемого глагола: *Geh ich schwimmen mit Freunde*).

Причиной порядка слов в предложении первого типа (*Morgen isch geh Arbeit*) является, на первый взгляд, просто игнорирование правила, следование собственному «потoku сознания» – выстраивание важных смысловых элементов высказывания в избранной говорящим последовательности. Однако в этом свободном расположении элементов есть логика, определяемая информационной структурой высказывания: перед подлежащим и глаголом стоит не любой член предложения, а только указание на место или время события/действия. Говорящему важно выделить постановкой на первое место детерминант предложения – обстоятельства происходящего, затем следует предикативная основа – подлежащее и сказуемое или тема (подлежащее) и рема (новая или центральная информация) высказывания. Иначе говоря, если в стандартном немецком языке возможно только одно начало, и при определении слов, «желающих» попасть на коммуникативно выделенное место перед сказуемым, действует строгая регламентация (говорящие вынуждены выбирать между подлежащим и обстоятельством), то кицдойч допускает одновременно наличие двух начал – темы (подлежащего) и детерминанта-обстоятельства. Так совокупность обстоятельства и подлежащего устанавливает пространственные, временные и личностные рамки, в пределах которых верна главная предикация.

Постановка глагола на первое место (*Geh ich schwimmen mit Freunde*) – модель, распространенная в разговорном немецком языке как, например: *Ich finde, das passt wahnsinnig gut... Wird sich Mariechen freuen*. В предложениях такого типа отсутствует (имплицитно присутствует) предполагаемый элемент *da* или *dann*, который обеспечивает логическую связь высказывания с предыдущим контекстом. Кицдойч берет на вооружение такую экономную структуру и охотно распространяет ее не только на элементы сверхфразового единства, но и на отдельные высказывания. Показательным примером в этом отношении являются предложения с уже упоминавшимся выше глагольным элементом *musstu*: *Musstu mir Sprak*. Речь в предложениях такого типа не идет об эллиптировании какого-либо элемента, он здесь просто не предполагается информационной структурой с отсутствующим детерминантом и слабой темой, которая подавляется путем дислокации ремы и помещения подлежащего в позицию после глагола (в так называемую ваккернагелевскую

позицию – после первого ударного слова), первое место в предложении остается свободным: *Guckst du 'n bisschen traurig*. В стандартном немецком языке такой «расточительности» в отношении коммуникативно выделенного места в предложении не допускается, при отсутствии обстоятельства на первом месте обязательно появляется тема. Этот факт еще раз свидетельствует об относительной синтаксической свободе кицдойч, своего рода «реbellion» против строгих правил немецкого синтаксиса и сосредоточении на коммуникативной логике и прагматике коммуникации.

Синтаксис кицдойч характеризуется еще одной особенностью, тоже связанной с информационной «упаковкой» высказывания – активным и специфическим употреблением частицы *so*. Эта частица является элементом словарного состава стандартного немецкого языка и выступает в функции маркера сравнения (*Die Landschaft hier ist so schön wie nirgendwo*), интенсификатора выражения качества предмета или явления (*So schön ist es hier!*), указателя на неуверенность говорящего, неточность сообщаемого (*Ich habe ihn zuletzt so Anfang Oktober gesehen*) и др. Кицдойч дополняет перечень функций, выполняемых *so*, еще одной в речевых образцах типа *Da gibts so Club für Jugendliche so*. Частица *so* в высказываниях такого типа асемантическая, она не имеет значения, ее элиминация никак не отражается на семантике высказывания: *Da gibts Club für Jugendliche*. Эту частицу следовало бы отнести к категории «пустых» слов-филлеров (*filler words*), заполняющих хезитационные паузы, как бы «смазывающих» речь, сохраняющих ее непрерывность. Можно сравнить употребление *so* с местоимением *такой* в языке русскоговорящей молодежи (*А я прикинь сижу такая. Спать уже не хочу; Я вчера сама такая позвонила*) [28. С. 41].

Избыточность использования указательного местоимения в приведенных и подобных примерах свидетельствует о его десемантизации, его превращении в своего рода «упаковочную прокладку», которая «вставляется между значимыми словами, чтобы не дать им разбиться друг о друга» [29. С. 74]. Но утверждать, что *so* функционирует только как слово-паразит, вряд ли было бы правильно. Его активное употребление в речи абсолютно всех говорящих на кицдойч с очевидностью высвечивает ее роль и в организации предложения: она всегда стоит перед логическим центром предложения, маркирует его. Удвоение частицы – своеобразная партикулярная рамка – еще больше выделяет логический акцент: *Wir gucken so, da is so ein Oberteil so, ja so rischtig schön, so lila, weißt doch so*.

Лексический уровень. Эта категория новаторских характеристик кицдойч представляет яркие образцы всех путей развития словарного состава языка – от новых тенденций в словообразовании до семантической деривации и заимствований. Бросается в глаза «скрещение» этих путей: слово, возникшее в результате контракции, теряет свое основное

значение и функционирует как единица совсем иной части речи с новым семантическим наполнением.

Интересным примером такого преобразования являются слова *gibs*, *ischwör* и уже упоминавшиеся выше лексемы *lassma* и *musstu*. Они возникли в результате стяжения глагольной формы и личного местоимения: *gibt es = gibt's* (в безличных предложениях с обратным порядком слов), *ich schwöre*, *lass uns mal*, *musst du*. Поскольку эти словосочетания перестали рассматриваться как таковые и закрепились в своем слитном написании, то изменились и их морфологические свойства: местоимение *es*, которое изначально было грамматическим субъектом (*es gibt Gründe*), сливается с глаголом и исчезает как часть предложения (*Gibs auch Gründe*). При таком использовании *Gründe* может стать подлежащим вместо объекта в аккузатив, а *gibs* может стать бытийным элементом, занимающим место глагола (*Aber gibts ja auch Gründe warum Menschen so sind wie sie sind*). Это вполне реальный «путь» развития элемента *gibs*, примеров которому в образцах кицдойч много, например *wir sin imma da für Jugendliche so zum beispiel da gibts so Billiardraum*. Другой путь – возвращение к исходной безличной структуре с местоимением *es*, но с трансформированным глаголом *gibs*: *Aber es gibts ja auch Gründe warum Menschen so sind wie sie sind*.

Форма *ischwör* является языковым феноменом, образованным типичным для немецкого языка образом – из предикативного словосочетания *ich schwör(e)*, и используется, чтобы клятвенно подчеркнуть истинность своего высказывания: *Ischwör, Alter, war so*. Особенность словообразования в этом случае заключается в том, что *ischwör* возникает в результате слияния коронализированного *isch* глагола в первом лице единственного числа *schwör* и геминации двух одинаковых согласных в один появляется новая лексема-частица *ischwör* с семантикой усиления экспрессивности, которая стоит, как правило, в начале или конце предложения и маркирует границу высказывания.

Такое развитие – не единичный случай в немецком языке. Х. Визе указывает другой известный пример стяжения глагола и личного местоимения – *glaubich* из *glaub ich* – вводного предложения (*Da hinten, glaube ich, kommt der Bus*) в новую модальную частицу, которая не используется больше как вводное предложение. Поэтому она чаще всего стоит после глагола, а не перед ним (как в вышеприведенном примере), на место, где могла бы стоять любая другая частица: *Da hinten kommt glaubich/leicht/doch/... der Bus*. Семантика *glaubich* и *ischwör* заключается в указании на степень достоверности содержания высказывания, иначе говоря, мы имеем дело с двумя синонимами – один родился – клитизировался – в кицдойч, другой – в разговорном немецком.

В языковом репертуаре кицдойч есть целый ряд заимствованных элементов – новых слов, ранее отсутствовавших в немецком языке. Это

слова, пришедшие из родных языков мигрантской молодежи, например *lan* (турец. *min, парень*) или *wallah* (араб. *во имя аллаха*): *Eu, rockst du, lan, Alter*. Такие слова интегрируются в кицдойч как заимствования, проходят обычный процесс фонетической, грамматической ассимиляции, меняют свое значение: лексема *lan* используется как вокатив в молодежном сленге (ср. в русском языке *старик, братан* в качестве вокатива), лексема *wallah* получает значение *echt*. Иначе говоря, заимствования отдельных, часто употребляемых элементов из турецкого и арабского языков не отличаются сколько-нибудь существенно от подобных процессов при заимствовании слов из других языков. Но в кицдойч эти процессы происходят активно и не случайно. Эти лексемы обрабатываются и включаются в словарный состав немецкого языка, представляя собой естественные элементы такого, например, высказывания: *siktir lan, isch schwör langer isch mach disch tot*, которое при «переводе» на немецкий язык звучит следующим образом: *Verpiss dich, Mann, ich schwöre, Mann, ich schlage dich tot*.

Предпочтение междометных немецко-турецких слов/словосочетаний и их лексикализация как результат их частотного употребления выражаются и в других лексемах, как *langer, siktir lan (verpiss dich)*. Своеобразной «маркой» кицдойч является использование слов *konkret, korrekt, krass*, которые функционируют как средства оценки, усиления экспрессии, фатические сигналы и даже как модальные частицы: *hey lan, isch geb dir konkret handy; eine krasse mann, dem ist korrekt*.

Таким образом, очевидно, что дух языкового новаторства силен в современной Германии как никогда, он действительно влияет на качественные показатели всех языковых уровней, меняет общий облик языка. Это свидетельствует о «податливости» языка, его готовности к изменениям и открытости к новациям.

Кицдойч и современный немецкий язык

Экономия языкового выражения, яркий образец которой представляет собой кицдойч, соответствует духу времени и является характеристикой всех сфер повседневного общения и интернет-коммуникации. Исследователи задаются вопросом о том, насколько опасна такая игра с языком, какова степень влияния феномена кицдойч на литературную норму.

Самые первые публикации о кицдойч в СМИ и на страницах научных журналов представляли собой выражение резко отрицательного мнения об этом феномене, его называли позором и неуважением к немецкой культуре [30]. Но представляется, что речь в этой оценке не только и не столько о языковом коде, сколько о специфическом отношении к его носителям.

Нравится критикам миграционная политика европейских стран или не нравится, взаимодействие и взаимопроникновение культур и языков сегодня – явление очевидное и неизбежное, обусловленное множеством причин [31. С. 20–21]. Динамичное развитие общества порождает систему многих субкультурных и этнических образований со специфическими признаками, в том числе часто – с собственным языковым кодом. Члены общества – жители страны – могут принадлежать к нескольким таким образованиям и пользоваться наряду с литературным языком еще несколькими языковыми кодами. Это приводит к смешению кодов в некоторых точках, в первую очередь, к влиянию кода субкультуры или этноса на литературный язык. В этом выражается своеобразие «национального духа», обозначенного В. фон Гумбольдтом: взаимодействие культур способствует их взаимопониманию, позволяет понять «образ мысли и мироощущение» людей, говорящих на взаимодействующих языках [32. С. 91]. Поэтому кицдойч как одно из звеньев такого взаимодействия тоже в определенной степени влияет на литературную норму немецкого языка. И вряд ли правильно считать его свидетельством упадка немецкого языка и культуры. Кицдойч выступает скорее катализатором, чем источником процессов упрощения, уже происходящих в разговорном немецком языке.

Истории немецкого языка известно немало случаев серьезных системных изменений, когда просто модная тенденция в произношении некоторых звуков или в образовании морфологических форм с течением времени категоризовалась и стала нормой. Ярким примером такого изменения было развитие в XVII в. увулярного звука [R], вытеснившего из стандартного языка традиционный переднеязычный звук [r]. Главной причиной этого развития исследователи называют престиж: речь говорящего как его одежда несет определенную информацию о его статусном положении. Звук [R] был изначально признаком берлинской элиты и ассоциировался с властью, особенно с властью прусской военной знати. Стремление приобщиться к привилегированным кругам стало причиной имитирования особенностей речи их представителей и широкого распространения этого варианта произнесения фонемы [r].

Звук [ç] тоже не всегда был таким, каким его произносят сегодняшние немцы. В древневерхненемецком языке это был заднеязычный шумный [x], который с течением столетий разделился на [x] и [ç] в зависимости от положения в слове и фонетического окружения. Возможно, сегодня мы переживаем его дальнейшее преобразование в мягкий [ʃ] под влиянием кицдойч.

Слияние слов (как *musstu, lassma*) – тоже явление, давно известное в немецком языке. В результате сращения возникло, например, глагольное окончание второго лица единственного числа *-st*. В глагольной парадигме древневерхненемецкого языка форма 2-го лица единственного

числа имела окончание *-s*, но слияние глагольной формы и следующего за ним слабоударного местоимения *thu* привело сначала к сращению двух слов в одну единицу (*glaubis + thu = glaubistu*), а затем её переразложение (*glaubist thu*) [33. С. 156] (ср. в кицдойч (*es*) *gibs*).

Естественным процессом для стандартного немецкого языка является, как было уже упомянуто, и редуцирование окончаний не только в устной, но и в неофициальной письменной речи (диалоги в чат-коммуникации): в глагольных формах (*ich hab'*, *ich komm'*, *haste (hast du)*, *wiham (wir haben)* и под.), в артиклях (*Ich hab' kein Bock*). В.Д. Девкин еще в 1970-х гг. описал эту особенность разговорной речи: при общении среди «своих» «произношение характеризуется небрежностью, стяжением слов и сильной их редукцией» [34. С. 46]. Следовательно, ни стяжение слов, ни опущение флексий нельзя считать специфическими чертами кицдойч, это тоже проявление общезыковой тенденции к рационализации средств выражения – отказ от избыточных грамматических показателей, поскольку они заданы ситуацией общения, проявляются в интонации, выражаются жестами и мимикой. Свободное отношение к флексиям с течением времени неизбежно приводит к их трансформации или исчезновению. Примером результата такой «небрежности» речи является исчезновение окончания *-e* в дательном падеже единственного числа существительных (ср. двн. *lambe – nhd, (dem) Lamb*), в современной парадигме существительного остался только небольшой «атавизм» этого окончания – в некоторых устойчивых словосочетаниях как *zu Hause, nach Hause, auf dem Lande*. Редукция неударных гласных в средневерхненемецкий период – казалось бы, незначительное фонетическое изменение – привела к упрощению и перестройке всей морфологической структуры немецкого языка.

Иначе говоря, практически любой специфический элемент языкового кода говорящих на кицдойч может быть проиллюстрирован примерами соответствующих изменений в течение долгой истории развития немецкого языка, доказывающий, что тенденции к подобным изменениям (к экономии, упрощению, аналогичному уподоблению) априори заложены в структуре языка. Поэтому следует говорить не о деградации немецкого языка, а о его совершенствовании, каким бы невероятным это утверждение ни казалось. Язык как саморазвивающийся организм трансформируется с течением времени в «удобном» для него направлении, создает оптимальные грамматические формы, невзирая на все старания неравнодушных людей сохранить богатство его форм.

Изменения в языке происходят перманентно: никто сегодня не возмущается постановкой глагола на второе место в придаточном причины (после *weil*), этот факт стал повседневностью в течение последнего десятилетия (уподобление более простой форме выражения причины – предложению с союзом *denn* и прямым порядком слов). Или произвольный выбор сильного глагола для «ослабления» его форм (например,

претерит *backte* от *backen* вместо сильной формы *buk*) и употребление инфинитива после глагола *brauchen* без *zu* – формы, которые привели бы в негодование любого учителя немецкого языка еще в конце прошлого века. Эти и другие изменения принимаются как данность еще и потому, что они не идут широким фронтом и не очень заметны носителям языка. А кицдойч – феномен массовый, распространение которого быстро набирает обороты в связи с общественно-политическими событиями в Германии последних лет.

Популярность кицдойч и его влияние на языковой стандарт позволяют предположить, что мы имеем возможность наблюдать активную, очень значительную фазу в истории немецкого языка – его «дрейф» к беспадежной и бесфлективной (аналитической) морфологической системе. Стремление говорящих на кицдойч упростить грамматические формы до минимально необходимого объема, возможно, приведет к исчезновению сложных грамматических структур (как плюсквамперфект, футурум второй) из арсенала грамматических категорий. У. Хинрихс [7] утверждает, например, что факт параллельного употребления сложной и упрощенной форм дает нам основания предполагать, что в ближайшие десятилетия в немецком языке исчезнут дополнительные показатели грамматического значения, например, умлаут при образовании множественного числа или при образовании степеней сравнения прилагательных (показателем числа или степени сравнения является суффикс: *starker* вместо *stärker*, *Beschlusse* вместо *Beschlüsse*), гармония гласных при образовании презенса сильных глаголов (показателем лица является личное окончание: *er empfiehlt* вместо *er empfielt*) и т.п. – язык «избавляется» от того, в чем он меньше всего нуждается в повседневной межличностной коммуникации. Язык становится зависимым от контекста (ср. *ich gehe Kino* и *ich bin Kino*), такое развитие логично и предопределено стремлением облегчить общение с людьми, не являющимися носителями языка. Да и не только контакт с языками мигрантов является движущей силой изменений, другие факторы, как влияние бедного флексиями английского языка (безудержное англицирование), новые формы виртуальной коммуникации (Twitter, Facebook и под.), требующие краткости выражения, являются не менее действенными источниками развития.

Еще один вопрос – насколько правы исследователи, называющие кицдойч новым диалектом или мультиэтнолектом? На таком термине настаивает Х. Визе, поскольку он, по ее мнению, подчеркивает этническое разнообразие его носителей. Е.А. Коломиец поддерживает данное определение: «Его [кицдойч. – Авт.] можно рассматривать как этнолект, являющийся, с одной стороны, средством этнического самоутверждения, а с другой стороны, способствующий личностной идентификации» [35]. Термин «этнолект» использует и турецкая исследовательница Х.Д. Каноглу, она считает, что одна из важнейших функций кицдойч –

это лингвистическая трансляция культурных ценностей мигрантов в новое общество [10. S. 125].

С этим мнением следует отчасти согласиться. Действительно, изначально кицдойч был ориентирован на некое культурное самовыражение «чужих» в немецкоязычном пространстве. Однако актуальная языковая ситуация серьезно скорректировала суть феномена: как уже говорилось выше, кицдойч является средством общения и немецких подростков между собой. При этом использование кицдойч совсем не означает неумение говорить на стандартном немецком языке – переключение языковых кодов в речи происходит легко и зависит от речевой ситуации: в официальном общении (например, в учебном заведении) включается стандартный языковой код, общение с друзьями происходит на кицдойч, удобном в употреблении, упрощенном, где-то даже забавном (спародированном) варианте языка. Но если это так, то речь должна идти не о новом диалекте или мультиэтнлекте, а о модной здесь и сейчас разновидности молодежного сленга. Подобные модные тенденции в сленге – явление известное, они появляются и уходят (ср. «язык падонков» в России в середине нулевых годов), оставляя свой более или менее значимый след в языке.

В отличие от диалектов, которые одинаковы для носителей разных возрастов и социальных статусов, сленг проводит границу между теми, кто находится «внутри», и теми, кто «снаружи» определенного круга. Он действует как некий пароль, ключ к общению в группе, его использование создает чувство идентичности с членами этой группы. Традиционно называемые признаки сленга позволяют отождествить понятия «кицдойч» и «сленг»: это относительно устойчивый для определенного периода, широко употребительный, стилистически маркированный (сниженный) пласт лексики в среде живой разговорной речи с фонетическими, морфологическими и синтаксическими особенностями, неоднородный по своим истокам, степени приближения к литературному стандарту, имеющий ярко выраженный эмоционально-экспрессивный оценочный характер, представляющий часто протест против социальных, этических, эстетических, языковых и других условностей и авторитетов [36. С. 43–44]. И поскольку эти признаки «выводят» кицдойч за рамки диалекта как регионально ограниченной формы существования языка, то следует принять понимание кицдойч как нового, официального наименования языка (сленга) молодежи больших городов. Его этническая отнесенность, принципиально важная на первом этапе формирования феномена, ушла на второй план, став только источником и тематическим фоном сленготворчества,

Кстати говоря, такого рода этнически обусловленные «ответвления» сленга встречаются и в других мультиэтнических культурах: в США это афроамериканский английский, в Великобритании –

креольский английский выходцев с Карибских островов, в Швеции – язык *rinkebysvenska* (по названию пригорода Стокгольма Ринкеби, заселенного мигрантами), в Нидерландах – *straattaal*, в Дании – *k0benhavnsk multietnolekt*, в Норвегии – *byvankerslang* или *kebabnorsk*. Европейские языки меняются по причине смешения культур и трансформации в связи с этим норм коренного языка стран. Формирование первичных этнолектов, их популяризация в СМИ и трансформация в мультиэтнолекты и затем – в особую форму молодежного сленга – это общий путь развития германских языков в XXI в. [37. С. 220]. Одной из важных причин необыкновенной популярности языка мигрантских кварталов является представление молодых людей о его определенном субкультурном престиже: например, язык темнокожих американцев означает экспертность в музыкальной культуре и воспитанную улицей житейскую смекалку. Копирование сленга друзей из семей мигрантов изначально тоже являлось для немецких подростков определенным способом самопрезентации – символическая причастность к миру гетто достигается в первую очередь языковой идентификацией с ним.

Но все-таки было бы слишком просто считать кицдойч только проходящей языковой модой. Как кажется, кицдойч – явление более значительное, это инструмент изменений языка и общественного мнения мультиэтнического общества, обогащающий репертуар выразительных средств в немецком языковом пространстве.

Заключение

Приведенные выше рассуждения показывают, что кицдойч является не просто упрощением языка общения, это продуктивная модель развития современного немецкого языка, расширяющая его выразительные возможности. Говорящие на кицдойч прекрасно владеют широким языковым спектром, который включает безукоризненный стандартный немецкий язык, общепринятый разговорный язык, а также язык этноса (турецкий, арабский, русский, сербский). Кицдойч представляет собой смесь элементов этого спектра, «приправленную» этническими и немецкими ругательствами, ритуальными угрозами. Использование этого языкового «месива» позволяет дифференцировать «своих» и «чужих».

В последние годы кицдойч занял прочное место в разнообразных СМИ, книгах, музыке рэп-исполнителей, комеди-скетчах, где кицдойч выступает в стилизованной форме и имеет четко скалькулированный эффект.

Сказанное позволяет констатировать, что мы являемся свидетелями невероятного, но очевидного синхронического изменения языка, реальное действие тенденции к экономии и упрощению. Конечно, нельзя утверждать, что кицдойч – это будущее немецкого языка, но возможно, в нем есть элементы этого будущего. Приведет ли сленг

немецкой молодежи к трансформации системы немецкого языка в дальнейшем, покажет время.

Список источников

1. *Androusoopoulos J.* Ultra Korregd Alder! Zur medialen Stilisierung und Aneignung von Türkendeutsch // Deutsche Sprache. 2001. № 4. S. 321–339.
2. *Auer P.* Türkenslang²: Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen // Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen : Francke, 2003. S. 255–264.
3. *Hinnenkamp V.* „Zwei zu bir miydi? Mischsprachliche Varietäten von Migrantenjugendlichen im Hybriditätsdiskurs“ // Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturellen Selbstverständnis. Studien zur deutschen Sprache. Tübingen, 2005. S. 51–104.
4. *Keim I.* Die Powergirls – Aspekte des kommunikativen Stils einer Migrantinnengruppe aus Mannheim // Perspektiven auf Stil. Tübingen : Niemeyer, 2001. S. 375–400.
5. *Wiese H.* Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen vom ‚gebrochenen Deutsch‘ bis zur doppelten Halbsprachigkeit² türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland // Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse. Göttingen : V&R unipress, 2011. S. 73–84.
6. *Wiese H.* Kiezdeutsch, ein neuer Dialekt entsteht. München : C.H. Beck, 2012. 280 S.
7. *Hinrichs U.* Multi Kulti Deutsch: Wie Migration die deutsche Sprache verändert. München : C.H. Beck, 2013. 294 S.
8. *Dittmar N.* Migrantensprache. Jugendliche Kreativität im „Kiez“ // Abecedarium der Sprache. 2019. S. 131–139.
9. *Androusoopoulos J.* Die Erfindung des Ethnolekts // Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. 2011. № 164. S. 93–120.
10. *Canoglu H.D.* Kanak Sprak versus Kiezdeutsch-Sprachverfall oder sprachlicher Spezialfall? Eine ethnolinguistische Untersuchung. Berlin : Frank&Timme, 2012. 135 S.
11. *Tekin Ö., Colliander P.* Das „Türkendeutsch“. Phonetische Charakteristika und die Auswirkungen auf das Deutsche // Zeitschrift für interkulturelle Germanistik. 1/2. Bielefeld : Transcript Verlag, 2010. S. 50–59.
12. *El Zaitoni S.* Pro-Drop im Kiezdeutschen // Sprache, Variation und Migration. 2018. № 8. 49 S.
13. *Комарова З.И.* Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике. М. : Флинта, 2018. 818 с.
14. *Zaimoglu F.* Kanak Sprak: 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft. 6. Aufl. Hamburg : Rotbuch, 2004. 144 S.
15. *Красовец А.Н.* Понаехали тут, или Чефуры вон! Словенские реалии мультикультурного сожительства // Вестник Европы. XXXVII. 2013. С. 230–237.
16. *Keim I., Androusoopoulos J.* „hey lan, isch geb dir konkret handy“ Deutsch-türkische Mischsprache und Deutsch mit ausländischem Akzent: Wie Sprechweisen der Straße durch mediale Verarbeitung populär werden. F.A.Z. Nr. 21 (26.01.2000).
17. *Marossek D.* Kommst du Bahnhof oder hast du Auto? Warum wir reden, wie wir neuerdings reden. Berlin : Hanser, 2016. 160 S.
18. *Kern F.* Turkish German // Language and Linguistics Compass. 2015. № 9/5. S. 219–233.
19. *Wiese H.* Grammatical Innovation in multiethnic urban Europe: New Linguistic practices among adolescents // Lingua. 2009. № 119. S. 782–806.
20. *Wiese H.* 'Ich mach dich Messer': Grammatische Produktivität in KiezSprache // Linguistische Berichte. 2006. № 207. S. 245–273.
21. *Neuland E.* Jugendsprache. Eine Einführung. Tübingen : Francke, 2008. 210 S.
22. *Dittmar N., Şimşek Ya.* Das Deutsch von Jugendlichen mit Migrationshintergrund // Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, Union der deutschen Akademien der

- Wissenschaften (Hg.): Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache. Tübingen : Stauffenberg, 2017. S. 283–331.
23. **Севортян Э.В.** Фонетика турецкого литературного языка. М. : АН СССР, 1955. 152 с.
 24. **Трубецкой Н.С.** Основы фонологии. М. : Издательство иностранной литературы, 1960. 372 с.
 25. **Реформатский А.А.** Обучение произношению и фонология // Филологические науки. 1960. № 2. С. 147–148.
 26. **Schwitalla J.** Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 1997. 222 S.
 27. **Zifonun G., Hoffmann L., Strecker B.** Grammatik der deutschen Sprache. Berlin : de Gruyter, 1997. 2569 S.
 28. **Савчук С.А.** Местоимение ‘такой’ в функции маркера чужой речи в устном высказывании // Вопросы культуры речи. М. : Аст-Пресс Книга, 2011. С. 36–43.
 29. **Щерба Л.В.** Языковая система и речевая деятельность. СПб. : URSS, 2004. 432 с.
 30. **Петрова М.В.** Кицдойч – вызов немецкой языковой норме?! (немецкая периодика о молодежном сленге Кицдойч) // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 1. URL: <http://human.snauka.ru/2014/01/5567>
 31. **Гураль С.К., Смоктин В.М.** Межъязыковая и межкультурная коммуникация в период глобализации // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 14–23.
 32. **Найман Е.А., Гураль С.К., Смоктин В.М., Бовтенко М.А.** Взаимоотношения языков и культур и роль культуры в языковом образовании // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 90–106.
 33. **Москальская О.И.** История немецкого языка. М. : Учпедгиз, 1959. 390 с.
 34. **Девкин В.Д.** Немецкая разговорная речь: Синтаксис и лексика. М. : Междунар. отношения, 1979. 254 с.
 35. **Коломиец Е.А.** Kiezdeutsch – этнолект современного немецкого языка // Университетские чтения. 2010. URL: https://pglu.ru/upload/iblock/96b/uch_2010_vi_00012.pdf
 36. **Хомяков В.А.** Структурно-семантические и социально-стилистические особенности англосторечия. Вологда : ВГПИ, 1974. 103 с.
 37. **Попутчикова Л.А., Журавлева Н.Н.** Мультиэтнолекты как общая тенденция развития германских языков в конце 20 – начале 21 века // Вестник КГУ. 2017. № 1. С. 219–222.

Источники иллюстративного материала

- Ein Infoportal zu Jugendsprache in urbanen Wohngebieten mit hohem Migrantenanteil: Informationen für Interessierte und Handreichungen für Schulen. Humboldt-Universität zu Berlin. URL: <http://www.kiezdeutsch.de/index.html>
- Wiese H., Rehbein I., Schalowski S., Freywald U., Mayr K. Ein Korpus spontaner Unterhaltungen unter Jugendlichen im multiethnischen und monoethnischen urbanen Raum. Universität Potsdam. 2010–2015. URL: <http://www.kiezdeutschkorpus.de/de/>

References

1. Androutsopoulos J. (2001) Ultra Korregd Alder! Zur medialen Stilisierung und Aneignung von Türkendeutsch // Deutsche Sprache. 4. pp. 321–339.
2. Auer P. (2003) “Türkenslang”: Ein jugendsprachlicher Ethnoлект des Deutschen und seine Transformationen // Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen: Francke. pp. 255–264.
3. Hinnenkamp V. (2005) “Zwei zu bir miydi? Mischsprachliche Varietäten von Migrantenjugendlichen im Hybriditätsdiskurs” // Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturellen Selbstverständnis. Studien zur deutschen Sprache. Tübingen. pp. 51–104.

4. Keim I. (2001) Die Powergirls – Aspekte des kommunikativen Stils einer Migrantinnengruppe aus Mannheim // Perspektiven auf Stil. Tübingen: Niemeyer. pp. 375–400.
5. Wiese H. (2011) Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen vom „gebrochenen Deutsch bis zur “doppelten Halbsprachigkeit” türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland // Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse. Göttingen: V&R unipress. pp. 73–84.
6. Wiese H. (2012) Kiezdeutsch, ein neuer Dialekt entsteht. München: C.H. Beck.
7. Hinrichs U. (2013) Multi Kulti Deutsch: Wie Migration die deutsche Sprache verändert. München: C.H. Beck.
8. Dittmar N. (2019) Migrantensprache. Jugendliche Kreativität im “Kiez” // Abecedarium der Sprache. pp. 131–139.
9. Androutsopoulos J. (2011) Die Erfindung des Ethnolekts // Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. 164. pp. 93–120.
10. Canoğlu H.D. (2012) Kanak Sprak versus Kiezdeutsch-Sprachverfall oder sprachlicher Spezialfall? Eine ethnolinguistische Untersuchung. Berlin: Frank&Timme.
11. Tekin Ö., Colliander P. (2010) Das “Türkendeutsch”. Phonetische Charakteristika und die Auswirkungen auf das Deutsche // Zeitschrift für interkulturelle Germanistik. 1 (2). Bielefeld: Transcript Verlag. pp. 50–59.
12. El Zationi S. (2018) Pro-Drop im Kiezdeutschen // Sprache, Variation und Migration. 8.
13. Komarova Z.I. (2018) Metodologiya, metod, metodika i tekhnologiya nauchnykh issledovaniy v lingvistike [Methodology, method, technique and technology of scientific research in linguistics]. M.: Flinta.
14. Zaimoğlu F. (2004) Kanak Sprak: 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft. 6. Aufl. Hamburg: Rotbuch.
15. Krasovets A.N. (2013) Ponayekhali tut, ili Chefury von! Slovenskiye realii mult'ikul'turnogo sozhitel'stva [Come along here, or Chefura out! Slovenian realities of multicultural cohabitation] // Vestnik Yevropy. XXXVII. pp. 230–237.
16. Keim I., Androutsopoulos J. (2000) “Hey lan, isch geb dir konkret handy” Deutsch-türkische Mischsprache und Deutsch mit ausländischem Akzent: Wie Sprechweisen der Straße durch mediale Verarbeitung populär werden. F.A.Z. Nr. 21.
17. Marossek D. (2016) Kommst du Bahnhof oder hast du Auto? Warum wir reden, wie wir neuerdings reden. Berlin: Hanser.
18. Kern F. (2015) Turkish German // Language and Linguistics Compass. 9 (5). pp. 219–233.
19. Wiese H. (2009) Grammatical Innovation in multiethnic urban Europe: New Linguistic practices among adolescents // Lingua. 119. pp. 782–806.
20. Wiese H. (2006) “Ich mach dich Messer”: Grammatische Produktivität in KiezSprache // Linguistische Berichte. 207. pp. 245–273.
21. Neuland E. (2008) Jugendsprache. Eine Einführung. Tübingen: Francke.
22. Dittmar N., Şimşek Ya. (2017) Das Deutsch von Jugendlichen mit Migrationshintergrund // Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.): Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache. Tübingen: Stauffenberg. pp. 283–331.
23. Sevortyan E.V. (1955) Fonetika turetskogo literaturnogo yazyka [Phonetics of the Turkish literary language]. M.: AN SSSR.
24. Trubetskoy N.S. (1960) Osnovy fonologii [The basics of phonology]. M.: Izdatel'stvo inostrannoy literatury.
25. Reformatskiy A.A. (1960) Obucheniye proiznosheniyu i fonologiya [Pronunciation training and phonology] // Filologicheskiye nauki. 2. pp. 147–148.
26. Schwitalla J. (1997) Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
27. Zifonun G., Hoffmann L., Strecker B. (1997) Grammatik der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter.

28. Savchuk S.A. (2011) Mestoimeniye 'takoy' v funktsii markera chuzhoy rechi v ustnom vyskazyvanii [The pronoun 'such' in the function of a marker of someone else's speech in an oral utterance] // Voprosy kul'tury rechi. M.: Ast-Press Kniga. pp. 36–43.
29. Shcherba L.V. (2004) Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost' [Language system and speech activity]. SPb.: URSS.
30. Petrova M.V. (2014) Kiezdeutsch – vyzov nemetskoj yazykovoy norme?! (nemetskaya periodika o molodezhnom slenge Kiezdeutsch) [Kiezdeutsch – a challenge to the German language norm?! (German periodicals on youth slang Kiezdeutsch)]. Gumanitarnyye nauchnyye issledovaniya. 1. URL: <http://human.snauka.ru/2014/01/5567>
31. Gural' S.K., Smoktin V.M. (2013) Mezhyazykovaya i mezhkul'turnaya kommunikatsiya v period globalizatsii [Interlingual and intercultural communication in the period of globalization] // Yazyk i kul'tura. 4 (24). pp. 14–23.
32. Nayman Ye.A., Gural' S.K., Smoktin V.M., Bovtenko M.A. (2013) Vzaimootnosheniya yazykov i kul'tur i rol' kul'tury v yazykovom obrazovanii [Mutual relations of languages and cultures and the role of culture in language education] // Yazyk i kul'tura. 1 (21). pp. 90–106.
33. Moskal'skaya O.I. (1959) Istoriya nemetskogo yazyka [History of the German language]. M: Uchpedgiz.
34. Devkin V.D. (1979) Nemetskaya razgovornaya rech': sintaksis i leksika [German spoken language: Syntax and vocabulary]. M.: Mezhdunarodnyye otnosheniya.
35. Kolomiets Ye.A. (2010) Kiezdeutsch – etnolekt sovremennogo nemetskogo yazyka [Kiezdeutsch - Ethnolekt of the Modern German Language] // Universitetskiye chteniya. URL: https://pglu.ru/upload/iblock/96b/uch_2010_vi_00012.pdf
36. Khomyakov V.A. (1974) Strukturno-semanticheskiye i sotsial'no-stilisticheskiye osobennosti angliyskogo ekspressivnogo prostorechiya [Structural-semantic and socio-stylistic features of English expressive vernacular.]. Vologda: VGPI.
37. Poputchnikova L.A., Zhuravleva N.N. (2017) Mul'tietnolekty kak obshchaya tendentsiya razvitiya germanskikh yazykov v kontse 20-nachale 21 veka [Multi-ethnic patterns as a general trend in the development of Germanic languages in the late 20th and early 21st century] // Vestnik KGU. 1. pp. 219–222.

Информация об авторах:

Трофимова Н.А. – доктор филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия); Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: nelart@mail.ru

Шустова С.В. – доктор филологических наук, профессор, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь, Россия). E-mail: lanaschust@mail.ru

Акай О.М. – доктор филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: o.akay@spbu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Trofimova N.A., D.Sc. (Philology), Assistant Professor, St. Petersburg state University; National Research University Higher School of Economics (St. Petersburg, Russia). E-mail: nelart@mail.ru

Shustova S.V., D.Sc. (Philology), Professor, Perm State University (Perm, Russia). E-mail: lanaschust@mail.ru

Akay O.M., D.Sc. (Philology), Assistant Professor, St. Petersburg state University (St. Petersburg, Russia). E-mail: o.akay@spbu.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 3.10.2023; принята к публикации 15.11.2023

Received 3.10.2023; accepted for publication 15.11.2023

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/64/5

Неопределенность как триггер лингво-профессиональной подготовки обучающихся военных вузов

Светлана Александровна Бакленева¹

¹ ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия» им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Воронеж, Россия, Svetlana_baklene@mail.ru

Аннотация. Социально-экономические реалии современности детерминируют в образовательном пространстве военного вуза переосмысление целей и смыслов лингво-профессиональной подготовки обучающихся в ситуации неопределенности, неоднозначности и новизны. В новых траекториях движения социума ситуации неопределенности в контексте лингво-профессиональной подготовки обучающихся выступают трендом в бесконечной череде флуктуаций и ориентируют систему лингво-профессиональной подготовки на обретение обучающимися знаний, применимых в мире в широком смысле к профессиональной деятельности, которую нельзя трактовать, прогнозировать или предвидеть однозначно, что вытесняет из образовательного процесса унифицированный подход к подготовке «среднестатистического обучающегося» к дальнейшей «стандартной деятельности» в «легко прогнозируемых профессиональных ситуациях».

Цель исследования – определить теоретико-методологические основания лингво-профессиональной подготовки обучающихся в условиях переосмысления целей и смыслов ситуаций неопределенности, неоднозначности и новизны. Задачи исследования: анализ и обоснование лингво-профессиональной подготовки обучающихся в условиях неопределенности образовательного процесса; выявление инновационных подходов к лингво-профессиональной подготовке обучающихся в контексте цифровой парадигмы. Методы исследования: теоретические: анализ и синтез научных категорий и эмпирических явлений, обобщение инновационного и собственного педагогического опыта, систематизация, классификация и конкретизация данных, контент-анализ; эмпирические: количественный и качественный анализ данных проведенного опроса и анкетирования среди обучающихся 2-го курса инженерного профиля подготовки; диагностические: тестирование, методы математической статистики, метод экспертной оценки. Выявление инновационных подходов к лингво-профессиональной подготовке обучающихся в контексте цифровой парадигмы на основе субъектно-контекстного подхода необходимо в процессе подготовки специалиста нового формата, способного эффективно и оперативно находить оптимальные решения поставленных перед ним профессиональных задач, учитывая многообразие ситуаций в контексте неопределенности, подвергая сомнению, анализируя и систематизируя информацию из любых доступных источников.

Ключевые слова: лингво-профессиональная подготовка обучающихся, субъектно-контекстный подход, ситуации неопределенности, цифровая парадигма

Для цитирования: Бакленева С.А. Неопределенность как триггер лингво-профессиональной подготовки обучающихся военных вузов // Язык и культура. 2023. № 64. С. 88–102. doi: 10.17223/19996195/64/5

Original article

doi: 10.17223/19996195/64/5

Uncertainty as a trigger of linguo-professional training of military university students

Svetlana A. Bakleneva¹

¹ *Military Educational and Scientific Center of the Air Force «N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin Air Force Academy», Voronezh, Russia, Svetlana_baklene@mail.ru*

Abstract. The socio-economic realities of modernity determine in the educational space of a military university the rethinking of the goals and meanings of students' linguo-professional training in a situation of uncertainty, ambiguity and novelty. In the new trajectories of the movement of society, situations of uncertainty in the context of students' linguo-professional training act as a trend in an endless series of fluctuations and orient the system of linguo-professional training to the acquisition by students of knowledge applicable in the world in a broad sense to professional activities that cannot be interpreted, predicted or predetermine unambiguously, what eliminates from the educational process a unified approach to preparing the "average student" for further "standard activities" in "easily predictable professional situations".

The purpose of the study is to determine the theoretical and methodological foundations of students' linguo-professional training of in the context of rethinking the goals and meanings of situations of uncertainty, ambiguity and novelty. Research objectives: analysis and justification of students' linguo-professional training in the conditions of uncertainty of the educational process; identification of innovative approaches to students' linguo-professional training in the context of the digital paradigm. Research methods: theoretical: analysis and synthesis of scientific categories and empirical phenomena, generalization of innovative and own pedagogical experience, systematization, classification and specification of data, content analysis; empirical: quantitative and qualitative analysis of the data of the survey and questionnaire among students of the 2nd year of engineering course; diagnostic: testing, methods of mathematical statistics, method of expert evaluation. Identification of innovative approaches to the students' linguo-professional training in the context of the digital paradigm based on the subject-contextual approach is necessary in the process of training a specialist of a new format who is able to efficiently and promptly find optimal solutions to the professional tasks assigned to him, taking into account the variety of situations in the context of uncertainty, questioning, analyzing and systematizing information from any available sources.

Keywords: students' linguo-professional training, subject-contextual approach, situation of uncertainty, digital paradigm

For citation: Bakleneva S.A. Uncertainty as a trigger of linguo-professional training of military university students. *Language and Culture*, 2023, 64, pp. 88-102. doi: 10.17223/19996195/64/5

Введение

В период все более возрастающей информатизации общества, ассоциирующийся в том числе с цифровизацией всех сфер жизнедеятельности обучающегося, обостряются возникающие в этой связи противоречия, связанные со своевременной актуализацией достоверной учебной (на этапе получения образования) или профессиональной (по окончании вуза) информации и хаотичным способом трансляции далеко не всегда проверенной информации. Сложившаяся ситуация «информационного шума» в ситуации неопределенности обостряет необходимость лингво-профессиональной подготовки специалиста нового формата, способного критически мыслить, уметь сопоставлять, сравнивать различные точки зрения, связывать жизненный опыт с полученной новой информацией с целью ее осмысления. Анализ реализуемых в настоящее время программ подтверждает тот факт, что обучающийся в стенах вуза не получает целостного представления о будущей профессиональной картине мира; содержание дисциплин «делит» профессиональные знания между естественно-научными, гуманитарными и специальными дисциплинами, «разбрасывая» содержание обучения в сознании обучающегося на отдельные фрагменты, и, таким образом, учебные дисциплины не отражают в сознании обучающихся содержание и логику профессиональной деятельности [1]. Возможность представить обучающимся целостную профессиональную картину мира обеспечивается логикой целостной практической деятельности и развитием мышления в сотрудничестве и диалоге культур в процессе взаимодействия субъектов образования. Лингво-профессиональная подготовка обучающихся в условиях неопределенности и информационной насыщенности как осознанного субъекта профессиональной деятельности невозможна, опираясь лишь на традиционные методы передачи информации [2], ориентирует обучающегося на поиск и реализацию ресурсов, способствующих формированию и развитию различных видов мышления.

Цель исследования – определить теоретико-методологические основания лингво-профессиональной подготовки обучающихся в условиях переосмысления целей и смыслов ситуаций неопределенности, неоднозначности и новизны. Основные задачи проведенного исследования: анализ и обоснование лингво-профессиональной подготовки обучающихся в условиях неопределенности образовательного процесса; выявление инновационных подходов к лингво-профессиональной подготовке обучающихся в контексте цифровой парадигмы.

Методология исследования

В условиях сложившейся геополитической обстановки необходимость адаптации обучающегося в ситуации неопределенности во всех

аспектах его жизни (обучение, дальнейшая профессиональная деятельность) сопряжена с наличием неразрешенных противоречий, «проявившихся» в период модернизации лингво-профессиональной подготовки на фоне реализации требований ФГОС ВО, проектирования учебного процесса в вузе таким образом, чтобы выпускник, опираясь на опыт профессиональных знаний и опыт практической деятельности в выбранной профессии, был готов к профессиональной самореализации без дополнительной подготовки/переподготовки. В рамках реализации современных ФГОС ВО лингво-профессиональная подготовка ориентирована на адаптацию традиционных и поиск новых форм, методов и средств с целью формирования обязательных компетенций при увеличении доли самостоятельной работы обучающихся в образовательном процессе таким образом, чтобы по окончании учебного заведения непрерывное самообразование стало для выпускников осознанным выбором в целях профессионального саморазвития и самосовершенствования. Трансформация процесса овладения знаниями с формального в пользу осознанного названа А.А. Вербицким «идентификацией учебной деятельности с процессом личностного развития» [1]. Иными словами, обучающийся осознает значимость получаемого образования, инструментальность приобретаемых знаний для дальнейшей профессиональной деятельности, роль своей учебной деятельности и возможности, предоставляемые индивидуальной образовательной траекторией для конструирования собственного образовательного контента совместно с преподавателем для достижения наилучшего результата [3].

Оценить сформированность лингво-профессиональных знаний возможно по готовности создавать «материальный или идеальный социально значимый продукт или результат» [4], что коренным образом отличает компетентностную образовательную парадигму от «зуновской», в которой показателем освоения учебной программы являлся заученный материал по каждому отдельному предмету, применимый в рамках этого же предмета, т.е. ограниченность применения материала определялась рамками предметной области и была узконаправленной. В процессе взаимодействия субъектов образования педагог вкладывает в сознание обучающегося такую информацию, которая приведет к достижению профессиональных целей [5]. Обучающийся должен стать способным к проектированию своей жизни, своей индивидуальной траектории.

Теоретико-методологическую основу исследования составили системный подход (А.Н. Аверьянов, И.В. Блауберг [6, 7]), позволяющий рассматривать лингво-профессиональную подготовку как единую новую систему знаний из различных дисциплин, их новые характеристики, несвойственные дисциплинам отдельным; синергетический подход (С.К. Гураль, Е.Н. Князева [8, 9]), базирующийся на принципах открытости, нелинейности, эмерджентности, нацеленный на овладение

лингво-профессиональными знаниями, их новыми характеристиками; контекстный подход (А.А. Вербицкий, Э.П. Комарова [1, 10]), ориентированный на рассмотрение лингво-профессиональной подготовки обучающихся на основе собственной учебной деятельности через квазипрофессиональную к собственно-профессиональной деятельности; субъектный подход (А.А. Деркач, Д.А. Леонтьев [11, 12]), позволяющий создать условия для реализации авторской позиции субъектов образовательного процесса с опорой на интеллектуальную инициативу, диалог социальных и профессиональных культур, индивидуальность, самостоятельность и креативность [13].

С точки зрения субъектоцентрированного подхода лингво-профессиональная подготовка обучающихся в ситуации неопределенности ориентирована на конструирование содержательного контента лингво-профессиональной подготовки с учетом субъектной позиции обучающегося в выборе средств и технологий с целью актуализации субъектного опыта в системообразующей составляющей всего процесса обучения. В контексте субъектоцентрированного подхода лингво-профессиональная подготовка обучающихся в ситуации неопределенности характеризуется как ситуация, обладающая новизной, множественностью вариантов решений, противоречивостью, непредсказуемостью и невозможностью прогнозирования однозначности развития событий.

Ситуация неопределенности в трудах зарубежных авторов трактуется как непредсказуемая (R.J. Calabrese [14]), иницирующая неоднозначность когний (L. Festinger [15]), включающая сложные неожиданные стимулы (D.E. Berlyne [16]), провоцирующие субъективное ощущение сложности управления ситуацией (P. Bordia [17]), неоднозначная, бессвязная и противоречивая информация. Так, S. Budner описывает толерантность к неопределенности как личностную черту, от наличия которой зависит «благополучие» осуществляемой лингво-профессиональной деятельности, поскольку от отношения индивида к ситуации неопределенности зависит возможность/невозможность принятия решения, обретения нового опыта или отказа от него, наличие/отсутствие деструктивных тревожных состояний вне зависимости от реального существования ситуации неопределенности или прогнозирования ее возникновения. «Неопределенность», являясь педагогической категорией в лингво-профессиональной подготовке, определяется как «условие профессиональной деятельности, задаваемое отсутствием внешней заданности целевых ориентиров педагогической деятельности и векторов движения к ним; многообразием возможностей выбора ее содержания, форм и способов взаимодействий и взаимоотношений субъектов; непредсказуемостью результатов» [18].

В новых траекториях движения социума лингво-профессиональная подготовка обучающихся рассматривается в трех измерениях:

интеграция обучающегося в общество, учет характера лингвокультуры, социальный статус обучающегося. Таким образом, социокультурный феномен в лингво-профессиональной подготовке проявляется в процессе вхождения обучающегося в целостный мир науки и культуры. Субъект осваивает культурные ценности, образцы поведения и деятельности. В рамках социокультурного подхода лингво-профессиональная подготовка определяется глобальными и локальными факторами.

К первым можно отнести факторы, присущие всем развитым странам: *уровень развития технологий* (позволяет практически в любом возрасте повысить уровень субъектности в познании мира самостоятельно, исключая внешние обязательные трансляторы); *меняющаяся динамика изменений* (количество открытий в настоящее время значительно превышает количество открытий прошлого, что повышает уровень неопределенности); *модификация способов и средств генерирования и передачи информации* (ориентирует на взаимодействие для продуктивного обмена информацией, акцент на открытость мира и восприятие новой информации в условиях многозадачности); *вариативность трудовой занятости* (в зависимости от занятости – полная, сменная, частичная, дистанционная, фриланс, сезонная – зависит форма организации досуга); *увеличение продолжительности жизни* (одновременно способствует преемственности связей между поколениями и увеличивает разрыв между ними за счет стремительных изменений в организации жизни, отношений, «потребления» информации). Под локальными факторами понимаются факторы, происходящие на фоне глобальных изменений, но внутри конкретной страны: *идеология* (смена идеологии влияет на неопределенность поведения); *вариативность развития будущего* (ограничивает проектирование молодежью будущего); *государственная пропаганда* (от наличия или отсутствия монополии на этот вид деятельности зависят ограничения или вариативность во всех сферах, в том числе в области образования) [19, 20].

В контексте деятельностного подхода лингво-профессиональная подготовка рассматривается как единая новая система знаний из различных дисциплин, несвойственных отдельным дисциплинам с учетом ценностных ориентаций обучающихся (А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев [12, 21]). Лингво-профессиональная подготовка реализуется в процессе овладения различными видами профессиональной деятельности, самостоятельности действий, в саморазвитии и самообразовании. Применительно к современной лингво-профессиональной подготовке вводится термин «функционально-смысловая неопределенность», объясняя это наличием неустранимой множественности существующих образовательных установок, проблемностью единства ценностных и идеологических оснований образования, деструкцией единого образовательного пространства [19]. Несмотря на противоречивость ситуации неопределенности в

образовании, данная ситуация является «психологическим средством профессионального становления обучающегося» в процессе лингво-профессиональной подготовки [22], проявляясь во *внутренних* (разрешение внутренних противоречий в процессе когнитивного моделирования и осмысления образа будущей лингво-профессиональной деятельности, выстраивания субъект-субъектных отношений с рефлексией Я-концепции и образа Другого, анализом соответствия имеющегося профессионально значимого опыта и новейшими тенденциями в выбранной сфере деятельности и т.д.) и *внешних* (наличие обратной связи с «миром» профессиональной деятельности, динамикой ее изменений, потенциальные возможности самосовершенствования в профессиональной деятельности, возможность профессиональной адаптации и т.д.) противоречиях. Важно учитывать, что ситуация неопределенности в образовательном процессе может выполнять как *развивающую* (разрешение поставленной задачи обретает личностный смысл с целью дальнейшего самосовершенствования, удовлетворяя возникающие образовательные потребности), так и *ограничивающую* (нежелание и длительная неспособность принятия необходимого решения приводит к нарушению «профессиональной идентификации») функцию.

В рамках контекстного подхода лингво-профессиональная подготовка обеспечивает погружение обучающегося в контекст будущей профессиональной деятельности. Были выделены следующие формы контекстов: *контекст личностных профессиональных интересов* будущих специалистов опирается на субъектную значимость изучаемых лингво-профессиональных знаний и развитие профессиональных навыков обучающихся; *профессионально-временной контекст* проявляется в динамическом развертывании содержания лингво-профессиональной подготовки; *контекст системности и межпредметности* знаний реализуется в раскрытии единой системы знаний из различных дисциплин; *контекст профессиональных действий и ролей* соотносится с получаемыми лингво-профессиональными знаниями в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, для лингво-профессиональной подготовки в ситуации неопределенности актуально осознание, осмысление и прогнозирование результата деятельности обучающихся с учетом их внутреннего опыта, знаний предстоящей профессиональной деятельности, связи с новообразованиями в личности, умением субъекта реализовываться в ситуации неопределенности [10].

Исследование

В настоящее время внедрение цифровизации во все сферы жизнедеятельности обучающихся является основой интеллектуализации как стратегической задачи интеллектуализации образования на всех его

уровнях, что обозначено в Указе Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» и в Национальной доктрине образования Российской Федерации [23, 24]. Ведущие тенденции в построении новой лингво-профессиональной подготовки обучающихся включают в себя цифровые средства и их дидактические возможности, а также возможности работы с информацией на всех этапах, имитационное моделирование в условиях неопределенности. В связи с ускорением научно-технического прогресса растет экспансия экономического мышления, конкурентоспособность специалистов в экономике, коммерциализация образования, отмечаются ценности менеджмента, экономического мышления за счет собственно-образовательных ценностей, происходит подмена глубоких смыслов и целей образования узкими инструментальными задачами, внедрение искусственного интеллекта способствует изменению сфер профессиональной деятельности. В связи с техническим прогрессом ослабевает акцент на человеческих ценностях, имеет место отрыв от решающей роли воспитания в связи с реализацией цифровых средств обучения, что оказывает влияние на изменение человеческой идентичности.

Анализ рассмотренных определений понятия «подготовка» показал [25, 26], что формирование личности обучающегося, готового к овладению профессиональной деятельностью, необходим для его самоутверждения как социально ориентированной личности. Как показывают научные исследования, характер профессиональной подготовки претерпевает изменения и обусловлен видами деятельности обучающихся вузов, поскольку лингво-профессиональная подготовка носит объектно-деятельностный характер и требует подготовки обучающихся, имеющих целостное представление о процессе и результате своей лингво-профессиональной деятельности.

С учетом исследований в области антропологии и индивидуализации образования в настоящее время для лингво-профессиональной подготовки характерно формирование новых шкал ценностей, что предполагает сочетание профессиональной подготовки с высоким уровнем индивидуальной культуры, реализуемой в новой образовательной парадигме. Современное видение профессиональной подготовки включает свободное самоопределение обучающихся, выбор ими индивидуальной траектории, рефлексивное отношение к профессиональной деятельности.

В связи с реалиями сегодняшнего времени и требованиями, предъявляемыми к профессионалам нового образца, лингво-профессиональная подготовка обучающихся вузов является достаточно перспективной. Для лингво-профессиональной подготовки принципиальным является утверждение, согласно которому интеграция рассматривается как процесс движения и развития системы лингво-профессиональной подготовки, в которой интенсивность взаимодействия ее элементов растет,

усиливается их взаимосвязь и уменьшается их относительная самостоятельность [13, 27]. Значительным методологическим основанием для исследования проблемы лингво-профессиональной подготовки аспирантов технического университета является интегративно-личностный подход [26], который основывается на утверждении уникальности личности каждого обучающегося и требует создания условий для ее раскрытия, выявления ее особенностей, внутренних смыслов [28].

В целях исследования проблемы лингво-профессиональной подготовки раскроем категорию «интеграция», которая представляет собой дефиницию общего пользования независимо от научной сферы исследования. Данная категория не является спорной, и ее сущность определяется как слияние, синтез, установление связности элементов и структурных компонентов, результатом чего становится новая целостная система [28].

Интеграция с позиций интегративно-личностного подхода трактуется как процесс образования и становления взаимосвязей, обеспечивающих целостность, единство неких ранее разобщенных элементов, их интегративность [28]. Представители системного и синергетического подходов [6, 7, 9, 25] рассматривают интеграцию в качестве динамического процесса развития определенной системы, при этом увеличивается количество и степень интенсивности взаимодействия составляющих эту систему элементов с одновременным уменьшением их относительной самостоятельности, что позволяет укрепить соответствующие координационные связи [28]. Именно синергетика объясняет взаимодействие определенной системы с окружающей средой: знание о человеке является неким системообразующим принципом любого представления о мире и дает основание утверждать, что в последнее время изменился способ его познания – теперь он представляет собой «новый диалог человека с природой» [9].

Г.Н. Сериков разрабатывает концепцию интегративной картины образования, включающей в себя взаимопроникновение обучения и учения, передачу знания и опыта, их усвоения в общих образовательных процессах [28]. Изучив точку зрения ученого, лингво-профессиональная подготовка представляет собой дифференцированную деятельность, направленную на поэтапное получение глубоких знаний как в области языка, так и в области профессиональных знаний. Поэтому одним из важнейших условий лингво-профессиональной подготовки является умение перестраивать профессиональную деятельность на многовариантное проектирование технологий, что возможно только с развитием личностных характеристик обучающихся, которые являются одним из важных показателей, открывающих путь к профессиональной зрелости. Достичь оптимального уровня профессионализма в современных условиях невозможно, будучи обучающимся узкого профиля с монологическим типом мышления. Практика будущей профессиональной

деятельности требует междисциплинарного анализа и синтеза изучаемых дисциплин [28].

Особый акцент делается не только на профессионализме, но и на формировании профессиональной культуры, усвоении личностью культурных ценностей. Обобщив вышесказанное, мы пришли к выводу, что лингво-профессиональную подготовку можно рассматривать как сложную систему, включающую комплексную постоянно трансформирующуюся структуру. Лингво-профессиональная готовность обучающихся к профессиональной деятельности рассматривается как личностно-деятельностное новообразование, проявляющееся в их способности решать профессиональные задачи с целью овладения лингво-профессиональными знаниями, ориентировочной основой поиска алгоритмов, решения профессиональных задач, профессиональных и межличностных проблем, знания этических норм и деловых приемов деловых переговоров в междисциплинарном контексте.

Результаты

На основе выделенных критериев и индикаторов, представленных в таблице, была проведена диагностика лингво-профессиональной готовности 82 обучающихся 2-го курса инженерного профиля подготовки Воронежского государственного технического университета в осеннем семестре 2022/23 учебного года.

Критерии и индикаторы лингво-профессиональной готовности обучающихся

Критерий	Индикатор	Методики диагностики
Когнитивный	Знания основ и закономерностей эффективной реализации лингво-профессиональной деятельности; знание ценностей лингво-профессиональных знаний для успешной профессиональной самореализации	Анкетирование, личные беседы, тестирование, написание эссе
Деятельностный	Способность использовать междисциплинарные знания в процессе лингво-профессиональной деятельности; способность интерпретировать профессиональный контент на основе собственного опыта и лингво-профессиональных знаний	Авторское (нестандартное) решение нестандартных ситуаций; предложение вариативных подходов к решению стандартных ситуаций
Рефлексивно-оценочный	Способность к адекватной оценке своей лингво-профессиональной деятельности с внесением своевременных коррективов; адекватная оценка сильных и слабых сторон своей лингво-профессиональной деятельности.	Ведение рефлексивного дневника

Интерпретация полученных данных в ходе проведенной диагностики лингво-профессиональной готовности обучающихся позволяет

сделать вывод о том, что значительная часть респондентов находятся на низком уровне лингво-профессиональной готовности (40,7% по интегративным данным выделенных критериев), т.е. демонстрируют поверхностные, формальные знания в области лингво-профессиональной подготовки, не осознают значимость лингво-профессиональных знаний для дальнейшей успешной профессиональной самореализации, не способны к адекватной саморефлексии и своевременной коррекции своей лингво-профессиональной деятельности.

Для выявления готовности обучающихся к самореализации в процессе лингво-профессиональной подготовки в ситуации неопределенности было проведено психологическое тестирование на основе теста Мак Лейна (адаптирован Е.Н. Осиным) для определения толерантности к неопределенности по шкалам отношения к новизне, сложным задачам, неопределенным ситуациям, предпочтению неопределенности, предпочтению к избеганию неопределенности. Результаты полученных в ходе тестирования данных показали, что большая часть обучающихся (56,2%) были определены как респонденты, находящиеся на высоком уровне принятия сложных задач; значительно меньшее количество (28,3%), однако, находящееся на нижней границе высокого уровня, – обучающиеся, положительно относящиеся к новизне; доля респондентов с высоким уровнем принятия и предпочтения ситуаций неопределенности мала (6,9 и 11,3% соответственно); почти половина участников тестирования (46,7%) продемонстрировали отрицательное отношение к ситуациям неопределенности.

Заключение

Результаты тестирования обучающихся на определение уровня толерантности к ситуациям неопределенности и уровня готовности к лингво-профессиональной деятельности подтверждают необходимость теоретического обоснования и практической реализации в современных реалиях интеграционных процессов в образовании в цифровой парадигме адекватных категорий субъектно-контекстному подходу средств, методов и форм реализации успешной лингво-профессиональной подготовки в соответствии с требованиями ФГОС ВО с целью предоставления возможности обучающимся как равноправным субъектам образовательного процесса принимать участие в моделируемых ситуациях в контексте индивидуальной образовательной траектории в рамках будущей профессиональной деятельности, прогнозировать возможные трудности, предлагать различные варианты конструктивной трансформации стратегий в реальный продукт, обретать и актуализировать необходимые в этой связи лингво-профессиональные знания с целью дальнейшего

непрерывного самосовершенствования обучающихся, соответствуя требованиям современной профессиональной действительности.

Список источников

1. **Вербицкий А.А.** Теория и технологии контекстного образования : учеб. пособие. М. : МПГУ, 2017. 268 с.
2. **Тестов В.А.** Математика как основное средство развития мышления учащихся в цифровую эпоху // Материалы XXXIX семинара преподавателей математики и информатики вузов. URL: https://www.mathedu.ru/text/materialy_39_seminara_prepodavateley_matematiki_2020/p67/ (дата обращения: 29.06.2023).
3. **Рубинштейн С.Л.** Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1957. 328 с.
4. **Осмоловская И.М., Иванова Е.О., Кларин М.В., Сериков В.В., Алиев Ю.Б.** Дидактическое моделирование инновационных образовательных практик. М. : Белый ветер, 2019. 226 с.
5. **Выготский Л.С.** Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 350 с.
6. **Аверьянов А.Н.** Категория «система» в диалектическом материализме. М. : Наука, 1974. 271 с.
7. **Блауберг И.В., Юдин Э.Г.** Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 270 с.
8. **Гураль С.К.** Дискурс-анализ в свете синергетического видения // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 12. С. 67–68.
9. **Князева Е.Н., Курдюмов С.П.** Синергетика и новые подходы к процессу обучения // Государственный университет «Дубна». URL: <http://www.unidubna.ru>
10. **Комарова Э.П., Бакленева С.А., Коряковцева О.А.** Особенности интегрированной лингвопрофессиональной подготовки курсантов в контексте субъектоцентрированного подхода // Язык и культура. 2021. № 55. С. 234–249.
11. **Деркач А.А.** Субъект: формы, механизмы и пути развития. Казань : Центр инновационных технологий, 2011. 524 с.
12. **Леонтьев Д.А.** Что дает психологии понятие субъекта : субъектность как измерение личности // Эпистемология и философия науки. 2010. Т. 25, № 3. С. 136–153.
13. **Комарова Э.П., Гураль С.К., Бакленева С.А.** Субъектно-контекстный подход к интеллектуально-эмоциональному развитию поликультурной личности в компетентностной парадигме // Векторы развития контекстного образования / редкол.: Э.П. Комарова (отв. ред.) [и др.]. Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2022. 300 с.
14. **Berlyne D.E., Borsa D.M.** Uncertainty and the orientation reaction // Perception & Psychophysics. 1968. № 3. P. 77–79. doi: 10.3758/BF03212718
15. **Retrospections on Social Psychology** / ed. by L. Festinger. New York : Oxford University Press, 1980. 297 p.
16. **Berger C.R., Calabrese R.J.** Some explorations in initial interaction and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication // Human Communication Research. 1975. № 1. P. 99–112.
17. **Bordia P., Hobman E., Jones E., Gallois C., Callan V.J.** Uncertainty during organizational change: Types, consequences, and management strategies // Journal of Business and Psychology. 2004. № 18 (4). P. 507–532. doi: 10.1023/B:JOBU.0000028449.99127.f7
18. **Budner S.** Intolerance of ambiguity as a personality variable // Journal of personality. 1962. Vol. 30 (1). P. 29–50.
19. **Прозументова Г.Н.** Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. 484 с.

20. **Прокументова Г.Н.** Ситуация функционально-смысловой неопределенности как область гуманитарной практики и исследования // Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы. Томск : Изд-во ТГУ, 2002. С. 244–259.
21. **Ананьев Б.Г.** Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб. : Питер, 2001. 350 с. (Мастера психологии).
22. **Кригер Е.Э.** Типы ситуаций неопределенности в профессиональной деятельности педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. Вып. 1 (142). С. 9–12.
23. **Национальная** доктрина образования Российской Федерации. Проект / под ред. чл.-корр. РАО В.И. Слободчикова. 2-е изд., испр. и доп. М., 2022. 34 с.
24. **Указ** Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401325792/>
25. **Жук О.Л.** Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск : Республиканский ин-т высш. шк., 2009. 336 с.
26. **Куис Ю.А., Слепов В.Я.** Понятийно-категориальный аппарат процесса профессиональной подготовки курсантов вузов МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2013. № 1 (57). С. 169–173.
27. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
28. **Сериков В.В.** Педагогическая реальность и педагогическое знание: опыт методологической рефлексии. М. : Изд. дом Рос. нового ун-та, 2018. 291 с.

References

1. Verbickij A.A. (2017) Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya: ucheb. posobie [Theory and technologies of contextual education: studies. stipend] // М.: МРГУ. 268 p.
2. Testov V.A. Matematika kak osnovnoe sredstvo razvitiya myshleniya uchashhikh v tsifrovuyu ehpokhu. [Mathematics as the main means of developing students' thinking in the digital age] // Materialy XXXIX seminarov prepodavateley matematiki i informatiki vuzov. URL: https://www.mathedu.ru/text/materialy_39_seminara_prepodavateley_matematiki_2020/p67/ (Accessed: 29.06.2023).
3. Rubinshtejn S.L. (1957) Bytie i soznanie: O meste psikhicheskogo vo vseobshhej vzaimosvyazi yavlenij material'nogo mira [Being and consciousness: about the place of the psychic in the universal interrelation of the phenomena of the material world] // Akad. nauk SSSR. In-t filosofii. М.: Izd-vo Akad. nauk SSSR. 328 p.
4. Osmolovskaya I.M., Ivanova E.O., Klarin M.V., Serikov V.V., Aliev Yu.B. (2019) Didakticheskoe modelirovanie innovacionnyh obrazovatel'nyh praktik [Didactic modeling of innovative educational practices] // М.: ООО Belyj veter. 226 p.
5. Vygotskij L.S. (1999) Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. М.: Labirint. 350 p.
6. Aver'yanov A.N. (1974) Kategoriya "sistema" v dialekticheskom materializme [The category "system" in dialectical materialism] // М.: Nauka. 271 p.
7. Blauberg I.V. (1973) Stanovlenie i sushchnost' sistemnogo podhoda [Formation and essence of the system approach] // М.: Nauka. 270 p.
8. Gural' S.K. (2011) Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya [Discourse analysis in the light of a synergetic vision] // Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya 12. pp. 67–68.
9. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. Sinergetika i novye podhody k processu obucheniya [Synergetics and new approaches to the learning process] // Gosudarstvennyj universitet Dubna. <http://www.unidubna.ru> (Accessed 30.06.2023).
10. Komarova E.P., Bakleneva S.A., Koryakovceva O.A. (2021) Osobennosti integrirovannoj lingvoprofessional'noj podgotovki kursantov v kontekste subjektocentrirovannogo podhoda [Features of integrated linguistic professional training of cadets in the context of a subject-centered approach] // Yazyk i kul'tura. 55. pp. 234–249.

11. Derkach A.A. (2011) *Subjekt: formy. Mekhanizmy i puti razvitiya: monografiya* [Subject: forms. Mechanisms and ways of development: monograph] // Kazan': Centr innovacionnyh tekhnologij. 524 p.
12. Leont'ev D.A. (2010) *Chto daet psihologii ponyatie subjekta: subjektivnost' kak izmerenie lichnosti* [What gives psychology the concept of a subject: subjectivity as a dimension of personality] // *Epistemologiya i filosofiya nauki*. Vol. 25 (3). pp. 136–153.
13. Komarova E.P., Gural' S.K., Bakleneva S.A. (2022) *Subjektno-kontekstnyj podkhod k intellektual'no-emocional'nomu razvitiyu polikul'turnoj lichnosti v kompetentnostnoj paradigme* [A subject-contextual approach to the intellectual and emotional development of a multicultural personality in the competence paradigm] // *Vektory razvitiya kontekstnogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya/ redkol.: E.P. Komarova (otv.red.) [i dr.]. Voronezh: Izdatel'sko-poligraficheskij centr Nauchnaya kniga*. 300 p.
14. Berlyne D.E., Borsa D.M. (1968) Uncertainty and the orientation reaction. *Perception & Psychophysics* 3. pp. 77–79. <https://doi.org/10.3758/BF03212718> (Accessed: 29.04.2023).
15. Festinger L. (1980) *Retrospections on Social Psychology*. New York: Oxford University Press. 297 p.
16. Berger C.R., Calabrese R.J. (1975) Some explorations in initial interaction and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication. *Human Communication Research*. 1. pp. 99–112.
17. Bordia P., Hobman E., Jones E., Gallois C., Callan V.J. (2004) Uncertainty during organizational change: Types, consequences, and management strategies. *Journal of Business and Psychology*. 18 (4). pp. 507–532. <https://doi.org/10.1023/B:JOBU.0000028449.99127.f7> (Accessed: 29.06.2023).
18. Budner S. (1962) Intolerance of ambiguity as a personality variable // *Journal of personality*. Vol. 30 (1). pp. 29–50.
19. Prozumentova G.N. (2005) *Perekhod k otkrytomu obrazovatel'nomu prostranstvu* [Transition to an open educational space] // Vol. 1. *Fenomenologiya obrazovatel'nyh innovacij*. Tomsk: Izd-vo Tom. univ. 484 p.
20. Prozumentova G. N. (2002) *Situaciya funkcionalno-smyslovoj neopredelennosti kak oblast gumanitarnoj praktiki i issledovaniya* [The situation of functional and semantic uncertainty as an area of humanitarian practice and research] // *Gumanitarnoe issledovanie v obrazovanii – opyt razmyshleniya*. Tomsk. Izd-vo-TGU. pp. 244–259.
21. Anan'ev B.G. (2001) *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as an object of knowledge] // 3-e izd. SPb: Piter. 350 p.
22. Kriger E.E. (2014) *Tipy situacij neopredelennosti v professional'noj deyatel'nosti pedagoga* [Types of situations of uncertainty in the professional activity of a teacher] // *Vestnik TGPU*. pp. 9–12.
23. *Nacional'naya doktrina obrazovaniya Rossijskoj Federacii. Proekt* (2022) [The National Doctrine of Education of the Russian Federation. Project] // Pod red. chl.-korr. RAO V.I. Slobodchikova. Izd. 2-e, ispravlennoe i dopolnennoe. M. 34 p.
24. Ukaz Prezidenta RF ot 2 iyulya 2021 g. No. 400 “O Strategii natsional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federatsii” [Decree of the President of the Russian Federation No. 400 dated July 2, 2021 “On the National Security Strategy of the Russian Federation”] URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401325792/> (Accessed 19.05.2022).
25. Zhuk O.L. (2009) *Pedagogicheskaya podgotovka studentov: kompetentnostnyj podkhod* [Pedagogical training of students: a competence-based approach] // Minsk: Respublikanskij institut vysshej shkoly. 336 p.
26. Kuis Yu.A., Slepov V.Ya. (2013) *Ponyatijno-kategorial'nyj apparat processa professional'noj podgotovki kursantov vuzov MVD Rossii* [Conceptual and categorical apparatus of the process of professional training of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia] // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 1 (57). pp. 169–173.

27. Leont'ev A.N. (1975) Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Conscience. Personality] // М.: Politizdat. 304 p.
28. Serikov V.V. (2018) Pedagogicheskaya real'nost' i pedagogicheskoe znanie: opyt metodologicheskoy refleksii [Pedagogical reality and pedagogical knowledge: the experience of methodological reflection] // М.: Izdat. dom Rossijskogo novogo universiteta. 291 p.

Информация об авторе:

Бакленева С.А. – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия» им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (Воронеж, Россия). E-mail: Svetlana_bakleneva@mail.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Bakleneva S.A., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Military Educational and Scientific Center of the Air Force “N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy” (Voronezh, Russia). E-mail: Svetlana_baklene@mail.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 3.10.2023; принята к публикации 15.11.2023

Received 3.10.2023; accepted for publication 15.11.2023

Научная статья

УДК 378.147

doi: 10.17223/19996195/64/6

Использование ментальных карт на иностранном языке в формировании профессиональной лексической компетенции студентов медицинского вуза

**Ираида Евгеньевна Брыксина², Анна Константиновна Деркач²,
Оксана Александровна Глущенко³**

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

³ Московский государственный медико-стоматологический университет
им. А.И. Евдокимова, Москва, Россия

¹ bryksina68@mail.ru

² ilanne@mail.ru

³ glushenko-mgmsu@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются возможности применения ментальных карт в формировании профессиональной лексической компетенции будущих врачей. Данная технология позволяет: а) повысить мотивацию будущих врачей в изучении профессиональной лексики иностранного языка; б) запоминать большой объем информации и логически его структурировать; в) визуализировать и систематизировать лексический материал по медицинской тематике; г) корректировать знания обучаемых в определенной области и определять причины затруднений.

В качестве теоретико-методологической стратегии исследования предлагается личностно-деятельностный подход, который дополнен концепцией контекстного подхода А.А. Вербицкого. Ментальные карты, разработанные авторами, основаны на принципах коммуникативно-когнитивного подхода. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования поколения 3++ предусматривает развитие универсальных компетенций, в частности УК-4, т.е. обучающийся способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе и на иностранном(ых) языке(ах). Следовательно, в процессе обучения в высшем учебном заведении будущие врачи должны овладеть универсальными методами, которые позволят им успешно общаться с иноязычными коллегами, понимать зарубежных партнеров и обмениваться результатами профессиональной деятельности.

Представлено теоретическое описание ментальных карт («кьюбинг», мыслительные карты, интеллект-карты), возможности их применения в контексте технологий обучения в современной системе медицинского образования. Обосновано значение данной технологии как эффективного средства для запоминания медицинских терминов, структурирования информации на иностранном языке, детального анализа особенностей лексического материала. Определены сферы общения профессиональной деятельности будущих врачей и выделены наиболее важные темы для изучения на иностранном языке. Французская медицинская терминология базируется на греческих и латинских терминологических элементах, являющихся высокопродуктивным инструментом словообразования. Префиксация представляет собой один из наиболее частотных способов словообразования, что обуславливает

важность изучения семантической роли префиксов. Добавление или изменение префикса способно изменить или уточнить основное значение слова.

Для создания учебных ментальных карт авторы предлагают (Т. Buzan, L. Carlier, J. Meiling) следующие компоненты: основная идея или цель исследования (изучения материала), вторичные (и последующие) идеи, связи между компонентами, иллюстративный материал, цветовой раздражитель и другие, соответствующие тематике изучаемого материала. На занятиях по иностранному языку в МГМСУ им. А.И. Евдокимова на лечебном и стоматологическом факультетах используются учебный портал MedSpace, автоматизированной системы управления Tandem, информационный полнотекстовый ресурс Medline full text, электронные учебники, электронно-библиотечная система «Консультант студента». Определен алгоритм работы с ментальными картами, включающий в себя четыре основных этапа, каждый из которых может содержать дополнительные ступени: информационно-ознакомительный (организация работы с изучаемой темой), технологический (работа с элементами ментальной карты, их осмысление, обсуждение и запоминание), процессуальный (коррекция ментальной карты), итоговый (дискуссия по аутентичным текстовым фрагментам, содержащим изученные лексические структуры и их обсуждение).

При работе с ментальными картами были использованы тандем-метод и метод «S.G.» или «Les simulations globales (глобальные симуляции)», поскольку практические занятия в медицинском вузе проводятся с использованием симуляционных технологий (имитация профессиональной деятельности), муляжей и фантомов, имитаторов звуков (шумов), наглядных информационных материалов. Студент сам определяет свое речевое и неречевое поведение в соответствии с ситуацией: драматизация (преподаватель обговаривает тему дискуссии, и будущие медики создают коммуникативный акт), скетч (диалог готовится студентами дома по той теме и с теми персонажами, которые были определены преподавателем), ролевая игра (импровизация диалога обучающимися на определенную тему).

Целесообразность использования ментальных карт на занятиях по иностранному языку в МГМСУ им. А.И. Евдокимова находит свое подтверждение в проведенном авторами эксперименте. Для его проведения были определены следующие устные и письменные задания: скетч, анализ клинического случая, реферат, дискуссия, симуляционная ситуация. Результаты их были обработаны с помощью методики сравнения средних величин *t*-критерия Стьюдента с использованием математико-статистического инструментария программы IBM SPSS Statistics 26. На завершающем этапе разработана анкета, показывающая соотношение верно выполненных заданий и общего количества вопросов. Данные, полученные при анализе ответов обучающихся на вопрос о развитии личностных качеств при использовании ментальных карт, свидетельствуют о том, что описанная технология демонстрирует широкий комплекс возможных методов для развития языкового мышления как в сфере анализа терминологических элементов, так и в использовании ее для любого этапа работы с лексическими компетенциями. Отмечена эффективность использования ментальных карт для формирования лексических компетенций в ситуациях профессионального общения, а также для повышения мотивации к изучению иностранного языка в сфере профессиональной компетенции.

Ключевые слова: ментальная карта, французский язык в профессиональной коммуникации, медицинские специальности, взаимодействие, лексические компетенции

Для цитирования: Брыксина И.Е., Деркач А.К., Глущенко О.А. Использование ментальных карт на иностранном языке в формировании профессиональной лексической компетенции студентов медицинского вуза // Язык и культура. 2023. № 64. С. 103–122. doi: 10.17223/19996195/64/6

Original article

doi: 10.17223/19996195/64/6

The use of mental map in a foreign language in the formation of professional lexical competence of medical students

Iraida Y. Bryxina¹, Anna K. Derkach², Oksana A. Glushchenko³

^{1,2} *G.R. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia*

³ *A.I. Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry, Moscow, Russia*

¹ *bryxina68@mail.ru*

² *ilanne@mail.ru*

³ *glushenko-mgmsu@mail.ru*

Abstract. The article discusses the possibilities of using mental maps in the formation of professional lexical competence of future doctors. This technology allows: a) to increase the motivation of future doctors in learning the professional vocabulary of a foreign language; b) memorize a large amount of information and structure it logically; c) visualize and systematize lexical material on medical topics; d) correct the knowledge of trainees in a certain area and determine the causes of difficulties.

As a theoretical and methodological research strategy, a personal-activity approach is proposed, which is supplemented by the concept of a contextual approach developed by A.A. Verbitsky. The mental maps developed by the authors are based on the principles of the communicative-cognitive approach. The federal state educational standard of higher education of the 3++ generation provides for the development of universal competencies, in particular, UK-4, that is, the student is able to apply modern communication technologies, including in a foreign language(s). Therefore, in the process of studying at a higher educational institution, future doctors should master universal methods that will allow them to successfully communicate with foreign-speaking colleagues, understand foreign partners and share the results of their professional activities.

The study presents a theoretical description of mental maps (“cubbing”, mental maps, mind maps), the possibility of their application in the context of learning technologies in the modern system of medical education. The significance of this technology as an effective tool for memorizing medical terms, structuring information in a foreign language, and a detailed analysis of the features of lexical material is substantiated. The article defines the spheres of communication of the professional activity of future doctors and highlights the most important topics for studying in a foreign language. French medical terminology is based on Greek and Latin term elements, which are a highly productive word-formation tool. Prefixation is one of the most frequent ways of word formation, which makes it important to study the semantic role of prefixes. Adding or changing a prefix can change or clarify the basic meaning of a word.

To create educational mental maps, the authors suggest (T. Buzan, L. Carlier, J. Meiling) the following components: the main idea or purpose of the study (study of the material), secondary (and subsequent) ideas, connections between components, illustrative material, color stimulus, etc., corresponding to the subject of the studied material. In the foreign language classes at the Moscow State Medical University named after A.I. Evdokimov at the medical and dental faculties, the MedSpace educational portal, the Tandem automated control system, the Medline full text information resource, electronic textbooks, and the Student Consultant electronic library system are used. An algorithm for working with mental maps is defined, which includes four main stages, each of which may contain additional stages: informational and familiarization

(organization of work with the topic under study), technological (work with elements of a mental map, their comprehension, discussion and memorization), procedural (correction of the mental map), final (discussion on authentic text fragments containing the studied lexical structures and their discussion).

When working with mental maps, the tandem method and the “S.G” or “Les simulations globales (global simulations)” method were used, since practical classes in a medical university are conducted using simulation technologies (imitation of professional activities), dummies and phantoms, sound simulators (noise), visual information materials. The student himself determines his verbal and non-verbal behavior in accordance with the situation: dramatization (the teacher discusses the topic of discussion and future doctors create a communicative act), sketch (dialogue is prepared by students at home on the topic and with those characters that were determined by the teacher), role-playing (improvisation of dialogue by students on a certain topic).

The expediency of using mental maps in foreign language classes at the Moscow State Medical University named after A.I. Evdokimov is confirmed in the experiment conducted by the authors. For its implementation, the following oral and written tasks were determined: sketch, analysis of a clinical case, abstract, discussion, simulation situation. Their results were processed using the method of comparing the average values of the Student's t-test using the mathematical and statistical tools of the IBM SPSS Statistics 26 program. At the final stage, a questionnaire was developed showing the ratio of correctly completed tasks and the total number of questions. The data obtained from the analysis of students' answers to the question about the development of personal qualities when using mental maps indicate that this technology demonstrates a wide range of possible methods for the development of linguistic thinking both in the field of term element analysis and in its use for any stage of work with lexical skills. The effectiveness of the use of mental maps for the formation of lexical competencies in situations of professional communication, as well as for increasing the motivation to learn a foreign language in the field of professional competence, is noted.

Keywords: mental map, French in professional communication, medical specialties, interaction, lexical competencies

For citation: Brykina I.Y., Derkach A.K., Glushchenko O.A. The use of mental map in a foreign language in the formation of professional lexical competence of medical students. *Language and Culture*, 2023, 64, pp. 103-122. doi: 10.17223/19996195/64/6

Введение

Переход на новые федеральные государственные стандарты вызывает необходимость использования в учебном процессе инновационных технологий, направленных на совершенствование образовательной деятельности. Современный преподаватель иностранного языка должен научить студентов не только использовать новые средства систематизации материала и его усвоения, но и развивать необходимые компетенции в учебном процессе. Освоение большого объема лексического материала по изученным темам приводит к необходимости использования ментальных карт в учебном процессе. Проанализировав определенный объем отечественной и зарубежной литературы по теме, авторы доказывают, что их применение на занятиях способствует повышению эффективности изучения медицинской лексики французского языка. Она помогает

обучаемым запомнить большое количество терминов, структурировать информацию на иностранном языке, способствует детальному анализу особенностей лексического материала. Ментальные карты по лексике и грамматике помогают обучающимся визуализировать и контролировать изучаемый материал, предоставляя возможность увидеть несколько идей в небольшом пространстве. Целесообразность использования ментальных карт на занятиях по иностранным языкам в МГМСУ им. А.И. Евдокимова находит свое подтверждение в проведенном авторами эксперименте.

Тема применения ментальных карт («кьюбинг», мыслительные карты, интеллект-карты) изучается в работах отечественных и зарубежных исследователей. Л.А. Метелькова и К.В. Шестакова рассматривают технологию формирования лингвистических и прагматических компетенций обучающихся с использованием ментальных карт [1. С. 246]. В.Н. Казагачев, Л.Г. Горбань и Я.И. Толочко делятся опытом применения ментальных карт для развития творческого мышления обучаемых [2. С. 766]. Е.Н. Дронова [3. С. 119] и Н.В. Кузнецова [4. С. 5] предлагают основы разработки ментальных карт для использования в образовательной деятельности.

Организация ментальной карты нарушает линейные иерархии и поэтому должна более внимательно отражать то, как работает наш мозг, согласно утверждениям Т. Бьюзена, британского психолога, который с 1970-х гг. настолько подробно разрабатывал эту концепцию, что признан ее изобретателем [5. С. 4].

J. Meiling, развивая концепцию Т. Бьюзена, рассматривает ментальные карты как «инструмент мышления нашего времени» и называет их «складным ножом человеческого мозга» (*couteau suisse du cerveau humain*), отмечая распространенность, утилитарность и многофункциональность этого инструмента [6].

Однако опыт работы в медицинском институте показал, что ментальные карты недостаточно используются в учебном процессе, хотя они могут помочь обучаемым структурировать, визуализировать и контролировать изучаемый материал, предоставляя возможность увидеть несколько идей в небольшом пространстве.

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью применения ментальных карт в обучении иностранному языку в медицинском вузе и отсутствием их разработок с учетом особенностей профессиональной деятельности будущих врачей. Мы предполагаем, что использование ментальных карт в изучении французского языка в вузе способствует успешному овладению обучаемыми лексическим и грамматическим материалом, а также формированию и совершенствованию лексической компетенции студентов медицинского вуза.

Целью данного исследования является изучение теоретических основ составления и применения ментальных карт в формировании и совершенствовании лексической компетенции обучаемых на занятиях по французскому языку и доказательство возможности их использования как эффективного инструмента для развития профессиональных и лексических компетенций будущих врачей в медицинских вузах. Работа выполнена с использованием оборудования центра коллективного пользования научным оборудованием ТГУ им. Г.Р. Державина.

Эффективность применения ментальных карт в обучающем процессе предопределена их свойствами, включающими в себя наглядность (можно просмотреть изучаемую лексику и отметить недочеты), привлекательность (эстетический вид), своевременность (увидеть, какой информации не хватает), возможность пересмотра (позволяет запомнить и усвоить материал, выявить причины возможных затруднений).

Методология исследования

В качестве теоретико-методологической стратегии исследования нами предлагается личностно-деятельностный подход, который предоставляет будущему специалисту возможность активного участия в создании содержания своего образования [7. С. 92]. Обучающиеся учатся самостоятельно находить и анализировать проблемы, формулировать цели обучения, обсуждать практические ситуационные задачи, принимать решения [8. С. 201]. Обучение иностранному языку будущих врачей преломляется через личность студента, его цели и перспективы профессионального развития, преобразуется от исполнительно-репродуктивной к инициативно-творческой и автономной [9. С. 187].

Положения личностно-деятельностного подхода дополняются концепцией контекстного подхода, разработанной А.А. Вербицким. «Контекстное обучение – это обучение, в котором на языке науки и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности» [10. С. 72]. Для нашего исследования большую роль играет имитация профессиональной деятельности, моделируемая в конкретной ситуации с помощью тандема и симуляционных технологий. Образовательный контекст определяет поведение будущего специалиста, влияет на восприятие и интерпретацию явлений образовательной среды.

Помощью в преодолении подобных сложностей могут служить ментальные карты, разработанные авторами с учетом коммуникативно-когнитивного подхода [11]. В коммуникативной сфере это связано с моделированием процесса обучения как реального иноязычного общения на иностранном языке. К существенным параметрам общения Е.И. Пассов

относит: личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения; взаимоотношение и взаимодействие речевых партнеров; ситуации как формы функционирования общения; содержательную основу процесса общения; функциональный характер речевых средств; эвристичность обучения [12]. Когнитивный процесс означает значение и учет закономерностей процессов познания и индивидуальных особенностей каждого обучающегося. Преподаватель обеспечивает прохождение естественных стадий познавательного процесса, направляет студента к использованию различных стратегий, оптимальных для решения учебных задач, предоставляет возможность извлечь максимум из уже имеющихся знаний и умений. Лексические и грамматические задания, предложенные преподавателем, включают вопросы на развитие памяти, повышение рефлексивных способностей обучающихся, логики, мышления, формирование способности к поиску альтернативных решений проблемных ситуаций [13].

Исследование

Для создания учебных ментальных карт зарубежные исследователи (педагог-психолог Л. Карлье, Т. Бьюзен) предлагают использовать следующие компоненты: основная идея или цель исследования (изучения материала), вторичные (и последующие) идеи, связи между компонентами, иллюстративный материал (если это необходимо), цветовой и другие специфические компоненты, соответствующие тематике изучаемого материала (рис. 1).

Сложность освоения медицинской терминологии заключается не только в том, что она чрезвычайно разнообразна, но и в том, что она постоянно пополняется за счет словообразования с использованием различных терминоэлементов. Профессиональные лексические компетенции студентов медицинских специальностей включают в себя такие обязательные компоненты, как знание специальной терминологии, общеупотребительной лексики, грамматических структур, а также интерлингвистической компетенции, подразумевающей умения и навыки применения знаний латинского языка в ситуации профессионального общения [16. С. 3].

Французская медицинская терминология восходит к греческим и латинским терминологическим элементам [17, 18]. Базовые латинские и греческие терминологические элементы медицинской лексики являются высокопродуктивным инструментом словообразования.

В процессе работы с медицинской тематикой по анатомии и физиологии было отмечено, что изучение формирования медицинских терминов с помощью префиксации играет важную роль в обучении медицинской терминологии на французском языке [19, 20]. Префиксация – это способ словообразования, при котором формирование нового слова

обязано присоединению префикса к корню. В большинстве случаев добавление или изменение префикса обуславливает уточнение основного значения слова, что определяет важность семантической роли префиксов по сравнению с грамматической функцией. Значительная часть префиксов обладает определенным значением, которое рассматривается как системное, а не индивидуальное [21. С. 134].

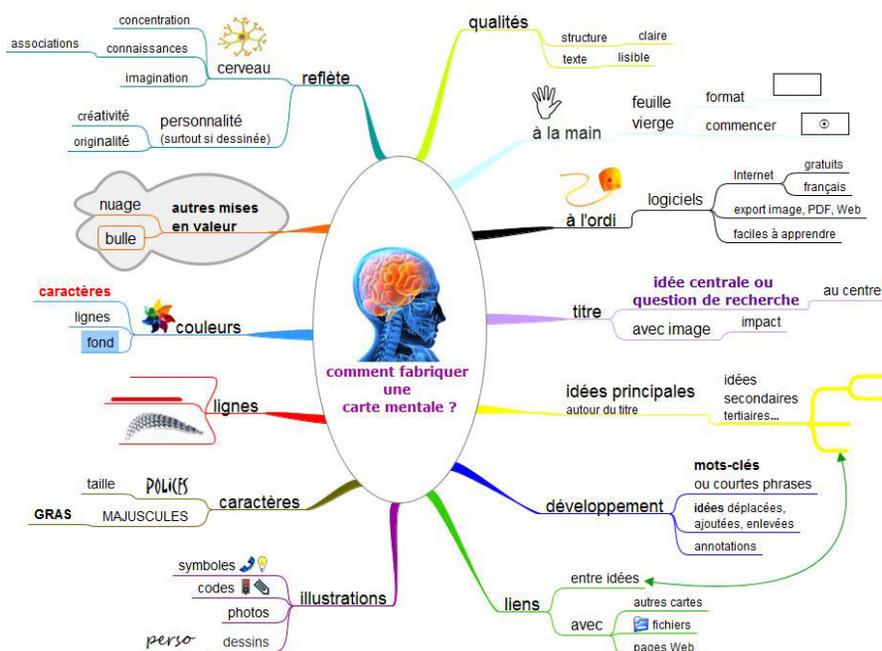


Рис. 1. Образец ментальной карты Л. Карлье [14, 15]

Составление и использование ментальных карт является инструментом коллективного мышления, преподавателю удобнее и продуктивнее проводить «коллективные штурмы» на занятиях. Любой студент сможет быстро и логично представить свои творческие задумки в данном формате и легче запомнить лексический материал. Представим связь и значение некоторых базовых латинских и греческих префиксов и начальных элементов слова с помощью ментальной карты, разработанной авторами (рис. 2).

В качестве базы для создания ментальных карт необходимая терминология может быть представлена в табл. 1: студенты получают задание самостоятельно разработать ментальную карту по образцу, данному выше.

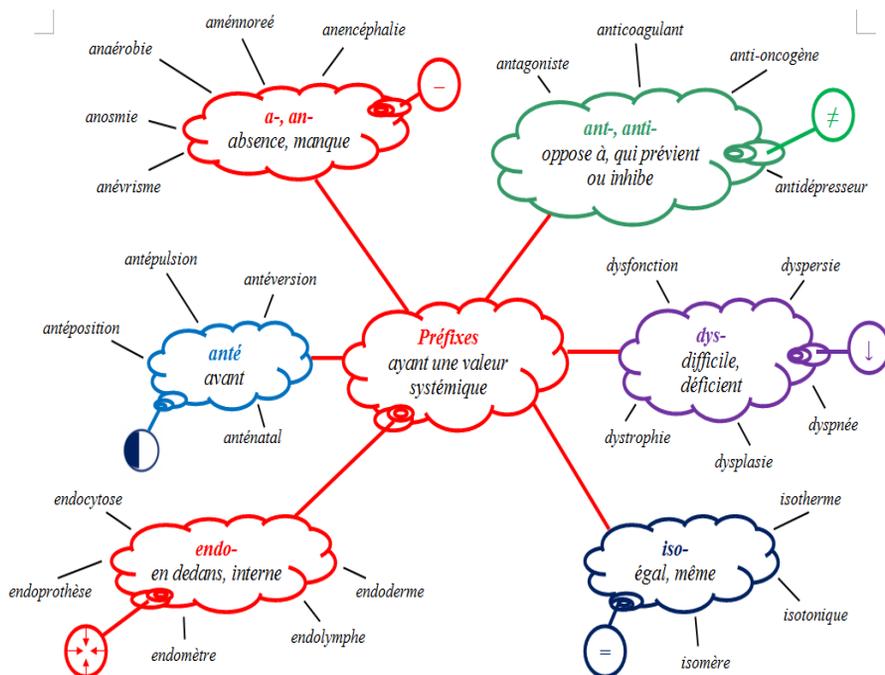


Рис. 2. Латинские и греческие термины и корнеобразующие элементы медицинских терминов

Таблица 1

Примеры латинских и греческих префиксов с системным значением

Préfixes et éléments initiaux	Exemples
a-, an- <i>absence, manque</i>	Aménorrhée , absence de menstruation Anaérobie , en absence d'oxygène
ant-, anti- <i>opposé à, qui prévient ou inhibe</i>	Anticoagulant , substance qui empêche la coagulation du sang Anti-oncogène , gène suppresseur de tumeur
anté- <i>avant</i>	Antéversion , flexion vers l'avant Anténatal , ce qui précède la naissance
dys- <i>difficile, déficient, douloureux</i>	Dysfonction , trouble du fonctionnement d'un organe Dyspepsie , violation de la digestion
endo- <i>en dedans, interne</i>	Endocytose , entrée des particules dans la cellule Endoprothèse , prothèse implantée à l'intérieur de l'organisme
iso- <i>égal, même</i>	Isotherme , même température ou température égale Isotonique , même pression osmotique

Изучив ментальную карту, студент, владеющий базовой медицинской терминологией, способен декодировать значение медицинского термина без помощи словаря. Необходимо отметить, что корнеобразующие элементы медицинских терминов в большинстве случаев имеют

интернациональное семантическое значение, например: функция – *functio* (латинский язык) – *fonction* (французский язык) – *function* (английский язык) – *Funktion* (немецкий язык). Семантическая роль префикса в подобных случаях становится определяющей, например, **dys**fonction – дисфункция, нарушение функционирования, **mal**fonction – недостаточное функционирование.

Из анализа учебно-методической медицинской литературы на французском языке [17–20] следует, что одним из наиболее продуктивных префиксов является префикс *a-* (*an-* перед корнеобразующим элементом, начинающимся с гласной). Он участвует в образовании значительного количества медицинских терминов со значением «отсутствие, недостаток», например *agénésie* – недоразвитие, отсутствие, *anosmie* – отсутствие обоняния и т.д.

В русской медицинской терминологии существует ряд терминов, которые представляют собой образные выражения для характеристики того или иного явления или состояния пациента. Данные термины употребляются в учебниках и лекциях преподавателей как устойчивый элемент описания, подразумевающий под собой строго определенные характеристики для корректной идентификации симптома болезни. В практике перевода выяснилось, что данные выражения требуют не только прямого дословного перевода, но также вербальных пояснений и наглядной демонстрации. Примеры устойчивых выражений: «лягушачий живот» (*le ventre de grenouille*) – термин применяется в педиатрии и терапии, обозначает снижение тонуса мышц передней брюшной стенки, выпячивание по бокам в положении лежа, является одним из признаков рахита, асцита; «коробочный звук» (*le son d'une boîte vide*) – термин применяется в педиатрии и терапии для описания звука при перкуссии легких: звук напоминает поколачивание по пустой коробке, характеризует ослабление эластичности легких с одновременным вздутием альвеол, является признаком эмфиземы легкого. В ходе изучения медицинской лексики можно предложить учащимся создать таблицу выражений, нуждающихся в комментариях, и оформить ее в виде ментальной карты.

Этапы работы с ментальными картами

Ментальные карты представляют собой расположение материала в удобном порядке, объединяют в себе эффективные принципы его запоминания, в нашем случае – лексического материала по медицинской тематике, что необходимо будущему врачу.

Ментальная карта объединяет в себе действенные принципы мнемотехники: обращение к индивидуальности обучающегося (для каждого студента построение и восприятие ментальной карты будет индивидуальным), закрепление терминологии с помощью установления

смысловых и грамматических связей, активное усвоение и запоминание терминов, возможность реструктуризации ментальной карты (дополнения и корректировка по мере необходимости).

Таким образом, ментальные карты представляют собой многофункциональный инструмент для формирования лексических компетенций у обучающихся.

Алгоритм работы с ментальными картами включает в себя четыре основных этапа, каждый может содержать при необходимости дополнительные ступени.

Первый этап – информационно-ознакомительный – направлен на организацию работы с изучаемой темой, знакомство с особенностями представления новой и уже знакомой информации с помощью структуры ментальной карты. Студенты обращают внимание не только на лексическую составляющую ментальной карты, но также и на цветовое решение, графические символы.

Второй этап – технологический – определяет непосредственную работу с элементами ментальной карты, их осмыслением, обсуждением и запоминанием. Проводится работа с лексическим материалом, особенностями употребления специализированной терминологии, анализ примеров, представленных в ментальной карте. На данном этапе эффективным будет являться работа студентов в сотрудничестве, в мини-группах.

Третий этап – процессуальный – предполагает творческий подход, основывающийся на изученном материале, и дает возможность студентам проявить себя «корректором» и «создателем» ментальной карты. Ценность и уникальность работы с ментальными картами заключается в том, что данный инструмент является не только результатом методической разработки, предложенным студенту, но и действием, процессом, активизирующим способности визуализации, ассоциации, понимания, синтеза и запоминания [21, 22].

Четвертый этап – итоговый – посвящен контролю формирования лексических компетенций. На данном этапе студенты выполняют тестовые задания на усвоение изученного материала, проводятся дискуссии по аутентичным текстовым фрагментам, содержащим изученные лексические структуры, а также обсуждение и коррекция допущенных ошибок. Данный этап ассоциируется с выполнением задачи по развитию группового сознания в рамках изученной темы, студенты создают блог, в котором они уточняют значения медицинских терминов, задают друг другу вопросы, приводят аргументы, обсуждают результаты [23].

Таким образом, использование ментальных карт в формировании лексических компетенций будущих врачей позволяет решить комплекс поставленных задач и обеспечить результативность учебного процесса.

Результаты

Предлагаемая методика формирования лексических компетенций у студентов медицинских специальностей была апробирована на базе педиатрического факультета МГМСУ им. А.И. Евдокимова в период с сентября 2021 г. по май 2023 г. В апробации исследования приняла участие старший преподаватель кафедры языковой коммуникации университета О.А. Глущенко, которая подготовила учебный материал на английском языке [24, 25].

Участниками исследования выступили 36 студентов 3-го курса педиатрического факультета. Исследование было проведено в три этапа:

1) диагностирующий этап: студенты контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп выполнили определенные виды устных и письменных работ: скетч по заданной ситуации, анализ клинического случая, реферат по теме, дискуссия по теме, симуляционная ситуация;

2) формирующий этап: студенты экспериментальной группы приняли участие в экспериментальном обучении в рамках учебной дисциплины «Иностранный (французский) язык в профессиональной сфере» (две пары в неделю по два академических часа каждая). В обучении были использованы следующие пособия: Elaine N. Marieb, Katja Hoehn. *Anatomie et physiologie humaine: Adaptation de la 9^e édition américaine. Nouveaux Horizons* (2015); Пропедевтика детских болезней / под ред. Р.Р. Кильдияровой, В.И. Макаровой (2017). Обучение студентов контрольной группы велось по традиционной методике. Содержание обучения представлено в табл. 2;

3) контрольный этап: студенты КГ и ЭГ выполнили те же пять видов работ, что и на диагностирующем этапе.

При работе с ментальными картами был использован метод, который приобретает все большую популярность в интернациональной практике обучения иностранным языкам, – тандем-метод. Он позволяет интенсифицировать учебный процесс профессионально-языкового образования, расширить возможности самостоятельной работы студентов. Тандем-метод имеет следующие преимущества: а) гибкость, позволяя осуществлять общение с иноязычным партнером с помощью электронных средств коммуникации (e-mail, Skype, Facebook, видеоконференция); б) возможность выбрать удобный график общения; в) быстрота и эффективность овладения разговорной и письменной речью в короткие сроки, предоставляя возможность проникнуть в «дух» изучаемого языка. В учебном процессе по специальности 31.05.12 – Педиатрия в МГМСУ им. А.И. Евдокимова используются учебный портал MedSpace, автоматизированной системы управления Tandem, информационный полнотекстовый ресурс «Medline full text», электронные учебники, учебные пособия, электронно-библиотечная система «Консультант студента».

**Темы и виды устных и письменных работ,
выполненных в рамках курса
«Иностранный (французский) язык в профессиональной сфере»**

Тема	Предлагаемые виды работ
Anatomie et physiologie du système tégumentaire chez les enfants	Скетч по темам: «Caractéristiques des poils et des follicules pileux»; «Fonctions du système tégumentaire»
Anatomie et physiologie des systèmes osseux et musculaire chez les enfants	Анализ клинического случая: «Fracture du processus ulnaire»; «Rachitisme: conséquences pour enfants»
Anatomie et physiologie du système nerveux chez les enfants	Реферат по темам: «Fonctions et divisions du système nerveux», «Synapses électriques chez les humains»
Anatomie et physiologie du système respiratoire chez les enfants	Дискуссия по темам: «Déséquilibres homéostatiques du système respiratoire», «Régulation de la respiration chez les enfants »
Anatomie et physiologie du système cardio-vasculaire chez les enfants	Симуляционная ситуация по темам: «Malformations cardiaques congénitales», «Malformations cardiaques acquises»

Метод тандема логично и эффективно вписывается в процесс обучения с использованием инновационных подходов, например метода «S.G.» или «Les simulations globales». Это одна из инновационных технологий обучения иностранному языку, разработанная во Франции в конце XX в.

«Simulation» – речевая деятельность обучаемых, осуществляемая в ситуациях, максимально приближенных к реальным и симулируемая коммуникативной задачей или проблемой, которые требуют личного отношения обучаемых к фактам и событиям. Например, собирая необходимый лексический материал по темам «Rachitisme: conséquences pour enfants», «Fracture du processus ulnaire», студенты составляют собственные ментальные карты для эффективного запоминания лексических единиц, выделяют корнеобразующие элементы медицинских терминов, наиболее продуктивные префиксы и определяют их семантическую роль, используя таблицу латинских и греческих префиксов с системным значением. В МГМСУ им. А.И. Евдокимова по специальности Педиатрия начиная с 1-го курса практические занятия проводятся с использованием симуляционных технологий, муляжей и фантомов, имитаторов звуков (шумов), наглядных информационных материалов, приборов. По ряду профильных дисциплин практические занятия организованы в аккредитационно-симуляционном центре.

В общении студент сам определяет свое речевое поведение в зависимости от ситуации. Т.А. Дмитренко выделяет три приема реализации метода:

1. Драматизация, т.е. преподаватель заранее обговаривает тему дискуссии, и будущие медики создают коммуникативный акт.

2. Скетч. Заключается в том, что диалог готовится студентами дома по той теме и с теми персонажами, которые были определены преподавателем.

3. Ролевая игра – это импровизация диалога обучающимися на определенную тему, где есть проблема, которую нужно решить [26]. При проведении эксперимента студентам были предложены и другие виды работы.

С целью исследования эффективности применяемых методов в обучении студентов медицинских специальностей результаты выполнения устных и письменных заданий были обработаны с помощью методики сравнения средних величин t -критерия Стьюдента с использованием математико-статистического инструментария программы IBM SPSS Statistics 26. Данная методика позволяет определить статистическую значимость различий между двумя независимыми выборками.

Результаты сравнения полученных оценок обучающихся в КГ и ЭГ после применения экспериментальных методов обучения представлены в табл. 3.

Т а б л и ц а 3

**Сравнение результатов работ студентов
в контрольной и экспериментальной группах**

Вид работы	Среднее значение в КГ	Среднее значение в ЭГ	Эмпирическое значение t -критерия	p
Скетч	3,69	4,44	3,09	0,004**
Анализ клинического случая	3,77	4,38	2,39	0,023*
Реферат	4,13	4,66	2,57	0,016*
Дискуссия	3,61	4,41	3,33	0,002**
Симуляционная ситуация	3,80	4,44	2,70	0,012*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Анализ данных табл. 3 свидетельствует о наличии статистически значимой разницы между результатами контрольной и экспериментальной групп по всем проводимым видам устных и письменных работ, а именно:

- 1) скетч по заданной теме: $t = 3,09$ при $p = 0,004$;
- 2) анализ клинического случая: $t = 2,39$ при $p = 0,023$;
- 3) реферат по теме: $t = 2,57$ при $p = 0,0164$
- 4) дискуссия по теме: $t = 3,33$ при $p = 0,002$;
- 5) симуляционная ситуация: $t = 2,70$ при $p = 0,012$.

Наибольший качественный прирост продемонстрирован по следующим видам работ: скетч по заданной теме, дискуссия по теме ($t > 3$ при $p < 0,01$), что демонстрирует более высокую эффективность методики с использованием ментальных карт в процессе формирования лексических компетенций обучающихся для развития устных навыков владения иностранным языком. Результативность использования данного метода очевидна также для остальных видов работ: анализ клинического случая, реферат, симуляционная ситуация ($t > 2,39$ при $p < 0,05$).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о доказанной эффективности использования ментальных карт в формировании профессиональной лексической компетенции студентов медицинских специальностей. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали качественный статистически значимый прирост по всем видам обучающих заданий по сравнению со студентами контрольной группы.

Необходимо отметить также психоэмоциональный аспект использования ментальных карт в обучении, выражающийся в повышении мотивации студентов к изучению иноязычной лексики, стимулирование их научно-исследовательского потенциала. С целью получения данных о содержании данного компонента обучения было проведено анкетирование студентов экспериментальной группы после завершения эксперимента. Старший преподаватель кафедры языковой коммуникации О.А. Глущенко разработала анкету на английском языке. Обучающиеся выбрали ответ из четырех предложенных вариантов (да; не уверен; скорее нет; нет).

Обобщение данных, полученных в результате анкетирования, позволило сделать следующие выводы:

1. Большинство студентов признали эффективность использования ментальных карт для формирования лексических компетенций в ситуациях профессионального общения.

2. Студенты высоко оценили значение работы с ментальными картами для формирования навыков и умений работы в профессионально ориентированной команде.

3. Была отмечена эффективность использования ментальных карт для повышения интереса к изучаемому языку в сфере профессиональной компетенции.

4. Использование ментальных карт в обучении способствует развитию интереса к изучению специализированной литературы на иностранном языке.

5. Ментальная карта демонстрирует широкий комплекс возможных методов (структурный, визуальный, поступенный и др.) для развития языкового мышления как в сфере анализа терминологических элементов, так и в использовании ее для любого этапа работы с лексическими компетенциями.

Заключение

Использование ментальных карт помогает студентам изучать новую профессиональную медицинскую лексику интегрированно, организованным способом. Это личностно ориентированная технология, которая позволяет будущим врачам структурировать и перерабатывать профессиональную лексическую информацию для их дальнейшего развития. Обучающиеся учатся самостоятельно находить и анализировать проблемы, формулировать цели обучения, обсуждать практические ситуационные задачи, принимать решения.

Алгоритм работы с ментальными картами включал в себя четыре основных этапа, каждый из которых содержал дополнительные ступени: информационно-ознакомительный, технологический, процессуальный, итоговый. При работе с ментальными картами были использованы тандем-метод и метод «S.G» (глобальные симуляции), которые позволили студентам определять свое речевое поведение в соответствии с поставленной задачей: скетч по заданной теме; анализ клинического случая; реферат по теме; дискуссия по теме; симуляционная ситуация. Полученные результаты позволили сделать вывод об эффективности использования ментальных карт, так как студенты экспериментальной группы продемонстрировали качественный статистически значимый прирост по всем видам обучающих заданий. Использование ментальных карт в формировании профессиональной лексической компетенции будущих врачей дает возможность решить комплекс поставленных задач в обучении иностранными языками и обеспечить результативность учебного процесса.

Список источников

1. *Метелькова Л.А., Шестакова К.В.* Технология формирования лингвистических и прагматических компетенций обучающихся с использованием ментальных карт на уроках французского языка // Современные методы и технологии преподавания иностранных языков : сб. науч. ст. XVI Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева, 2019. С. 246–250. URL: <https://elibrary.ru/dz1qxx>
2. *Казагачев В.Н., Горбань Л.Г., Толочко Я.И.* Ментальная карта как средство повышения творческого мышления // Молодой ученый. 2015. № 7 (87). С. 766–769. URL: <https://elibrary.ru/tpnng>
3. *Дронова Е.Н.* Ментальные карты в учебном процессе: роль и основы разработки // Проблемы современного образования. 2017. № 2. С. 118–124. URL: <https://elibrary.ru/yoatwp>
4. *Кузнецова Н.В.* Использование ментальных карт в образовательной деятельности // Педагогические и информационные технологии в образовании. 2016. № 15. С. 5. URL: <https://elibrary.ru/wzwhhb>
5. *Бьюзен Т.* Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. 113 с. URL: https://umity.in.ua/wp-content/uploads/2019/07/Byuzen_Intellekt-karty.pdf

6. **Meiling J.** Cartes heuristiques avec Tony Buzan. URL: <https://www.projectwizards.net/fr/blog/2018/08/mindmapping#definition>
7. **Зимняя И.А.** Личностно-деятельностный подход в обучении как фактор гуманизации образования // Русский язык за рубежом. 1991. № 3. С. 91–95. URL: <http://www.russianedu.ru/magazine/archive/viewdoc/1991/3/4095.html>
8. **Комарова Э.П., Бакленева С.А.** Субъектно-контекстный подход к интеллектуально-эмоциональному развитию обучающихся вузов в процессе организации самостоятельной работы // Язык и культура. 2022. № 60. С. 201–214. doi: 10.17223/19996195/60/11
9. **Брыксина И.Е., Поляков О.Г.** Межкультурное обучение на занятиях по французскому языку как второму иностранному после английского // Язык и культура. 2020. № 49. С. 186–199. doi: 10.17223/19996195/49/11
10. **Вербицкий А.А.** Теория и технология контекстного обучения : учеб. пособие. М. : МПГУ, 2017. 266 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008927845>
11. **Щепилова А.В.** Коммуникативно-когнитивный подход в обучении французскому языку как второму иностранному: Теоретические основы. М. : Просвещение, 2003. 488 с. URL: <https://elibrary.ru/vfbber>
12. **Пассов Е.И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М. : Просвещение, 1991. 223 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001590369>
13. **Гиллеспи Д., Мурунов С.С., Брыксина И.Е., Алексич Е.В.** Анализ семантических характеристик грамматических временных форм английского и французского языков в пространстве будущего времени // Язык и культура. 2020. № 51. С. 6–34. doi: 10.17223/19996195/51/1
14. **Carlier L.** La Carte Mentale Outil Pedagogique. URL: https://ien-montpellier-nord.ac-montpellier.fr/IMG/pdf/La_carte_mentale_outil_pedagogique.pdf
15. **Carte mentale:** comment definir et faire une carte mentale? URL: <https://www.mindomo.com/ru/mindmap/les-types-de-carte-a4dd55a34ae44742ba4b787144c2b832>
16. **Беленкова Г.А.** Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов медицинских колледжей на основе продуктивного подхода (на материале латинского и английского языков) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014. 23 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005546319>
17. **Marieb E.N., Hoehn K.** Anatomie et physiologie humaine : Adaptation de la 9^e édition américaine // Nouveaux Horizons. 2015. 1408 p.
18. **Grand atlas** du corps humain (description, fonctions, pathologies). Larousse imprimerie TBB. 2012. 240 p.
19. **Ognéroubov N.A., Zrutina A.V.** Anatomie humaine: Manuel pratique. Partie 1. Traduit par A.K. Derkatch. Tambov : Maison d'édition de l'Université d'État Derjavine de Tambov, 2018. 244 p. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_BIBL_A_011926568/
20. **Ognéroubov N.A., Zrutina A.V.** Anatomie humaine: Manuel pratique. Partie 2. Traduit par A.K. Derkatch. Tambov : Maison d'édition de l'Université d'État Derjavine de Tambov, 2018. 224 p. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_BIBL_A_011926569/
21. **Курьякова Е.С.** Основы морфологического анализа: на материале германских языков. М. : Изд-во ЛКИ, 2012. 328 с.
22. **Нежведилова Л.А.** Применение интеллект-карт при обучении английскому языку студентов 1–2-х курсов неязыковых вузов // Молодой ученый. 2015. № 8 (88). С. 1009–1012. URL: <https://elibrary.ru/tpuijx>
23. **Брыксина И.Е., Деркач А.К.** Французский язык для социальных работников : учеб. пособие для вузов. М. : Юрайт, 2023. 135 с.
24. **Глуценко О.А.** Работа с аутентичными текстами на английском языке в обучении будущих врачей на билингвальной основе // Вестник Тамбовского университета.

Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25, № 187. С. 46–55. doi: 10.20310/1810-0201-2020-25-187-46-55

25. *Глуценко О.А.* Формирование компенсаторной и прагматической компетенции в обучении иностранному языку студентов медицинских направлений подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26, № 190. С. 60–68. doi: 10.20310/1810-0201-2021-26-190-60-68
26. *Дмитренко Т.А.* Современные технологии обучения иностранному языку в системе высшего образования : учеб. пособие. М. : ИНФРА-М, 2022. С. 164.

References

1. Metel'kova L.A., Shestakova K.V. (2019) Tekhnologiya formirovaniya lingvisticheskikh i pragmaticheskikh kompetencij obuchayushhikhsya s ispol'zovaniem mental'nykh kart na urokakh francuzskogo yazyka [Technology for the formation of linguistic and pragmatic competencies of students using mental maps in French lessons]. *Sovremennye metody i tekhnologii prepodavaniya inostrannykh yazykov*. Cheboksary. pp. 246–250. URL: <https://elibrary.ru/dzlxqv>
2. Kazagachev V.N., Gorban' L.G., Tolochko Ya.I. (2015) Mental'naya karta kak sredstvo povysheniya tvorcheskogo myshleniya [Mind map as a means of enhancing creative thinking] // *Molodoy uchenyj*. 7 (87). pp. 766–769.
3. Dronova E.N. (2017) Mental'nye karty v uchebnom processe: rol' i osnovy razrabotki [Mind maps in the educational process: the role and the basics of development] // *Problemy sovremennoogo obrazovaniya*. 2. pp. 118–124. URL: <https://elibrary.ru/yoatwp>
4. Kuznecova N.V. (2016) Ispol'zovanie mental'nykh kart v obrazovatel'noj deyatel'nosti [The use of mental maps in educational activities] // *Pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v obrazovanii*. 15. p. 5. URL: <https://elibrary.ru/wzwhhb>
5. Buzan T. (2019) *Intelлект-karty. Polnoe rukovodstvo po moschnomu instrumentu myshleniya* [Mind cards. The complete guide to the powerful thinking tool]. M.: Mann, Ivanov i Ferber. 113 p. URL: https://umity.in.ua/wp-content/uploads/2019/07/Byuzen_Intellekt-karty.pdf
6. Meiling J. Cartes heuristiques avec Tony Buzan // URL: <https://www.projectwizards.net/fr/blog/2018/08/mindmapping#definition>
7. Zimnyaya I.A. (1991). Lichnostno-deyatel'nostnyj podkhod v obuchenii kak faktor gumanizacii obrazovaniya [Personal-activity approach in teaching as a factor in the humanization of education] // *Russkij yazyk za rubezhom*. 3. pp. 91–95. <http://www.russianedu.ru/magazine/archive/viewdoc/1991/3/4095.html>
8. Komarova E.P., Bakleneva S.A. (2022) Subjektно-kontekstnyj podkhod k intellektual'no-e'mocional'nomu razvitiyu obuchayushhikhsya vuzov v processe organizacii samostoyatel'noj raboty [Subject-contextual approach to the intellectual-emotional development of university students in the process of organizing independent work] // *Yazyk i kul'tura*. 60. pp. 201–214. URL: <https://doi.org/10.17223/19996195/60/11>
9. Bryxina I.E., Polyakov O.G. (2020) Mezukul'turnoe obuchenie na zanyatiyakh po francuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu posle anglijskogo [Intercultural learning in the classroom in French as a second foreign language after English] // *Yazyk i kul'tura*. 49. pp. 186–199. URL: <https://doi.org/10.17223/19996195/49/11>
10. Verbickij A.A. (2017) *Teoriya i tekhnologiya kontekstnogo obucheniya* [Theory and technology of contextual learning]. M.: MPGU. 266 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008927845>
11. Schepilova A.V. (2003) *Kommunikativno-kognitivnyj podkhod v obuchenii francuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu* [Communicative-cognitive approach in teaching French as a second foreign language]. *Teoreticheskie osnovy*. M.: Prosveshhenie. 488 p. URL: <https://elibrary.ru/vfbber>

12. Passov E.I. (1991) Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu: 2-izd [Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking: 2nd ed.]. M.: Prosveshchenie. 223 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001590369>
13. Gillespi D., Murunov S.S., Bryxina I.E., Aleksich E.V. (2020) Analiz semanticheskikh kharakteristik grammaticheskikh vremennykh form anglijskogo i francuzskogo yazykov v prostranstve budushhego vremeni [Analysis of the semantic characteristics of the grammatical tense forms of English and French in the space of the future tense] // Yazyk i kul'tura. 51. pp. 6–34. URL: <https://doi.org/10.17223/19996195/51/1>
14. Carlier L. La Carte Mentale Outil Pedagogique. URL: https://ien-montpellier-nord.ac-montpellier.fr/IMG/pdf/La_carte_mentale_outil_pedagogique.pdf
15. Carte mentale: comment definir et faire une carte mentale? // <https://www.mindomo.com/ru/mindmap/les-types-de-carte-a4dd55a34ae44742ba4b787144c2b832>
16. Belenkova G.A. (2014) Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov medicinskih kolledzhej na osnove produktivnogo podkhoda (na materiale latinskogo i anglijskogo yazykov) [Building of a foreign language communicative competence of students of medical colleges on the basis of a productive approach (on the material of Latin and English languages)]. Abstract of Pedagogics cand. dis. SPb. 23 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005546319>
17. Marieb E.N., Hoehn K. (2015) Anatomie et physiologie humaine : Adaptation de la 9e édition américaine. Nouveaux Horizons. 1408 p.
18. Grand atlas du corps humain (description, fonctions, pathologies). Larousse imprimerie TBB (2012). 240 p.
19. Ognéroubov N.A., Zrutina A.V. (2018) Anatomie humaine: Manuel pratique. Partie 1. Traduit par A.K. Derkach. Tambov: Maison d'édition de l'Université d'État Derjavine de Tambov. 244 p. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_BIBL_A_011926568/
20. Ognéroubov N.A., Zrutina A.V. (2018) Anatomie humaine: Manuel pratique. Partie 2. Traduit par A.K. Derkach. Tambov: Maison d'édition de l'Université d'État Derjavine de Tambov. 224 p. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_BIBL_A_011926569/
21. Kubryakova E.S. (2012) Osnovy morfologicheskogo analiza: na materiale germanskih yazykov [Fundamentals of morphological analysis: on the material of the Germanic languages]. M.: Izdatel'stvo LKI. 328 p.
22. Nezhvedilova L.A. (2015) Primenenie intellekt-kart pri obuchenii anglijskomu yazyku studentov 1-2 kursov neyazykovykh vuzov [The use of mind maps in teaching English to students of 1-2 courses of non-linguistic universities] // Molodoy uchenyj. 8 (88). pp. 1009–1012. URL: <https://elibrary.ru/tpuijx>
23. Bryxina I.E., Derkach A.K. (2023) Francuzskij yazyk dlya social'nykh rabotnikov [French for social workers]. M.: Izdatel'stvo Yurajt. 135 p.
24. Glushchenko O.A. (2020) Rabota s autentichnymi tekstami na anglijskom yazyke v obuchenii budushhikh vrachej na bilingval'noj osnove [Working with authentic texts in English in teaching future doctors on a bilingual basis] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Vol. 25 (187). pp. 46–55. URL: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-187-46-55>
25. Glushchenko O. A. (2021) Formirovanie kompensatornoj i pragmaticheskoy kompetencii v obuchenii inostrannomu yazyku studentov medicinskih napravlenij podgotovki [Development of compensatory and pragmatic competence in teaching foreign language to students of medical majors] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Vol. 26 (190). pp. 60–68. URL: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-190-60-68>
26. Dmitrenko T.A. (2022) Sovremennye tekhnologii obuchenie inostrannomu yazyku v sisteme vysshego obrazovaniya [Modern technologies for teaching a foreign language in the system of higher education]. M.: INFRA-M. 164 p.

Информация об авторах:

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

Деркач А.К. – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессионального перевода, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: ilanne@mail.ru

Глущенко О.А. – старший преподаватель кафедры языковой коммуникации, Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова (Москва, Россия). E-mail: glushenko@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

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

Derkach A.K., Ph.D. (Philology), Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Professional Translation, G.R. Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: ilanne@mail.ru

Glushchenko O.A., Senior Lecturer of Linguistic Communication Department, A.I. Yevdokimo. Moscow State University of Medicine and Dentistry (Moscow, Russia). E-mail: glushenko-mgmsu@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 2.10.2023; принята к публикации 15.11.2023

Received 2.10.2023; accepted for publication 15.11.2023

Научная статья

УДК 81'27

doi: 10.17223/19996195/64/7

Соревнование как амбивалентная лингвокультурная ценность

Владимир Ильич Карасик^{1,2}, Элла Анатольевна Китанина^{3,4}

^{1,3} Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия

^{2,4} Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

^{1,2} vkarasik@yandex.ru

^{3,4} eakitanina@pushkin.institute

Аннотация. Приводится характеристика амбивалентных концептов – ментальных образований, в содержании которых заложена оценочная противоречивость. Рассматривается концепт «соревнование» на материале русского и английского языков. Используются методы семантического и контекстуального анализа, интерпретации афоризмов и опроса информантов.

Установлено, что в определении понятия «соревнование» выделяются признаки «стремление к успеху», «действие для реализации этого стремления», «наличие соперников», «уточнение сферы активности». В целом содержательный минимум этого понятия в русском и английском языках совпадает, но в словарях русского языка советской эпохи выделяется маркированный идеологический признак в определении «социалистическое соревнование». Содержание этого понятия уточняется в синонимическом поле слов, характеризующих «соревнование». Наблюдается различие в понимании соревнования носителями англоязычной и русской культуры – в английском языковом сознании акцентируется удовольствие от участия в соревновании. Образно-ситуативные характеристики соревнования в высказываниях, обозначающих этот концепт, относятся преимущественно к сфере спорта. Ценностные признаки концепта «соревнование», выраженные в афористике, сводятся к признанию важности соревновательной активности, признанию неизбежности соревнования в жизни, а также к советам избегать ненужных соревнований.

В результате опроса информантов – современных российских студентов – удалось установить, что более 66% респондентов положительно оценивают эту активность и стремятся стать участниками соревнований, в то время как около 33% хотят избежать состязаний, при этом информанты отмечают в качестве основных плюсов соревнования возможность раскрытия своего потенциала и радость от победы и в качестве минуса – нездоровую конкуренцию и горечь от поражения. Прослеживается гендерная специфика в оценке соревнования современными российскими студентами: положительную оценку этому явлению дают как девушки, так и юноши, отрицательную – преимущественно девушки.

Ключевые слова: амбивалентная ценность, концепт, соревнование, образ, успех

Благодарности: авторы выражают благодарность профессору Марине Федоровне Шацкой за помощь в организации опроса информантов в Волгограде.

Для цитирования: Карасик В.И., Китанина Э.А. Соревнование как амбивалентная лингвокультурная ценность // Язык и культура. 2023. № 64. С. 123–140. doi: 10.17223/19996195/64/7

Original article

doi: 10.17223/19996195/64/7

Competition as an ambivalent linguistic and cultural value

Vladimir I. Karasik^{1,2}, Ella A. Kitanina^{3,4}

^{1,3} *Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia*

^{2,4} *Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia*

^{1,2} *vkarasik@yandex.ru*

^{3,4} *eakitanina@pushkin.institute*

Abstract. The aim of the paper is to characterize ambivalent concepts – cultural mental entities with a contradictory evaluative content. The concept “competition” belongs to this group and it is analyzed on the material of modern Russian and English. Methods of semantic and contextual analysis, interpretation of aphorisms and interviewing of informants have been used.

The main results of the study are the following. The concept “competition” includes the ideas of “achieving success”, “activity to realize it”, “rivals”, “sphere of activity”. These ideas coincide on the whole in Russian and English, though in the dictionaries of the Soviet epoch an ideologically marked idea of “socialist emulation” was emphasized. The content of competition as a concept is defined more exactly in semantics of synonyms specifying important aspects of the main nomination. In English an idea of the joy a competition gives to its participants comes to the fore, which is not so evident in Russian. The perceptive concretization of competition as expressed in textual fragments is mainly associated with sports. Evaluative features of this concept as presented in aphorisms stress the importance of competition in life and its inevitability. The recommendation to avoid unnecessary competition is also given.

The interview of modern Russian university students in Moscow and Volgograd has made it clear that competition is taken as an ambivalent value (66% of young people enjoy it and 33% of informants would like to avoid it). The positive aspect of competition is felt as an opportunity to elevate one’s potential and feel the joy of contest, whereas the negative aspect of such experience is what is called unhealthy rivalry and bitterness of defeat. The attitude to competition is gender sensitive in the responses of students in modern Russia: its positive evaluation is shared by both girls and young men, whereas a negative reaction to it is mostly expressed by girls.

Keywords: ambivalent value, concept, competition, image, success

For citation: Karasik V.I., Kitanina E.A. Competition as an ambivalent linguistic and cultural value. *Language and Culture*, 2023, 64, pp. 123-140. doi: 10.17223/19996195/64/7

Введение

Целью данной статьи является характеристика амбивалентной ценности как предмета лингвистического анализа на материале концепта «соревнование». Амбивалентная оценка представляет собой отражение

противоположного отношения к одному и тому же явлению, и такое отношение в целом объясняется множественностью нашего мировосприятия. Так, например, если мы квалифицируем что-либо как нечто простое, то, с одной стороны, это положительная оценка непретенциозного поведения, но, с другой стороны, это отрицательная оценка того, что на самом деле имеет сложную природу. Список таких амбивалентных концептов еще не составлен, в лексической семантике такое сочетание признаков определяется как энантиосемия.

Актуальность изучения языкового выражения амбивалентных оценок обусловлена важностью исследования оценки и ее разновидностей, поскольку оценочная квалификация реальности является необходимым условием и результатом освоения мира. Оценка выражает концентрированный опыт взаимодействия людей с природой, друг с другом и со своим внутренним «Я». В семиотическом плане оценка является важнейшей разновидностью прагматического содержания знака, отношения человека к знаку, неразрывно связанного с семантическим содержанием знака. Именно оценка определяет содержание смысла как личностно и ситуативно конкретизированного значения. Типы оценок весьма разнообразны, и структура оценочного суждения многокомпонентна [1]. Центральное место в этой структуре принадлежит ценности как «смыслообразующему основанию человеческого бытия, задающему направленность и мотивированность человеческой жизни» [2. С. 21].

В числе амбивалентных ценностей можно выделить осмысление соревнования. Этот феномен определяет многие характеристики человеческого существования, имеет определенную этнокультурную специфику и еще не был, по нашим данным, предметом специального лингвокультурологического анализа.

Методология исследования

Моделирование взаимосвязи языка и культуры привлекает к себе многих современных лингвистов, поскольку дает возможность установить общие и специфические характеристики мировосприятия, отраженного в коммуникативной практике [3–19]. Ценности как ориентиры поведения, определяющие смысл бытия, являются концентратом культуры. Эти ориентиры представляют собой систему взаимосвязанных концептов – многомерных квантов переживаемого знания, имеющих понятийное, образное и ценностное объяснение. Ценностный компонент в содержании концепта отражает его общественную и индивидуальную значимость для носителей лингвокультуры. В этом плане все концепты, составляющие языковую картину мира, могут быть разбиты на два класса – ценностно нейтральные и ценностно маркированные ментальные образования. Первые включают осмысления природных явлений,

артефактов и абстрактных идей и могут получить окказиональный оценочный признак в конкретной ситуации, такие концепты образуют большинство в картине мира. Вторые представляют собой характеристики определенных явлений, а также качеств объективной и субъективной реальности и распадаются на три класса – положительно оценочные, отрицательно оценочные и оценочно амбивалентные.

Ценностно маркированные концепты являются регулятивами поведения. Следует отметить тот факт, что соотношение положительной отрицательной оценочной квалификации одного и того же объекта динамично и специфично для разных социальных групп, оно меняется с возрастом, образованием и приобретаемым жизненным опытом. Известно, что положительная оценка часто переходит в ироническую квалификацию того или иного явления, и оценочный компонент значения имеет тенденцию разрастаться и вытеснять в коллективном и индивидуальном сознании понятийные признаки соответствующего объекта.

Энантioseмия достаточно давно и детально описана в лингвистике [20–27]. В научной литературе названы причины возникновения полярной оценочной противоположности в лексической семантике: это многомерность мира, включающая сочетание контрастных характеристик одних и тех же объектов, асимметричный дуализм языковых знаков, приводящий к поляризации их содержания, омонимизация как развитие семантического потенциала слов и словосочетаний. Такая противоположность оценочных смыслов наблюдается и в паремиологии, при этом буквальное значение иронически переосмысливается и становится оценочным антиподом исходного значения (например, «скатертью дорога»). Вместе с тем недостаточно освещенным остается вопрос о том, почему для одних субъектов речи тот или иной концепт имеет положительную оценку, в то время как для других он оценивается отрицательно. В поисках ответа на этот вопрос мы неизбежно выходим на типы языковых личностей и доминантные ценности той или иной культуры.

В качестве материала для анализа использовались данные словарных дефиниций, национальных корпусов русского и английского языков и результаты опроса информантов. В основу работы положено предположение о том, что соревнование является амбивалентной ценностью и имеет общие и специфические признаки в русской и английской лингвокультурах.

Понятийное осмысление соревнования

Понятийное измерение концепта «соревнование» дает возможность установить следующие признаки этого явления в русском языковом сознании:

Соревнование – 1) устар. ревностное стремление вместе с другими отличиться в каком-либо деле, на каком-либо поприще; 2) стремление

превзойти кого-либо в достижении чего-либо; 3) массовое социалистическое общественное движение трудящихся, направленное на выполнение и перевыполнение планов путем повышения производительности труда и совершенствования производства; 4) спортивное состязание (ССРЛЯ); предпринимаемые кем-либо действия, усилия с целью превзойти, оказаться лучше кого-, чего-л. в чем-л.; предпринимаемые кем-л. действия по установлению своего превосходства, первенства в рамках какого-л. профессионального, творческого и т.п. мероприятия, а тжж. само мероприятие; спортивное мероприятие, участники к-рого борются за первенство, за достижение наивысших спортивных результатов (БУСРЯ); Соревновать кому в чем, состязаться с кем, идти вперегонку, стараться не отстать и перегнать в каком деле; соперничать, совместничать, ревностно стремиться за другими (Словарь В.И. Даля).

Словарные определения дают возможность выделить следующие признаки рассматриваемого концепта в русском языке: 1) стремление, 2) отличиться в чем-либо, 3) превзойти кого-либо, 4) выполнить и перевыполнить планы, 5) в профессиональной, либо творческой, либо спортивной сферах, 6) в рамках специально организованного мероприятия. Можно увидеть, что в словаре, отражавшем дореволюционное осмысление этого концепта, на первый план выходит идея бега как типичного способа соревнования, в толковом словаре советской эпохи особо выделяется социалистическое соревнование как идеологически маркированный признак отношения к труду, в современном словаре выделены типичные сферы соревнования.

В словарях английского языка даны следующие определения рассматриваемого явления: competition – 1) a situation in which people or organizations try to be more successful than other people or organizations; 2) the people or groups that are competing against you, especially in business or in a sport; 3) an organized event in which people or teams compete against each other (LDCE); competition – 1. The action of endeavouring to gain what another endeavours to gain at the same time; the striving of two or more for the same object; rivalry. Commerce. Rivalry in the market, striving for custom between those who have the same commodities to dispose of. The person or persons competing with one in business, etc.; the opposition in a race or contest. 2. A contest for the acquisition of something; a match to determine relative excellence; a trial of ability in order to decide the superiority or comparative fitness of a number of candidates (COD).; compete – to strive consciously or unconsciously for an objective (such as position, profit, or a prize): be in a state of rivalry (Merriam-Webster).

В толковых словарях английского языка выделяются следующие признаки анализируемого концепта: 1) действие, 2) направленное на достижение успеха, 3) в соперничестве с кем-либо, 4) в сфере бизнеса, коммерции, спорта, 5) в рамках специально организованного мероприятия.

Можно заметить, что осмысление этого явления в русском и английском языковом сознании в значительной мере совпадает, в русской лексикографии акцентируется мотивационный аспект (стремление), в англоязычной – деятельностный (прилагаемые усилия).

Понятийное содержание осмысливаемого явления уточняется в синонимическом смысловом поле близких по значению слов. К таким словам в русском языке относятся лексические единицы «состязание», «соперничество», «конкурс», «конкуренция», «борьба», «противоборство», «первенство», «поединок», «турнир», «чемпионат», «олимпиада». Эти слова можно разбить на три группы: уточнение по виду действия, по взаимоотношениям с партнерами, по организационному оформлению. В первой группе подчеркивается совместность действия (состязание, соперничество, конкурс), во второй группе акцентируется идея схватки, в которой каждый старается осилить другого (конкуренция, борьба, противоборство), в третьей группе на первый план выходят формы организации такого противоборства, преимущественно спортивные (первенство, поединок, турнир, чемпионат, олимпиада). Отмечено, что в содержании слова «состязание» подчеркивается в отличие от значения слова «соревнование» «оттенок стремительности, напряженности действия, протекающего в течение ограниченного времени» [28. С. 16]. Значимой для понимания рассматриваемого концепта является и внутренняя форма обозначающих его слов (соревнование – исходная идея «пить из одного и того же ручья», состязание – исходная идея «тянуть» – Черных, Цыганенко).

В английском языке концепт «соревнование» – «competition» синонимически уточняется следующим образом в группе глаголов «compete», «contend», «contest», «fight», «battle», «war», «rival», «vie», «emulate». Общая идея – одержать в борьбе верх над соперником (соперниками) – конкретизируется указанием на форму противоборства (The term may be used in reference to a debate, dispute, or controversy, a race or an athletic competition, or a physical fight or struggle – дебаты, диспуты, спортивные состязания по бегу или борьбе), на противопоставление соперничества и вражды, на получение удовольствия от противоборства (compete), на стремление подражать противнику (emulate) (WNDS).

Можно заметить, что уже на понятийном уровне, т.е. на уровне наиболее общих характеристик сравниваемых концептов, прослеживается имплицитная идея наличия или отсутствия удовольствия от противоборства в англоязычном и русском языковом сознании. Отметим, впрочем, что в английском языке эта идея выражена в романских заимствованиях, т.е. соотносится с рыцарскими турнирами, в которых принимали участие аристократы.

Образно-перцептивное осмысление соревнования

Образные характеристики ментального образования «соревнования» устанавливаются на основе анализа высказываний, в которых раскрывается содержание этого концепта, и ассоциативных реакций информантов. Используются данные Национальных корпусов русского и английского языков (<https://ruscorpora.ru> и www.natcorb.ox.ac.uk, примеры из ассоциативных словарей и картотеки высказываний на тему «Когда я думаю о соревновании, я представляю себе...»).

В текстовых примерах из «Национального корпуса русского языка» уточняются сферы соревнования.

«Парень-то прямо как лев!» – подумал про себя Великан, а вслух сказал: – Следующее соревнование – по бегу. Кто быстрее обежит эту гору – тот и победил (С. Седов).

Возвращаясь, устроили соревнование – кто быстрее доскачет до ворот (В. Бирюлин).

Чтобы ощутить эту разницу, представьте себе соревнование галапагосской черепахи при обычной ходьбе (самого медленного вида черепах) и гепарда во время преследования (самого быстрого животного на Земле) (А. Кочуков).

Это творческое соревнование молодых певцов играло и играет очень важную роль в музыкальной жизни страны: без всякого преувеличения конкурс стал отражением, даже больше – историей развития нашего вокального искусства на протяжении нескольких последних десятилетий (И. Архипова).

Мы с ним устраивали соревнование, кто больше прочитает, он всегда выигрывал (Е. Чижов).

В качестве иллюстраций соревнования называются спортивные и творческие состязания, а также любые виды действий, позволяющих выделить лучшего.

Соревнование проходит по определенным правилам:

Для проведения этого вида игры учащиеся делятся на группы, команды, между которыми идет соревнование (Т. Харченко).

В современной методической литературе под технологией «Дебаты» подразумевается: «Соревнование между играющими, действия которых ограничены определёнными условиями (правилами) и направлены на достижение определённой цели (выигрыша, победы)» (О. Борисова).

Соревнование требует усилий:

Практикуму отдавали все силы, выкладывались подчистую, весь молодой энтузиазм уходил в соревнование, в жажду понять, не отстать (Д. Гранин).

Соревнование требует соблюдения равенства условий:

Соревнование возникает там, где есть сравнимость. Десять скрипачей играют одну и ту же пьесу, десять балерин танцуют одну и ту же вариацию (я ничего не напутал?), десять вокалистов поют одну и ту же арию – как правило, не составляет большого труда определить, кто лучший (А. Хавчин).

Соревнование представляет собой естественный процесс жизни любых существ:

Если два растения посажены в один горшок, между ними начинается соревнование за ресурсы – воду и питательные вещества (Ю. Никонова).

Соревнование устраивается для определения объективных характеристик участвующих в нем субъектов и должно быть честным:

Затеяла матушка-государыня соревнование между Цветаной и барской дочкой, чтобы вывести обманщицу на чистую воду (А. Асмолов).

Для него важно, чтобы произошло некое соревнование, как ему кажется, честное, и чтобы в нём выиграл именно он (А. Мацанов).

Наблюдение за соревнованиями привлекательно:

Билет на соревнование желаннее любых материальных благодарностей (И. Давыдов).

Расширительно соревнование осмысливается как сравнение с кем-либо:

А на разговоры о моих баснословных гонорарах я отвечаю тем, что даю до тридцати бесплатных концертов в год и могу выиграть это соревнование у любого музыканта (М. Ростропович).

Соревнование может быть нездоровым и фальшивым:

Спортивное соревнование – состязание, подверженное антагонизмам и конфликтам (В. Костиков).

Я вообще не сторонник рекордов в этих делах, нездоровое соревнование к хорошему не приводит (И. Смазневич, А. Сагалевич).

Рынок оформился как один огромный базар, гласность – как форма общения на базаре, ускорение – как соревнование, кто кого быстрее обдурит (В. Щигельский).

Мне стало нестерпимо стыдно – за бездарно прожитые последние годы, за фальшивое соревнование с фальшивыми людьми, за всю эту художественную карьеру, бесконечное вранье, вранье, вранье (М. Кантор).

Соревнование возбуждает общественные страсти и мешает достижению целей:

И в душе я готов был не раз помириться со всеми недостатками разьединенного фронта, лишь бы окончилось это прискорбное соревнование, возбуждавшее общественные страсти, отзывавшееся на фронте и ронявшее нас в глазах союзников (А. Деникин).

В переносном смысле соревнованием может обозначаться бессмысленное или вредное действие:

А когда, собственно, началось это состязание в безликости? это соревнование в уродстве? эта гонка за анонимностью? (А. Макушинский).

Таким образом, в текстовых иллюстрациях, раскрывающих содержание концепта «соревнование» в русском языковом сознании, показаны его типичные сферы, констатируется необходимость определенных условий и правил для его осуществления и объясняется его амбивалентная природа – соревнование позволяет выявить лучших, но вместе с тем может способствовать проявлению дурных качеств у участников состязаний.

Англоязычные примеры дают возможность выделить следующие основные векторы конкретизации концепта «соревнование» – «competition».

Состязательность между людьми органична и неизбежна:

...two artists in a relationship must necessarily be in competition with each other. Два артиста, взаимодействующие друг с другом, обязательно должны вступить в состязание.

В соревновании кто-то должен победить:

Depending on how this competition goes, the prizes may vary. В зависимости от того, как пойдет соревнование, призы могут варьироваться.

Показано, что соревновательность способствует формированию характера:

...she was already talking about being upset that her last high school competition was almost over. Она говорила о своем огорчении по поводу того, что ее выпускные школьные состязания почти завершились.

...it promotes the harmonious growth of the body, on a psychological level rather the competition inherent in any sport, helps to control emotions and strengthens self-esteem. Это способствует гармоничному развитию тела, скорее на психологическом уровне, чем при любой состязательности, свойственной спорту, помогает контролировать эмоции и укрепляет самоуважение.

...you train or compete with commitment and loyalty and not only when you win the competition, the desire to compete is inherent in the mind of children and teenagers. Вы тренируетесь или участвуете в соревнованиях с должной самоотдачей и соблюдением правил не только тогда, когда вы побеждаете в этом соревновании, желание участвовать в состязании органически присуще детям и подросткам.

Продвигается стереотип атлета, который должен постоянно участвовать в соревнованиях. Но некоторым этот стереотип не нравится:

I have zero interest in athletic competition, and even less in trying to sculpt my body to look "better". У меня нулевой интерес к атлетическим

соревнованиям и еще меньше – к попыткам извять свое тело, чтобы выглядеть «лучше».

В сфере бизнеса соревнование понимается как конкуренция. Она может быть благотворной:

Angry Bird catapults provided a popular programming idea and a friendly competition among participants. Пусковые устройства «Энгри Берд» привели к популярным идеям программирования и возникновению неагрессивного соревнования между участниками.

Notably, the paper states that a limited competition is acceptable. Отметим, что в газете сказано о приемлемости ограниченной конкуренции.

...it's encouraging to see new players such as Wikia and Blekko – competition can only be a good thing. Вселяет надежды появление новых игроков, таких как Викиа и Блекко – конкуренция всегда приносит пользу.

But overall, prices come down over time as technology is commoditized and competition increases. Но в целом цены снижаются по мере того, как технологии наполняют рынок товарами, и конкуренция возрастает.

Вместе с тем отмечены и неизбежные недостатки конкуренции:

Several IT-giants are against one Apple with its iPhone. This competition is not healthy. Несколько гигантов информационных технологий против одной фирмы Эпл и ее ай-фона. Такая конкуренция не является здоровой.

Under the Government Progressive Orders controlling competition, farmers and growers were ordered to destroy their surplus food and produce. В соответствии с распоряжениями правительства о контроле над конкуренцией, фермерам было дано указание уничтожить излишки производимой еды и продукции.

If that happens in large numbers, the competition will get really fierce for everyone. Если это произойдет в большом количестве, конкуренция станет очень суровой для каждого.

And big, public universities from Florida to the Kansas plains are in a fierce competition for their tuition dollars. И большие государственные университеты от Флориды до Канзасских равнин находятся в ожесточенной конкуренции друг с другом за оплату образования.

Конкурентная борьба является органической частью рыночной экономики, и определенная часть участников такой борьбы неизбежно терпит поражение.

Такие результаты неизбежны:

As the number of players gets smaller through competition, moreover, the winners continue to get bigger and bigger. По мере того, как благодаря конкуренции число игроков сокращается, победители становятся крупнее и крупнее.

В прессе высказываются критические оценки современному состоянию конкуренции в США:

Today, the signature of modern American capitalism is neither benign competition, nor class struggle, nor an inclusive middle-class utopia. Сегодня знаком современного американского капитализма не является благотворная состязательность, или классовая борьба, или всеобъемлющая утопия среднего класса.

Приведенные примеры показывают, что соревнование в англоязычном сознании понимается как неизбежное и важное условие развития человека и общества, при этом в сфере бизнеса оно принимает характер жесткой конкуренции, в результате чего кто-то побеждает и кто-то терпит поражение. При этом подчеркивается, что конкуренция должна вестись по правилам.

В ассоциативном интернет-словаре русского языка [29] стимул «соревнование» в основном вызывает реакции, связанные с тематикой спорта: *спорт, бег, спортивное, по футболу, на лыжах, олимпиада, плавание, стадион, атлетов, бегунов, в борьбе, в гонках, волейбол, игра, команды, конькобежцев, по боксу, по стрельбе, по карате, по теннису, спортзал, эстафета* (67 реакций из 106), единичными являются идеологические номинации: *социалистическое, двух держав* (7 из 106), а также общие характеристики этого явления: *веселое, большое, волнение, игра, кайф*. Подобные реакции прослеживаются и в другом источнике [30].

Ценностное осмысление соревнования

Ценностный компонент концепта «соревнование» представляет собой смыслообразующий ориентир поведения, выводимый из содержания этого концепта. Этот компонент вербализуется в высказываниях, включающих выражения, сводимые к формулировкам «хорошо/плохо, что...» и «следует/не следует вести себя определенным образом». Типичными высказываниями, выражающими подобные предписания, являются пословицы и афоризмы, а также реакции информантов. Анализ словарей пословиц показал, что этот концепт не встречается в назидательных народных речениях. Вместе с тем в афористике осмысление соревнования и состязания представлено достаточно [31]. В справочниках афоризмов и цитат мы находим высказывания представителей разных стран и эпох. Этнокультурная специфика таких авторских речений представляется сомнительной, на первый план выходит противопоставление не столько коллективных стереотипов, сколько типов личностей. Эти высказывания распадаются на два класса: позитивная и скептическая оценка соревнования.

Положительная оценка соревнований и состязаний сводится к признанию того, что они позволяют достичь успехов:

Кони, запряженные в колесницу, бегут быстрее, нежели поодиночке, – не потому, что общими усилиями они легче рассекают воздух,

но потому, что их разжигает соревнование и соперничество друг с другом (Плутарх); Если приятна победа, то отсюда необходимо следует, что приятны и игры, где есть место борьбе и состязанию, потому что в них часто случается побеждать (Аристотель); Соревнование производит гениев, а желание прославиться порождает таланты (Гельвеций); ...для того, чтобы возбудить среди людей настоящее соревнование в труде, следует показывать им, что труд – это не средство избежать голода, а способ достигнуть благосостояния (Ж.-Ж. Руссо).

Скептическая оценка противоборства сводится к нескольким обоснованиям. Отметим, что такая оценка характерна для мыслителей прошлого. Необходимо ответить на вопрос, для чего нужно состязаться:

Прежде чем вступать в дискуссию, попробуй понять, что это будет: противоборство двух мнений? соревнование двух умов? или столкновение двух душ? (Ж. Ростан).

Следует знать, что результаты состязаний не всегда зависят от усилий их участников:

И ещё довелось мне увидеть – я повторю для всех, – что не быстрым удача в беге, и не храбрым в битве успех, и не мудрым хлеб, и богатство – не запасаящим впрок, но каждому срок и случай, только случай и срок (Экклезиаст, пер. Н. Басовского). *В Элладе участвуют в состязаниях люди искусные, а судят их неискусные* (Анахарсис).

Следует знать, что неучастие в состязаниях избавляет нас от ненужных переживаний:

Жизнь <...> подобна играм: иные приходят на них состязаться, иные – торговать, а самые счастливые – смотреть (Пифагор); *Умные любят состязаться, мудрые предпочитают наблюдать* (Квиллар).

Следует знать, что соревнование должно быть между равными:

Если ты с пешими бежал, и они утомили тебя, как же тебе состязаться с конями? (Иеремия); *Когда приближенные спросили Александра, отличавшегося быстротой ног, не пожелает ли он состязаться в беге на Олимпийских играх, он ответил: «Да, если моими соперниками будут цари!»* (Александр Македонский); *Мы начинаем смеяться со смеющимся, печалимся, попав в толпу горюющих, и приходим в возбуждение, глядя, как другие состязаются* (Сенека).

Следует знать, что в определенных случаях нужно избегать состязаний:

Не стыдись вразумлять неразумного и глупого, и престарелого, состязавшегося с молодыми (Иисус, сын Сирахов); *От глупых и невежественных состязаний уклоняйся, зная, что они рожают ссоры* (Послание к Тимофею св. апостола Павла); *Не состязайся с тем, кому нечего терять* (Б. Грасиан).

В современной американской лингвокультуре продвигается позитивная оценка соревнования, поскольку важнейшим ориентиром поведения является успех, и конкуренция позволяет достичь успехов [32]:

Competition is always a good thing. It forces us to do our best. A monopoly renders people complacent and satisfied with mediocrity (N. Pearcy) – Конкуренция – это хорошая вещь. Она заставляет нас сделать все возможное. Монополия ведет к самодовольству и посредственности; *As soon as I hear the word 'competition' I get serious and start doing everything that I can do* (M. McCormick) – Когда я слышу слово «состязание», я становлюсь серьезным и начинаю делать всё, что в моих силах; *Don't knock your competitors. By boosting others you will boost yourself. A little competition is a good thing and severe competition is a blessing. Thank God for competition* (J. Kindleberger) – Не осуждайте ваших соперников. Поддерживая других, вы помогаете себе. Небольшая конкуренция хороша, но серьезная конкуренция – это награда. Слава Богу, что есть состязание; *Competition is a rude yet effective motivation* (T. Beta) – Конкуренция – это суровая, но эффективная мотивация.

Обратим внимание на совет:

The time your game is most vulnerable is when you're ahead. Never let up (R. Laver) – Самый уязвимый момент в вашей игре – это когда вы оказались впереди всех. Не давайте себе передышки.

Сравнение ценностных ориентиров в концепте «соревнование» показывает, что в этом ментальном образовании противопоставляются две нормы поведения; следует принимать участие в состязаниях и в то же время следует отдавать себе отчет в том, что они не всегда завершаются победой.

Для проверки полученных данных был проведен анонимный опрос информантов – студентов Москвы и Волгограда, которым было предложено ответить на три вопроса:

Нравится ли Вам участвовать в соревнованиях и конкурсах?

Вы чувствуете себя участником или зрителем?

В чем Вы видите плюсы и минусы соревнования?

Ответы на первый вопрос показали преобладание готовности соревноваться («да» – 79, «нет» – 36, «смотря в каких» – 3, при этом наблюдается некоторая гендерная специфика: отрицательные ответы были даны преимущественно девушками, положительные – как девушками, так и юношами). Ответы на второй вопрос распределились следующим образом: чувствую себя участником – 60, зрителем – 35, это зависит от состязаний – 23. Ответы на третий вопрос дали возможность сформулировать следующие плюсы соревнования: *возможность показать себя, увидеть свои сильные и слабые стороны, завести новые знакомства, адекватно оценить свой уровень, научиться новому у других участников (твоих соперников), развить командный дух, показать лидерские*

качества, почувствовать радость от победы, стремление найти новое, необычное решение, получить новый опыт. Вместе с тем информанты отметили следующие минусы соревнований: досада и разочарование от поражения, плохая организация соревнований, бесполезные призы, чрезмерная агрессивность соперников, критика со стороны некомпетентных людей, дополнительный стресс, ревность и зависть между участниками, перекладывание ответственности на партнеров, «проплаченные» призовые места, необъективная оценка, неравное распределение по ролям в команде, нездоровая, враждебная конкуренция.

Отметим, что позитивная оценка соревнований и конкурсов в целом характеризует людей, стремящихся к достижению успехов, в то время как негативная оценка свойственна тем, кто хочет избежать стрессов и считает других виноватыми в отрицательном результате своих усилий, а также упрекает судей в предвзятости. Можно заметить определенную переключку в мотивации оценок, выраженных в ответах информантов и в афоризмах древних и современных авторов.

Заключение

Соревнование представляет собой регулятивный концепт, ценностный смысл которого является амбивалентным. Оценочная противоречивость этого концепта обусловлена его природой: с одной стороны, состязание мобилизует людей, дает возможность одержать победу и испытать радость от проявления своего потенциала, с другой стороны, оно заставляет испытывать стресс и в случае неудачного исхода – разочарование. В традиционном восприятии этот концепт характеризует отношение к реальности со стороны как участников, так и наблюдателей соревнований. Для современной культуры, в центре которой находится активный деятель, доминантой оказывается призыв к участию в соревнованиях как возможности самораскрытия.

Список источников

1. **Вольф Е.М.** Функциональная семантика оценки. М. : Наука, 1985. 229 с.
2. **Абушенко В.Л.** Аксиология // Всемирная энциклопедия: Философия XX век / гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. Москва : АСТ ; Минск : Харвест, Современный литератор, 2002. С. 21–23.
3. **Вежбицкая А.** Язык. Культура. Познание : пер. с англ. М. : Русские словари, 1996. 416 с.
4. **Воркачев С.Г.** Воплощение смысла: conceptualia selecta. Волгоград : Парадигма, 2014. 331 с.
5. **Воробьев В.В.** Лингвокультурология (теория и методы). М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1997. 331 с.
6. **Дементьев В.В.** Речезанровые коммуникативные ценности в новых и новейших сферах русской речи. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2016. 396 с.

7. **Демьянков В.З.** «Концепт» в философии языка и в когнитивной лингвистике // Концептуальный анализ языка: современные направления исследования : сб. науч. тр. Москва ; Калуга : ИП Кошелев А.Б., 2007. С. 26–33.
8. **Карасик В.И.** Языковая спираль: ценности, знаки, мотивы. М. : Гнозис, 2019. 424 с.
9. **Корнилов О.А.** Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. М. : ЧеРо, 2003. 349 с.
10. **Красавский Н.А.** Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. М. : Гнозис, 2008. 374 с.
11. **Куссе Х.** Культуроведческая лингвистика : пер. с нем. М. : Гнозис, 2022. 536 с.
12. **Леонтович О.А.** Слово и образ в поисках друг друга. Волгоград : ПринТерра-Дизайн, 2022. 252 с.
13. **Пименова М.В.** Концепт сердце: Образ. Понятие. Символ. Кемерово : КемГУ, 2007. 500 с.
14. **Слышкин Г.Г.** Лингвокультурные концепты и метаконцепты. Волгоград : Перемена, 2004. 340 с.
15. **Степанов Ю.С.** Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.
16. **Стернин И.А.** Коммуникативное поведение народа в теоретическом и методическом аспектах // Семантико-когнитивные исследования : сб. ст. / под ред. И.А. Стернина. Воронеж, 2021. С. 127–132.
17. **Rokeach M.** The Nature of Human Values. New York : The Free Press, 1973. 438 p.
18. **Schwartz S.H.** Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries // Advances in experimental social Psychology. 1992. Vol. 25. P. 1–65.
19. **Silverstein M.** “Cultural” concepts and the language-culture nexus // Current Anthropology. 2004. № 45 (5). P. 621–652.
20. **Балалыкина Э.А.** Развитие противоположных семантических оттенков в пределах одного слова в истории русского языка // Семантика русского языка в диахронии : сб. науч. тр. Калининград, 1994. С. 3–10.
21. **Бессонова Л.Е.** Энантиосемия как особый тип в системе лексических противопоставлений // Проблемы лексической и категориальной семантики. Вып. 2. Симферополь, 1982. С. 27–31.
22. **Булаховский Л.А.** Энантиосемия. Развитие противоположных значений // Русская речь. 1988. № 2. С. 68–70.
23. **Горелов И.Н.** Энантиосемия как столкновение противоречивых тенденций языкового развития // Вопросы языкознания. 1986. № 4. С. 86–96.
24. **Кравцова В.Ю.** Явление энантиосемии как особой категории лексической семантики // Философия права. 2016. № 3 (76). С. 64–67.
25. **Любкин В.В.** К вопросу об энантиосемии в современном английском языке // Вопросы романо-германского языкознания. Вып. 5. Саратов, 1977. С. 40–49.
26. **Прохорова В.Н.** Энантиосемия в современном русском языке (о причинах и условиях возникновения и функционирования слов с противоположными значениями) // Вопросы русского языкознания. Вып. 1. М. : МГУ, 1976. С. 157–165.
27. **Шерцль В.И.** О словах с противоположными значениями (или о так называемой энантиосемии) // Филологические записки. Вып. V–VI. Воронеж, 1883. С. 1–39.
28. **Вяльцева Е.Д., Панкратова А.К.** Этимология слов «состязание» и «соревнование» // Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах : материалы 11-й Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. неязыковых вузов на базе Воронеж. гос. ин-та физической культуры. Воронеж : Научная книга, 2018. С. 15–17.
29. URL: <http://thesaurus.ru/dict/>
30. URL: <https://wordassociation.ru/соревнование>

31. *Афоризмы*. Золотой фонд мудрости / сост. О.Т. Ермишин. М.: Просвещение, 2006. 1695 с.
32. URL: <https://www.goodreads.com/quotes/tag/competition>

References

1. Vol'f E.M. (1985) Funkcional'naya semantika ocenki [Functional semantics of evaluation]. M.: Nauka. 229 p.
2. Abushenko V.L. (2002) Aksiologiya // Vsemirnaya enciklopediya: Filosofiya XX vek [Axiology // The World Encyclopedia XX century] / Glavn. nauch. red. i sost. A.A. Gricanov. M.: AST, Mn.: Harvest, Sovremennyy literator. pp. 21–23.
3. Wierzbicka A. (1996) Yazyk. Kul'tura. Poznanie [Language. Culture. Cognition]: Per. s angl. M.: Russkie slovari. 416 p.
4. Vorkachev S.G. (2014) Voploshchenie smysla: conceptualia selecta: monografiya. [Implementation of meaning: Conceptualia selecta: A monograph]. Volgograd: Paradigma. 331 p.
5. Vorob'ev V.V. (1997) Lingvokul'turologiya (teoriya i metody): Monografiya. [Language and Culture Studies: A monograph]. M.: Izd-vo Ros. un-ta druzhby narodov. 331 p.
6. Dement'ev V.V. (2016) Rechezhanrovye kommunikativnye cennosti v novyh i novejsih sferah russkoj rechi: monografiya. [Speech Genre Communicative Values in New and Newest Spheres of the Russian Speech: A monograph]. Saratov: Izd-vo Sarat. un-ta. 396 p.
7. Dem'yankov V.Z. (2007) "Koncept" v filosofii yazyka i v kognitivnoj lingvistike ["Concept" in Philosophy of Language and Cognitive Linguistics] // Konceptual'nyj analiz yazyka: sovremennye napravleniya issledovaniya: sbornik nauchnyh trudov. M.; Kaluga: IP Koshelev A.B. pp. 26–33.
8. Karasik V.I. (2019) Yazykovaya spiral': cennosti, znaki, motivy. [Linguistic Spiral: Values, Signs, Motifs]. M.: Gnozis. 424 p.
9. Kornilov O.A. (2003) Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nyh mentalitetov. [Linguistic World-Views as Derivatives of National Mentality]. 2-e izd., ispr. i dop. M.: CHERo. 349 p.
10. Krasavskij N.A. (2008) Emocional'nye koncepty v nemeckoj i russkoj lingvokul'turakh: Monografiya. [Emotive Concepts in the German and Russian Linguistic Cultures]. M.: Gnozis. 374 p.
11. Kusse H. (2022) Kul'turovedcheskaya lingvistika [Linguistics of Cultural Studies] / Per. s nem. M.: Gnozis. 536 p.
12. Leontovich O.A. (2022) Slovo i obraz v poiskah drug druga: monografiya [Word and Image in Search of Each Other: a monograph]. Volgograd: PrinTerra-Dizajn. 252 p.
13. Pimenova M.V. (2007) Koncept "serdce": Obraz. Ponyatie. Simvol: monografiya. [The concept "heart": Image. Notion. Symbol]. Kemerovo: KemGU. 500 p.
14. Slyshkin G.G. (2004) Lingvokul'turnye koncepty i metakoncepty: Monografiya. [Linguistic and Cultural Concepts and Meta-Concepts: a monograph]. Volgograd: Peremena. 340 p.
15. Stepanov Yu.S. (1997) Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya. [Constants. A Dictionary of the Russian Culture. An Experience of the Study]. M.: Shkola Yazyki russkoj kul'tury. 824 p.
16. Sternin I.A. (2021) Kommunikativnoe povedenie naroda v teoreticheskom i metodicheskom aspektah [Communicative Behavior of the People in Theoretical and Methodological Aspects] // Semantiko-kognitivnye issledovaniya: Sbornik statej / Pod red. I.A. Sternina. Voronezh. pp. 127–132.
17. Rokeach M. (1973) The Nature of Human Values. New York: The Free Press. 438 p.
18. Schwartz S.H. (1992) Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries // Advances in experimental social Psychology. Vol. 25. pp. 1–65.

19. Silverstein M. (2004) "Cultural" concepts and the language-culture nexus // *Current Anthropology*. 45 (5). pp. 621–652.
20. Balalykina E.A. (1994) Razvitiye protivopozhnykh semanticheskikh ottenkov v predelakh odnogo slova v istorii russkogo yazyka [Development of opposite semantic shades within one word in the history of the Russian language] // *Semantika russkogo yazyka v diahronii: sb. nauch. tr. Kaliningr. un-t. Kaliningrad*. pp. 3–10.
21. Bessonova L.E. (1982) Enantiosemya kak osobyj tip v sisteme leksicheskikh protivopostavlenij [Enantiosemy as a special type in the system of lexical oppositions] // *Problemy leksicheskoy i kategorial'noj semantiki. Simferopol'skij gos. un-t. Simferopol'*. pp. 27–31.
22. Bulahovskij L.A. (1988) Enantiosemya. Razvitiye protivopozhnykh znachenij [Enantiosemy. Development of opposite meanings] // *Russkaya rech'*. 2. pp. 68–70.
23. Gorelov I.N. (1986) Enantiosemya kak stolknovenie protivorechivyh tendencij yazykovogo razvitiya [Enantiosemy as a collision of contradictory tendencies of language development] // *Voprosy yazykoznanija*. 4. pp. 86–96.
24. Kravcova V.Yu. (2016) Yavlenie enantiosemyi kak osoboj kategorii leksicheskoy semantiki [The phenomenon of enantiosemy as a special category of lexical semantics] // *Filosofiya prava*. 3 (76). pp. 64–67.
25. Lyubkin V.V. (1977) K voprosu ob enantiosemyi v sovremennom anglijskom yazyke [To the question of enantiosemy in modern English] // *Voprosy romano-germanskogo yazykoznanija*. 5. Saratovskij un-t. Saratov. pp. 40–49.
26. Prohorova V.N. (1976) Enantiosemya v sovremennom russkom yazyke (o prichinah i usloviyah vozniknoveniya i funkcionirovaniya slov s protivopozhnyimi znacheniyami) [Enantiosemy in the modern Russian language (about the causes and conditions of emersion and functioning of the words with contradictory meanings)] // *Voprosy russkogo yazykoznanija*. 1. M.: MGU. pp. 157–165.
27. Sherel' V.I. (1883) O slovakh s protivopozhnyimi znacheniyami (ili o tak nazyvaemoj enantiosemyi) [On words with contradictory meanings, or about a so called enantiosemy] // *Filologicheskie zapiski*. Vyp. 5-6. Voronezh. pp. 1–39.
28. Vyal'ceva E.D., Pankratova A.K. (2018) Etimologiya slov "sostyazanie" i "sorevnovanie" [Etymology of the words "sostyazanie" and "sorevnovanie"] // *Aktual'nye problemy i sovremennye tekhnologii prepodavaniya inostrannykh yazykov v nespecial'nykh vuzah: Materialy 11-j Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoy konferencii neyazykovykh vuzov na baze Voronezhskogo gosudarstvennogo instituta fizicheskoy kul'tury*. Voronezh: Nauchnaya kniga. pp. 15–17.
29. URL: <http://thesaurus.ru/dict/>
30. URL: <https://wordassociation.ru/соревнование>
31. Yermishin O.T. (2006) Aforizmy. Zolotoy fond mudrosti [Aphorisms. Golden Fund of Wisdom]. M.: Prosveshcheniye. 1695 p.
32. URL: <https://www.goodreads.com/quotes/tag/competition>

Информация об авторах:

Карасик В.И. – доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия); профессор кафедры русского языка как иностранного, Московский государственный лингвистический университет (Москва, Россия). E-mail: vkarasik@yandex.ru

Китанина Э.А. – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия); профессор кафедры русского языка как иностранного, Московский государственный лингвистический университет (Москва, Россия). E-mail: eakitanina@pushkin.institute

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Karasik V.I., D.Sc. (Philology), Professor, Department of General and Russian Linguistics, Pushkin Russian Language Institute (Moscow, Russia); Professor, Department of Russian as a Foreign Language (Moscow, Russia). E-mail: vkarasik@yandex.ru

Kitanina E.A., D.Sc. (Philology), Professor and Chair, Department of General and Russian Linguistics, Pushkin Russian Language Institute (Moscow, Russia); Professor, Department of Russian as a Foreign Language (Moscow, Russia). E-mail: eakitanina@pushkin.institute

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 3.10.2023; принята к публикации 15.11.2023

Received 3.10.2023; accepted for publication 15.11.2023

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/64/8

Стратегические ориентиры формирования конструктивно-критического мышления студентов технического вуза в контексте лингво-профессиональной деятельности

**Эмилия Павловна Комарова¹,
Светлана Александровна Бакленева²,
Ольга Владимировна Гудкова³**

¹ *Воронежский государственный технический университет,
Воронеж, Россия, Vivtkmk@mail.ru*

² *ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия» им. проф. Н.Е. Жуковского
и Ю.А. Гагарина», Воронеж, Россия, Svetlana_baklene@mail.ru*

³ *Московский физико-технический институт (национальный исследовательский
университет), Москва, Россия, olya3000@mail.ru*

Аннотация. Стремительные изменения в образовательном пространстве университета характеризуются сменой детерминант при разработке интегративных лингво-профессиональных программ в процессе формирования конструктивно-критического мышления с целью подготовки конкурентоспособного специалиста, способного связывать жизненный опыт с полученной новой информацией, осмысливать ее, уметь сопоставлять, сравнивать различные точки зрения, способность уметь критически мыслить. Лингво-профессиональная деятельность обучающихся базируется на единой системе знаний из различных дисциплин, раскрытии новых характеристик, несвойственных компетенциям, представленным в ФГОС ВО. Критическое мышление обучающихся основывается на овладении гибкими навыками, когнитивными стратегиями, высокоразвитыми компетенциями с целью глубокого освоения технического дискурса в процессе лингво-профессиональной деятельности на основе принципов нелинейности и эмерджентности.

Цель исследования – определить теоретико-методологические основания формирования конструктивно-критического мышления обучающихся в контексте лингво-профессиональной деятельности. Задачи исследования: анализ и обоснование теоретико-методологических оснований формирования конструктивно-критического мышления обучающихся в контексте лингво-профессиональной деятельности; выявление особенностей конструктивно-критического мышления обучающихся вузов в контексте лингво-профессиональной деятельности. Методы: теоретические: анализ и синтез научных категорий и эмпирических явлений, обобщение инновационного и собственного педагогического опыта, систематизация, классификация и конкретизация данных, контент-анализ; эмпирические: количественный и качественный анализ данных проведенного опроса и анкетирования; диагностические: тестирование, методы математической статистики, метод экспертной оценки. Состояние и перспективы педагогической науки ориентированы на переосмысление смыслов и целей в процессе формирования конструктивно-критического мышления обучающихся в контексте лингво-

профессиональной деятельности. В условиях движения социума ситуации неопределенности, новизны и неоднозначности направлены на образовательную систему отношений субъектов образования, которая выражается в изменении характера образовательных индивидуальных траекторий с целью обретения лингво-профессиональных знаний с одновременным усилением метанавычков как аксиологического вектора развития специалиста.

Ключевые слова: конструктивно-критическое мышление, лингво-профессиональная деятельность, технический вуз

Для цитирования: Комарова Э.П., Бакленева С.А., Гудкова О.В. Стратегические ориентиры формирования конструктивно-критического мышления студентов технического вуза в контексте лингво-профессиональной деятельности // Язык и культура. 2023. № 64. С. 141–154. doi: 10.17223/19996195/64/8

Original article

doi: 10.17223/19996195/64/8

Strategic guidelines for the formation of constructive-critical thinking of technical university students in the context of linguo-professional activity

Emiliya P. Komarova¹, Svetlana A. Bakleneva², Olga V. Gudkova³

¹ *Voronezh State Technical University, Voronezh, Russia, Vivtkmk@mail.ru*

² *Military Educational and Scientific Center of the Air Force «N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin Air Force Academy», Voronezh, Russia, Svetlana_baklene@mail.ru*

³ *Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University), Moscow, Russia, olya3000@mail.ru*

Abstract. Rapid changes in the educational space of the university are characterized by a change of determinants in the development of integrative linguo-professional programs in the process of forming constructive-critical thinking in order to train a competitive specialist able to connect life experience with new information received, comprehend it, be able to compare different points of view, the ability to be able to think critically. The linguo-professional activity of students is based on a unified system of knowledge from various disciplines, the disclosure of new characteristics that are not typical of the competencies presented in the Federal State Educational Standard of Higher Education. Students' critical thinking is based on mastering flexible skills, cognitive strategies, and highly developed competencies in order to deeply master technical discourse in the process of linguo-professional activity based on the principles of non-linearity and emergency.

The purpose of the study is to determine the theoretical and methodological foundations for the formation of constructive-critical thinking of students in the context of linguo-professional activity. Research objectives: analysis and substantiation of theoretical and methodological foundations for the formation of constructive-critical thinking of students in the context of linguo-professional activity; identification of features of constructive-critical thinking of university students in the context of linguo-professional activity. Methods: theoretical: analysis and synthesis of scientific categories and empirical phenomena, generalization of innovative and own pedagogical experience, systematization, classification and specification of data, content analysis; empirical: quantitative and qualitative analysis of survey and questionnaire data; diagnostic:

testing, methods of mathematical statistics, method of expert evaluation. The state and prospects of pedagogical science are focused on rethinking the meanings and goals in the process of forming constructive-critical thinking of students in the context of linguo-professional activity. In the conditions of the movement of society, situations of uncertainty, novelty and ambiguity are aimed at the educational system of relations of subjects of educational process, which is expressed in changing the nature of individual educational trajectories in order to acquire linguo-professional knowledge with the simultaneous strengthening of meta-skills as an axiological vector of specialist's development.

Keywords: constructive-critical thinking, linguo-professional activity, technical university

For citation: Komarova E.P., Bakleneva S.A., Gudkova O.V. Strategic guidelines for the formation of constructive-critical thinking of technical university students in the context of linguo-professional activity. *Language and Culture*, 2023, 64, pp. 141-154. doi: 10.17223/19996195/64/8

Введение

В процессе формирования конструктивно-критического мышления значимой является междисциплинарная координация, определяющая содержательный контент, формы, средства и методы лингво-профессиональной деятельности обучающихся, предусматривая взаимосвязь и взаимодействие различных дисциплин с целью формирования в сознании обучающихся целостного восприятия различных дисциплин. При этом в сознании обучающихся происходит синергия профессиональных дисциплин, языка и окружающего мира. Основопологающим условием формирования конструктивно-критического мышления обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ВО является лингво-профессиональная деятельность, детерминированная способностью создавать мотивировку, без которой обучающийся не может мыслить критически с целью овладения лингво-профессиональными знаниями, их новыми характеристиками, включающая знания ценности профессионального дискурса, ценности других культур с целью профессионального общения с представителями других культур, интегрированное принятие ценностно-смыслового взаимодействия субъектов образования. Лингво-профессиональные знания создают мотивировку, которая направлена на переработку фактов, идей, теорий, концепций с целью порождения сложной инновационно-профессиональной мысли (профессиональная компетенция); фокусирование на лингво-профессиональные проблемные ситуации [1] стимулирует природную любознательность и побуждает их к конструктивно-критическому мышлению, к убедительной аргументации, разумным, обоснованным доводами, к доказательности, что выбранный ими путь решения проблемы разумнее и рациональнее.

Проблема формирования критического мышления нашла отражение в государственной программе России «Развитие образования 2019–2025» и государственной информационной системе «Современная

цифровая образовательная среда» [2, 3], а также в пилотажных исследованиях формирования личностных установок обучающихся на профессиональную деятельность, на междисциплинарную координацию, определяющую содержательный контент, формы, средства и методы конструктивно-критического мышления в контексте лингво-профессиональной деятельности, предусматривая взаимосвязь и взаимодействие с целью формирования в сознании обучающихся целостного восприятия различных дисциплин. При этом в сознании обучающихся происходит синергия профессиональных дисциплин, языка и окружающего мира.

Основополагающим условием формирования конструктивно-критического мышления обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ВО является лингво-профессиональная деятельность, детерминированная способностью создавать мотивировку, без которой обучающийся не может мыслить критически с целью овладения лингво-профессиональными знаниями, их новыми характеристиками, включающими знание ценности профессионального дискурса, ценности иных культур с целью профессионального общения с представителями культур, интегрированное принятие ценностно-смыслового взаимодействия субъектов образования [4].

Цель исследования – определить теоретико-методологические основания формирования конструктивно-критического мышления в контексте лингво-профессиональной деятельности. Задачи исследования: анализ и обоснование теоретико-методологических оснований формирования конструктивно-критического мышления обучающихся в контексте лингво-профессиональной деятельности; выявление особенностей конструктивно-критического мышления вузов в контексте лингво-профессиональной деятельности.

Методология исследования

Предпосылками формирования конструктивно-критического мышления обучающихся в контексте лингво-профессиональной деятельности явились, с одной стороны, флуктуации, детерминирующие разработку интегрированных программ в условиях неопределенности, новизны и неоднозначности, с другой – введение цифрового контента в контекст лингво-профессиональной деятельности.

Настоящее исследование основывалось на предположении о том, что конструктивно-критическое мышление обучающихся в контексте лингво-профессиональной деятельности будет более эффективным, если уточнено понятие «конструктивно-критическое мышление» в контексте лингво-профессиональной деятельности; его компонентный состав и определены уровни его сформированности у обучающихся; выделены и уточнены особенности конструктивно-критического мышления

обучающихся в условиях комплекса компетенций; определен комплекс компетенций (профессионально-коммуникативная, креативная, субъектности и командного сотрудничества, метапредметная).

Теоретико-методологические исследования конструктивно-критического мышления обучающихся в контексте лингво-профессиональной деятельности составили:

– системно-деятельностный подход (И.В. Блауберг, А.П. Леонтьев [5, 6]), позволяющий рассматривать конструктивно-критическое мышление как систему знаний, основанных на комплексе компетенций (профессионально-коммуникативная, креативная, субъектности и командного сотрудничества, метапредметная);

– синергетический подход (С.К. Гураль, Е.Н. Князева [7, 8]), основанный на принципах нелинейности, открытости, эмерджентности, позволяющий рассматривать конструктивно-критическое мышление как целостную систему взаимосвязанных, взаимообусловленных и взаимодополняющих компетенций;

– социокультурный подход (Н.И. Лапин, Ф.И. Минюшев [9, 10]), раскрывающий потенциал конструктивно-критического мышления в единстве социальности и культуры в процессе его преобразования обучающимся как субъектом;

– контекстный подход (А.А. Вербицкий, Э.П. Комарова [4, 11]), представляющий конструктивно-критическое мышление на основе собственной учебной деятельности через квазипрофессиональную к собственно профессиональной;

– интегративно-личностный подход (Б.Г. Ананьев, В.С. Безрукова [12, 13]), рассматривающий конструктивно-критическое мышление как динамически развивающуюся систему, обеспечивающую целостность и единство комплекса компетенций.

К числу основных принципов формирования конструктивно-критического мышления обучающихся в контексте лингво-профессиональной деятельности относятся:

– принцип структурной целостности, ориентированной на целостность конструктивно-критического мышления в контексте лингво-профессиональной деятельности, включающий совокупность компетенций;

– эмерджентности, направленный на формирование конструктивно-критического мышления обучающихся, при возникновении качественно новых, часто непредсказуемых свойств конструктивно-критического мышления в контексте лингво-профессиональной деятельности;

– социокультурного баланса, означающий динамическое развитие конструктивно-критического мышления, обеспеченное комплексом компетенций как условие лингво-профессиональной деятельности;

– профессионально-личностной направленности, реализуемый в конструктивно-критическом мышлении в условиях погружения

обучающегося в контекст будущей профессиональной деятельности на основе собственной учебной деятельности, через квазипрофессиональную к собственно-профессиональной;

– интегративности, позволяющий рассматривать конструктивно-критическое мышление как динамически развивающуюся систему, обеспечивая целостность и комплекс компетенций, их интегративность.

Формирование конструктивно-критического мышления направлено на развитие личностных установок обучающихся в контексте лингво-профессиональной деятельности, на междисциплинарную координацию, определяющую содержательный контент, формы, средства и методы конструктивно-критического мышления в контексте лингво-профессиональной деятельности.

Исследование

Ретроспективный анализ психолого-педагогической литературы показал, что формирование конструктивно-критического мышления у студентов технических университетов по дисциплинам естественно-научного цикла в соответствии с требованиями ФГОС ВО детерминирует теоретическое осмысление аспектов его формирования, разработки программ, технологий контекстного обучения, направленных на развитие конструктивно-критического мышления обучающихся [14].

Анализ широкого пласта исследований показал, что ряд российских ученых рассматривают критическое мышление с разных точек зрения.

Критическое мышление основывается на последовательности мыслительных действий, направленных на проверку высказываний или систем высказываний с целью выяснения их несоответствия принимаемым фактам, нормам или ценностям (В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина [15]).

Для цели нашего исследования интересна концепция критического мышления А.М. Подласого [16]:

– обучающийся должен уметь анализировать и оценивать информацию, которая поступает к нему, чтобы выделить главное и отбросить второстепенное. Это включает в себя проверку достоверности и релевантности источника информации;

– обучающийся должен уметь мыслить системно, уметь видеть связи между элементами системы и учитывать их в своих рассуждениях; важно использовать в дискуссии аргументы, рассуждения и определять, насколько они обоснованы, что способствует умению критически оценивать собственные мысли и идеи, а также свои действия и решения. Он должен уметь признавать свои ошибки и корректировать свои выводы на основе полученной информации;

– обучающийся должен уметь рассматривать альтернативные решения и выбирать наиболее эффективное и обоснованное решение на основе имеющихся данных и анализа;

– обучающемуся важно уметь творчески мыслить и генерировать новые идеи и концепции, которые могут помочь в решении проблемы, и учитывать социальные факторы при принятии решения.

И.А. Мороченкова в своем исследовании отмечала, что «свойствами критического мышления, которые позволяют осознавать его как личностное достижение индивида, являются: рефлексивность (умение работать не только со знаниями, но и с собственными способами получения знаний); прагматичность (умение применять полученные знания на практике); субъектность (“личностность” получаемого знания, присвоенность его человеком, встроенность в систему опыта)» [17].

В соответствии с требованиями ФГОС обучающийся способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации для решения поставленных задач (УК-1); способен осуществлять взаимодействие и определять свою роль в команде (УК-3); способен выстраивать и реализовывать индивидуальную траекторию саморазвития в течение всей жизни (УК-6); способен принимать обоснованные экономические решения (УК-9).

Таким образом, вводится новый феномен «конструктивно-критическое мышление» [18], которое обеспечивается знаниями и компетенциями: профессионально-коммуникативная, метапредметная, креативная, командного сотрудничества, субъектная, которые выполняют профессионально-коммуникативные и общекультурные функции, т.е., на наш взгляд, эти компетенции выступают в качестве содержания конструктивно-критического мышления с целью создания определенного продукта. Однако движение социума в рамках ситуации неопределенности ориентировано на усвоение социокультурной компетенции (деятельностей), которые представлены в международных документах как «Навыки 21-го века». В соответствии с российским менталитетом креативные и профессионально-коммуникативные компетенции отражают специфику их понимания [19]. Анализ работ европейских и американских авторов показал, что в них отсутствуют конструктивность, созидательный характер мышления.

Именно поэтому конструктивно-критическое мышление требует разработки теоретико-методологических основ его развития в комплексе ряда компетенций: метапредметная, профессионально-коммуникативная, креативная, компетенция субъектности и компетенция командного сотрудничества.

В процессе формирования конструктивно-критического мышления в контексте лингво-профессиональной деятельности проявляются метапредметные универсальные способности обучающихся к

собственной позиции и критическому осмыслению информации, критической оценке собственных идей, выявлению ошибок, внесению конструктивных изменений в коллективные разработки, проекты. Все это свидетельствует о том, что конструктивно-критическое мышление является феноменом, в содержание которого включается опыт усвоения готовых знаний, творческий опыт, опыт способов деятельности, эмоционально-ценностный опыт, опыт принятия креативных решений, сетевое сотрудничество, внутрикомандное взаимодействие, что отличает содержание конструктивно-критического мышления от критического мышления. Конструктивность конструктивно-критического мышления в лингво-профессиональной деятельности проявляется в метапредметной компетенции, знание которой усваивается на любом предметном материале с использованием различных контекстов [11].

В рамках антропологического подхода конструктивно-критическое мышление возникает и развивается как следствие осознания обучающимся сложной природы современности. Конструктивно-критическое мышление основывается на теоретической аргументации данной проблемы.

Однако появились новые концепции содержания образования и конструктивно-критического мышления, предложенные М.Н. Скаткиным, В.В. Краевским и И.Я. Лернером [20]. Содержание конструктивно-критического мышления не является лишь отображением основ наук и получило распространение в начале XXI в. Оно связано с развитием технологической сферы и сферы цифровизации, с необходимостью анализа возрастающего объема информации, решения профессиональных задач в условиях неопределенности, формированием субъектной позиции обучающихся и установлением связей и отношений с другими субъектами образовательного процесса.

Формирование готовности к компетенции командного сотрудничества определяется раскрытием понятия «готовность» как интегративного качества личности обучающегося, ориентированного на коллективную профессиональную деятельность [21]. Основным элементом инновационной лингво-профессиональной деятельности признается субъект, деятельность которого учитывает субъектную позицию в процессе конструирования конструктивно-критического мышления. Субъектная позиция обучающегося реализуется в поэтапной оценке знаний, в актуализации субъектного опыта, в открытости учебной информации, в решении профессионально-ориентированных проблемных ситуаций «в авторском исполнении», избегая существующих алгоритмов [22].

Между тем инновационные подходы в образовании провоцируют быструю смену социальных технологий, в результате чего появляются новые сферы деятельности и, как результат, – креативная компетенция (Г.К. Селевко называет ее продуктивной [23]). Впервые термин

«креативная компетенция» был введен Р. Эпстайном [24] и означал готовность адаптивно применять полученные знания и стремление к само совершенствованию. Главной составляющей креативного процесса становится прагматический элемент, включающий, что нужно разработать, что нужно создать, с одной стороны, и способность порождать новые идеи (креативность) [25] в лингво-профессиональной деятельности – с другой. Кроме того, ключевыми компонентами являются лидерство и наличие инициативы, генерирование необычных идей, оригинальные решения в нестандартной ситуации. Креативность рассматривается как характеристика личности, ориентированной на умение разрабатывать стратегию, воплощение своих идей в реальный продукт.

Результаты

Экспериментальную базу исследования составили 49 обучающихся 1-го курса (35 юношей и 14 девушек) ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет». На основании проведенного ретроспективного анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования были определены критерии и показатели формирования конструктивно-критического мышления (ККМ) студентов технического вуза, подобраны релевантные диагностические методики.

Критерии, показатели и диагностические методики формирования ККМ студентов технического вуза

Критерий	Показатель	Диагностические методики
Знаниевый	Знания в области ККМ; знания в области профессионального дискурса; потребности в достижении успехов в процессе лингво-профессиональной деятельности	Тестирование, опрос, написание эссе, рефератов
Ценностный	Знание ценностей других культур, национально-культурной специфики ККМ; способность к формированию ККМ с учетом ценностных ориентаций в процессе лингво-профессиональной деятельности; осознание ценности ККМ в процессе критического анализа и синтеза информации для решения поставленных задач	Тестирование, анкетирование
Праксиологический	Знание моделей построения технического дискурса в процессе формирования ККМ в контексте лингво-профессиональной деятельности; способность осуществлять взаимодействие и определять свою роль в команде; способность принимать обоснованные решения в нестандартных ситуациях	Решение проблемных, ситуативных задач

Критерий	Показатель	Диагностические методики
Рефлексивный	Развитие способности к саморефлексии; развитие профессионального самосознания в процессе формирования ККМ; способность выстраивать и реализовывать индивидуальную траекторию саморазвития в течение всей жизни	Анкетирование, составление рефлексивного дневника

С целью диагностики конструктивно-критического мышления обучающихся технического вуза было проведено анкетирование. Оно показало следующее: 45,2% студентов считают, что формирование конструктивно-критического мышления очень важно в эпоху цифровизации, оно помогает понимать сетевую информацию, необходимую при использовании алгоритмов; 35,5% студентов отмечают важность конструктивно-критического мышления при взаимодействии с искусственным интеллектом; 24,3% – для установления межпредметных связей. Таким образом, анкетирование студентов технических университетов показало, что большинство респондентов испытывают трудности в лингво-профессиональном развитии с целью овладения способами понимания научной картины мира, научного сознания, стимулирующего конструктивно-критическое мышление как основной элемент интеллектуального развития обучающихся.

Заключение

Таким образом, обучающийся как активный субъект, носитель определенных смыслов включается в учебный процесс, который становится его личностным смыслом, в ценностное проектирование своей деятельности, трансформирует культуру в различные виды опыта. Создаются условия для усвоения содержательного контента конструктивно-критического мышления, который переходит в профессионально-коммуникативную деятельность через зону ближайшего развития. В процессе совместной деятельности субъектов образования создается культурный продукт, который может быть усвоен только через опыт. Достижения в формировании конструктивно-критического мышления возможны в процессе его активности, задача педагога – вложить инструменты в сознание и поведение другого с целью актуализации его действий и переживаний, которые приведут к новообразованию его личности.

Социокультурные трансформации оказывают влияние на содержание конструктивно-критического мышления в единстве ряда тенденций: фундаментализация и технизация; усиление личностно-ценностных ориентаций обучающихся; актуализация гуманистических ориентаций в условиях коммерциализации.

Готовность к самостоятельному решению при отсутствии предписаний к трансдисциплинарному мышлению должна представлять особые компетенции в структуре конструктивно-критического мышления, что порождает необходимость удержания сложных синхронических спектров профессиональных компетенций и еще более сложной «полифонии» в процессе формирования их структурно-функциональных компонентов.

Были определены функции обучающихся:

- готовность к конструированию конструктивно-критического мышления;
- востребованность обучающихся с более гибким и мобильным опытом и мышлением с целью подготовки целостной личности;
- направленность на другого обучающегося, мотивация к любой деятельности;
- понимание механизмов новообразования в личности обучающихся;
- актуализация нового мотива и опыта его реализации;
- представление в сознании обучающихся целостного образа технической реальности в виде определенных личностных смыслов, потребность в технической деятельности;
- владение комплексом компетенций, владение опытом поведения в сетевом образовательном пространстве.

Список источников

1. *Dewey J.* Individual Psychology and Education // The Philosopher. 1934. № 12 (1). P. 1–6.
2. **Постановление** Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1 642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования”» (2019–2025). URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (дата обращения: 15.04.2023).
3. **Постановление** Правительства РФ от 16 ноября 2020 г. № 1836 «О государственной информационной системе “Современная цифровая образовательная среда”». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 15.04.2023).
4. *Комарова Э.П.* Интеллектуально-эмоциональное становление поликультурной личности: проблемы интеграции // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2017. № 4. С. 133–137.
5. *Блауберг И.В., Юдин Э.Г.* Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 270 с.
6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
7. *Гураль С.К.* Дискурс-анализ в свете синергетического видения // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 12. С. 67–68.
8. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Синергетика и новые подходы к процессу обучения // Государственный университет «Дубна». URL: <http://www.unidubna.ru>
9. *Лапин Н.И.* Пути России: социокультурные трансформации. М. : Институт философии РАН, 2000. 194 с.
10. *Минишев Ф.И.* Социология культуры. М. : Академический проспект, 2004.
11. *Вербицкий А.А.* Теория и технологии контекстного образования : учеб. пособие. М. : МПГУ, 2017. 268 с.

12. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб. : Питер, 2001. 350 с. (Мастера психологии).
13. *Безрукова В.С.* Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург : [Б. и.], 1994. 152 с.
14. *Осмоловская И.М., Иванова Е.О., Кларин М.В., Сериков В.В., Алиев Ю.Б.* Дидактическое моделирование инновационных образовательных практик. М. : Белый ветер, 2019. 226 с.
15. *Брюшинкин В.Н.* Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация / под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. Калининград : Изд-во КГУ, 2003. С. 29–34.
16. *Подласый И.П.* Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов. М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.
17. *Мороченкова И.А.* Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2004. 181 с.
18. *Семенов В.Е.* Конструктивное мышление в критической философии Германа Когена // Кантовский сборник. 2022. Т. 41, № 3. С. 76–101. doi: 10.5922/0207-6918-2022-3-3
19. *Пинская М.А., Михайлова А.М., Рызде О.А., Денищева Л.О., Краснянская К.А., Авдеенко Н.А.* Навыки XXI века: как формировать и оценивать на уроке? // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 50–62.
20. *Дидактика* средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин ; под ред. М.Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1982.
21. *Кочнева Е.М., Пахомова Л.Ю.* Мотивационная готовность студентов к профессиональной деятельности. Н. Новгород : Нижегород. гос. пед. ун-т им. К. Минина, 2011. 140 с.
22. *Хабарова Т.С.* Технология развития критического мышления как средство становления субъектности студентов медицинского вуза : дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2016. 277 с.
23. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий. Т. 1. М. : Народное образование, 2005. 556 с.
24. *Epstein S., Pacini R., Denes-Raj V., Heier H.* Individual differences in intuitive-experiential and analytical-rational thinking styles // J. Pers. Soc. Psychol. 1996. Aug.; 71 (2). P. 390–405.
25. *Baylor A.L.* A three-component conception of intuition: immediacy, sensing relationships, and reason // New ideas in Psychol. 1997. Vol. 15, № 2. P. 185–194.

References

1. Dewey J. (1936) Individual Psychology and Education.
2. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federatsii ot 26.12.2017 No. 1 642 "Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federatsii "Razvitie obrazovaniya" (2019-2025) [Resolution of the Government of the Russian Federation dated 26.12.2017 No. 1 642 "On Approval of the State Program of the Russian Federation "Development of Education" (2019-2025)]. URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (Accessed: 15.04.2023).
3. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 16 noyabrya 2020 g. No. 1836 "O gosudarstvennoj informatsionnoj sisteme "Sovremennaya tsifrovaya obrazovatel'naya sreda". [Decree of the Government of the Russian Federation No. 1836 dated November 16, 2020 "On the State Information System "Modern Digital Educational Environment"']. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (Accessed: 15.04.2023).
4. Komarova E.P. (2017) Intel'ktual'no-ehmotsional'noe stanovlenie polikul'turnoj lichnosti: problemy integratsii [Intellectual-emotional formation of a multicultural personality: problems of integration] // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 4. pp. 133–137.

5. Blauberger I.V. (1973) Stanovlenie i sushchnost' sistemnogo podkhoda [Formation and essence of the system approach] // M.: Nauka. 270 p.
6. Leont'ev A.N. (1975) Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Conscience. Personality] // M.: Politizdat. 304 p.
7. Gural' S.K. (2011) Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya. [Discourse analysis in the light of a synergetic vision] // Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 12. pp. 67–68.
8. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. Sinergetika i novye podhody k processu obucheniya [Synergetics and new approaches to the learning process] // Gosudarstvennyj universitet Dubna. URL: <http://www.unidubna.ru> (Accessed: 30.06.2023).
9. Lapin N.I. (2000) Puti Rossii: sotsiokul'turnye transformatsii [The Ways of Russia: sociocultural transformations] // M.: Institut filosofii RAN. 194 p.
10. Minyushev F.I. (2004) Sotsiologiya kul'tury [Sociology of Culture] // M.: Akademicheskij prospekt.
11. Verbickij A.A. (2017) Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya: ucheb. posobie [Theory and technologies of contextual education: textbook] // M.: MPGU. 268 p.
12. Anan'ev B.G. (2001) Chelovek kak predmet poznaniya [Man as an object of knowledge] // 3-e izd. SPb.: Piter. 350 p.
13. Bezrukova V.S. (1994) Integratsionnye protsessy v pedagogicheskoy teorii i praktike [Integration processes in pedagogical theory and practice] // Ekaterinburg. 152 p.
14. Osmolovskaya I.M., Ivanova E.O., Klarin M.V., Serikov V.V., Aliev Yu.B. (2019) Didakticheskoe modelirovanie innovacionnyh obrazovatel'nyh praktik [Didactic modeling of innovative educational practices] // M.: OOO Belyj veter. 226 p.
15. Bryushinkin V.N. (2003) Kriticheskoe myshlenie i argumentatsiya [Critical thinking and argumentation] // V sb. Kriticheskoe myshlenie, logika, argumentatsiya. Kaliningrad: Izd-vo KGU. pp. 29–34.
16. Podlasyj I.P. (2004) Pedagogika: 100 voprosov - 100 otvetov: ucheb. posobie dlya vuzov. [Pedagogy: 100 questions - 100 answers] // M.: VLADOS-pess. 365 p.
17. Morochenkova I.A. (2004) Formirovanie kriticheskogo myshleniya studentov v obrazovatel'nom protsesse [Formation of critical thinking of students in the educational process of the university] // Orenburg. 181 p.
18. Semenov V.E. (2022) Konstruktivnoe myshlenie v kriticheskoy filosofii Germana Kogena [Constructive Thinking in Herman Cohen's Critical Philosophy] // Vol. 41 (3). pp. 76–101.
19. Pinskaya M.A., Mikhajlova A.M., Rydze O.A., Denischeva L.O., Krasnyanskaya K.A., Avdeenko N.A. (2019) Navyki XXI veka: kak formirovat' i otsenivat' na uroke? [Skills of the 21st century: how to form and evaluate at the lesson?] // Obrazovatel'naya politika. 3 (79). pp. 50–62.
20. Kraevskij V.V., Lerner I.Ya., Skatkin M.N. (1982) Didaktika srednej shkoly: Nekotorye problemy sovrem. didaktiki [Didactics of secondary school: some problems of modern didactics] // M.: Prosveshhenie.
21. Kochneva E.M., Pakhomova L.Yu. (2011) Motivatsionnaya gotovnost' studentov k professional'noj deyatel'nosti [Motivational readiness of students for professional activity] // Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K. Minina. 140 p.
22. Khabarova T.S. (2016) Tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya kak sredstvo stanovleniya subjektivnosti studentov meditsinskogo vuza [Technology of development of critical thinking as a means of formation of subjectivity of medical university students]. Orenburg. 277 p.
23. Selevko G.K. (2005) Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologij [Encyclopedia of Educational Technologies] // Vol. 1. M.: Narodnoe obrazovanie. 556 p.
24. Epstein S., Pacini R., Denes-Raj V., Heier H. (1996) Individual differences in intuitive-experiential and analytical-rational thinking styles. 71 (2). pp. 390–405.

25. Baylor A.L. (1997) A three-component conception of intuition: immediacy, sensing relationships, and reason // *New ideas in Psychol.* Vol. 15 (2). pp. 185-194.

Информация об авторах:

Комарова Э.П. – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода, Воронежский государственный технический университет (Воронеж, Россия). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Бакленева С.А. – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия» им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (Воронеж, Россия). E-mail: Svetlana_bakleneva@mail.ru

Гудкова О.В. – старший преподаватель Департамента иностранных языков, Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет) (Москва, Россия). E-mail: olya3000@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Komarova E.P., D.Sc. (Education), Professor of the Department of Foreign Languages and Translation Technology, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Bakleneva S.A., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Military Educational and Scientific Center of the Air Force “N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy” (Voronezh, Russia). E-mail: Svetlana_baklene@mail.ru

Gudkova O.V., Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University) (Moscow, Russia) E-mail: olya3000@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 2.10.2023; принята к публикации 15.11.2023

Received 2.10.2023; accepted for publication 15.11.2023

Научная статья

УДК 37.02

doi: 10.17223/19996195/64/9

Реализация ценностной парадигмы в дополнительном иноязычном образовании взрослых в корпоративной среде

Анна Сергеевна Лазарева¹

¹ АНО «Академия корпоративного обучения», Москва, Россия,
anna@academyce.ru

Аннотация. Рассматривается реализация ценностной парадигмы в дополнительном иноязычном образовании взрослых в корпоративной среде, а также основные принципы и подходы, использованные для формирования и развития ценностных ориентаций у взрослых обучающихся. Одним из важных направлений образования, способствующим развитию и актуализации ценностных установок взрослых, является дополнительное образование.

Целью статьи является изучение проблем и перспектив интеграции ценностей в содержание и методику дополнительного иноязычного образования взрослых. Они помогают обучающимся развить критическое мышление, определить свои приоритеты, моральные основы, а также межличностные и межкультурные навыки и осознанную ответственность перед обществом.

Современное образование взрослых уделяет большое внимание развитию межличностных навыков, этических и культурных ценностей в корпоративной среде. Ценности должны быть внедрены в образовательные программы и стать основой для развития компетенций взрослых, которые они приобретают и совершенствуют на протяжении своей жизни, где интеграция языкового обучения в профессиональную деятельность стала уже неотъемлемой частью.

В основе обучения взрослых лежит идея, что корпоративное обучение должно быть эффективным, когда есть конкретные практические задачи, кейсы, связанные с их работой, что помогает обучающимся быть мотивированными и продуктивными. Изучая иностранные языки, взрослые реализуют приобретаемые компетенции при выполнении корпоративных задач, таким образом корпоративная среда приобретает черты образовательного пространства. Исследователи акцентируют внимание на потребности развития содержательно и технологически обоснованного непрерывного образования взрослых, позволяющего решать задачи поиска ценностно-ориентированных средств профессионального развития личности. Рост корпоративного языкового обучения является самой большой тенденцией, наблюдаемой за последние годы, что объясняется высокой ролью межкультурного, нравственного, этического обучения в корпоративном формате.

Взрослые имеют свой индивидуальный жизненный и профессиональный опыт, влияющий на формирование их ценностной системы, что требует гибкости в выборе методики обучения и учета индивидуальных предпочтений каждого обучающегося. Кроме того, важным является выбор методик и инвариантных форм обучения, обеспечивающих интеграцию ценностей.

Практическая реализация ценностной парадигмы в дополнительном образовании взрослых включает в себя такие механизмы, как создание условий для самореализации, ценностного сообщества, а также формирования ценностей.

Взрослые обучающиеся принимают самостоятельные ответственные решения, обмениваются опытом, способствуют формированию ценностного сообщества.

Ценностная парадигма предполагает возможность проводить обучение взрослых в образовательной среде, где обучающиеся сами выбирают направление для своего развития с учетом профессиональных, личных интересов и ценностных ориентаций, что дает широкие возможности для самостоятельной работы и развития личности. Ее реализация является актуальной и эффективной практикой, способствующей развитию интеллектуальных и коммуникативных компетенций у взрослых обучающихся.

Ключевые слова: аксиологический подход, ценностная парадигма, корпоративная среда, корпоративное обучения, иноязычное образование взрослых

Для цитирования: Лазарева А.С. Реализация ценностной парадигмы в дополнительном иноязычном образовании взрослых в корпоративной среде // Язык и культура. 2023. № 64. С. 155–168. doi: 10.17223/19996195/64/9

Original article

doi: 10.17223/19996195/64/9

Implementation of the value paradigm in additional foreign language adult education in a corporate environment

Anna S. Lazareva¹

¹ *INO "Academy of Corporate Training", Moscow, Russia, anna@academyce.ru*

Abstract. This article discusses the implementation of the value paradigm in the additional foreign language education of adults in a corporate environment. The main principles and approaches used for the formation and development of value orientations in adult learners will be considered. One of the important areas of education that contributes to the development and actualization of value attitudes of adults is additional education.

The purpose of this article is to study the problems and prospects of integrating values into the content and methodology of additional foreign language adult education, they help students develop critical thinking, determine their priorities, the moral foundations of personality formation, the development of interpersonal and intercultural skills and conscious responsibility to society.

Modern adult education pays great attention to the development of interpersonal skills, ethical and cultural values in the corporate environment. Values should be embedded in educational programs and become the basis for the development of adult competencies, which they acquire and improve throughout their lives, where the integration of language learning into professional activities has already become an integral part.

Adult education is based on the idea that learning should be effective when there are specific practical tasks, cases related to their work, which helps students to be motivated and productive. By studying foreign languages, adults realize the acquired competencies when performing corporate tasks, thus the corporate environment acquires the features of an educational space. The researchers focus on the need for the development of content-based and technologically sound lifelong adult education, which allows solving the problems of finding value-oriented means of professional development of the individual. The growth of corporate language training is the biggest trend observed

in recent years, which is explained by the high role of intercultural, moral, ethical training in the corporate format.

Adults have their own individual life and professional experience that influences the formation of their value system, which requires flexibility in choosing teaching methods and taking into account the individual preferences of each student. In addition, it is important to choose methods and invariant forms of learning that ensure the integration of values.

The practical implementation of the value paradigm in adult supplementary education includes such mechanisms as the creation of conditions for self-realization, the formation of values, the creation of a value community. Adult students make independent responsible decisions, exchange experiences, contribute to the formation of a value community.

The value paradigm involves teaching adults in an educational environment where students themselves choose the direction for their development, taking into account their professional, personal interests and value orientations, which provides ample opportunities for independent work and personal development, its implementation is an actual and effective practice that contributes to the development of intellectual and communicative competencies in adult learners.

Keywords: axiological approach, value paradigm, corporate environment, corporate training, foreign language adult education

For citation: Lazareva A.S. Implementation of the value paradigm in additional foreign language adult education in a corporate environment. *Language and Culture*, 2023, 64, pp. 155-168. doi: 10.17223/19996195/64/9

Введение

Современное общество стремительно меняется, эволюционирует и требует качественно новых компетенций, где иноязычное обучение взрослых в корпоративной среде может быть адаптировано к современным реалиям достаточно оперативно.

Важнейшим аспектом является формирование личности взрослого обучающегося, и в этом процессе ценностные установки играют огромную роль. Ценности – это основополагающие принципы, которыми руководствуется человек в своей жизни. Воспитание человеческих ценностей сегодня становится одной из главных задач образования, так как некоторые знания могут устареть, а ценности остаются с человеком на всю жизнь. Взрослые обучающиеся уже прошли свой жизненный путь и имеют опыт, идеологический персонализм и собственный мировоззренческий подход. Ценностная парадигма также способствует формированию взрослой целостной личности, способной принимать ответственные решения и взаимодействовать с окружающим иноязычным миром. В основу данного исследования легли концептуальные идеи современной теории и методики обучения иностранным языкам (К.Э. Безукладников [1], С.К. Гураль [2], Б.А. Жигалев [3], Н.Ф. Коряковцева [4], А.А. Прохорова [5], П.А. Шашорин и Н.А. Тарасюк [6], С.Г. Тер-Минасова [7], О.Г. Оберемко [8], Е.Г. Тарева [9], В.Б. Царькова [10], К.Г. Чикнаверова [11], Л.В. Яроцкая [12], М. Ноулз [13] и др.)

Аксиологический подход в изучении иностранных языков основывается на присвоении ценности родной и мировой культуры. Этот подход подразумевает сравнительное исследование различных аксиологических аспектов языка, а также изучение ценностей и норм, присущих разным культурам. Для реализации этого подхода необходимо тщательно выбирать содержание в обучении иноязычному образованию, включая аксиологически значимые темы, которые важны для корпоративной направленности. Обучение иностранному языку в корпоративной среде имеет большой потенциал, так как помогает развивать профессиональные навыки и познавать ценности и культуру других национальностей. Кроме того, необходимо отметить, что изучение иностранного языка не заключается только в знании грамматики и лексики, но и требует развития коммуникативной компетенции. Все это делает аксиологический подход приоритетным при изучении иностранных языков. Процесс приобретения опыта использования иностранного языка для межкультурного познания и взаимодействия, согласно Н.Д. Гальсковой [14], П.А. Шашорину [4] и Н.А. Тарасюк [6], предполагает расширение границ учебного процесса и увеличение объема реального использования изучаемого языка

Методология исследования

В основе аксиологического подхода лежит взаимосвязь и взаимодействие мира, где жизненное пространство – это мир целостного человека, его общность, объединяющая все человечество, но также и характеризующая личностные черты каждого отдельного человека. Аксиологический подход в изучении иностранных языков взрослыми в корпоративной среде основывается на освоении ценностей родной и мировой культур. Этот подход подразумевает сравнительное исследование различных аксиологических аспектов языка, а также изучение ценностей и норм, присущих разным культурам. Для реализации данного подхода тщательно выбирается содержание иноязычного обучения, включая аксиологически значимые темы, которые важны для корпоративной направленности.

Обучение иностранному языку в корпоративной среде имеет большой потенциал, так как помогает развивать профессиональные навыки и познавать ценности и культуру других национальностей. Кроме того, необходимо отметить, что изучение иностранного языка не заключается только в знании грамматики и лексики, но и требует развития коммуникативной компетенции. Все это делает аксиологический подход приоритетным при изучении иностранных языков. Первые упоминания о ценностях в педагогике можно найти уже у Дж. Локка [15]. Тем не менее понятие ценностей как основы образования взрослых начали развивать

только в середине прошлого века. В советской педагогике ценностная парадигма была ориентирована на формирование гражданской идеологии и коллективных ценностей.

В настоящее время понятие ценностей в образовании взрослых может иметь различные интерпретации. Ценности играют важную роль в самоопределении и саморазвитии личности взрослого обучающегося. Ю.В. Ануфриева [16] отмечает, что ценности определяют и способствуют формированию идентичности личности. Они помогают взрослому обучающемуся определить свои приоритеты и цели и развиваться в соответствии с ними. Например, ценностью для взрослого обучающегося может быть стремление к профессионализму. В этом случае он активно развивает свои профессиональные навыки и компетенции, выбирая образовательные программы, способствующие достижению этой цели. В современных исследованиях делается акцент на том, что ценности являются важной составляющей формирования личностных качеств взрослых обучающихся, оказывают значительное влияние на принятие решений в различных сферах жизни взрослых обучающихся.

В отечественной педагогике выделяют следующие подходы к пониманию ценностей: объектный, субъективный и антрополого-культурологический. При объектном подходе ценности рассматриваются как объективные категории, не зависящие от субъекта. При субъективном подходе акцент делается на индивидуальном отношении каждого человека к ценностям. Антрополого-культурологический подход предполагает рассмотрение ценностей как механизмов адаптации и социализации личности. Одним из примеров реализации ценностной парадигмы в дополнительном иноязычном образовании взрослых в корпоративной среде является применение проблемно-ориентированного подхода к обучению.

В рамках данного подхода основным принципом является приоритет формирования ценностных ориентаций участников программы. Например, при изучении делового английского языка в рамках корпоративного обучения взрослых акцент делается не только на освоении языковых навыков, но и на развитии ценностного сознания их применения в профессиональной сфере. Сотрудникам предлагаются ситуации, связанные с этическими, межкультурными проблемами, чтобы они могли развить навыки принятия этических решений на рабочем месте. Другим примером реализации является использование метода проектов. Данный метод предполагает создание команды, которая работает над конкретной задачей или проектом. В процессе работы над проектом обучающиеся имеют возможность применить полученные знания и навыки, а также принять ответственные решения в рамках данного проекта. В результате они не только осваивают новый иностранный язык, но и получают ценный опыт работы в команде, развивают коммуникативные и

организационные навыки. В соответствии с концепцией И.Ф. Исаева и Е.И. Ерошенковой [17], профессиональная деятельность специалиста характеризуется обязательной направленностью и предполагает овладение обучающимися пятью категориями ценностей, среди которых выделяются следующие: ценности-цели, ценности-средства, ценности-знания, ценности-отношения, ценности-качества.

Методология реализации ценностной парадигмы в дополнительном образовании взрослых базируется на следующих принципах: целостности и системности, индивидуальности, непрерывности образования. Принцип целостности и системности подразумевает разработку и реализацию программ обучения, которые охватывают различные аспекты развития личности, отражают ценности общества и учитывают особенности каждого индивида. Принцип индивидуальности предполагает реализацию ценностной парадигмы, которая основана на уважении к индивидуальности и признании человека как ценности самой по себе. Участники образовательного процесса должны быть включены в создание условий, способствующих их развитию и самореализации. Каждый взрослый имеет свои уникальные ценности и моральные установки. Важной особенностью реализации ценностной парадигмы в дополнительном образовании взрослых является ее непрерывность. Программы обучения должны быть построены в соответствии с возможностью последовательного развития личности на протяжении всей жизни. Это позволяет взрослым быстрее адаптироваться к изменениям на рынке труда и повышает личную конкурентоспособность. С развитием цифровых технологий и появлением новых инноваций возникает не только потребность в быстром поиске информации, но и ее критическом осмыслении, развитии цифровой грамотности, что является одним из ключевых требований современности.

Исследование и результаты

Для данного исследования представляется важным сформулировать рабочее понятие «*корпоративное обучение иностранным языкам*», обеспечивающее требуемый уровень владения навыками иноязычного общения, соответствующий стандартам, потребностям обучающегося и корпоративным требованиям. Корпоративное обучение иностранным языкам – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся сотрудников организации по овладению ими иноязычных компетенций, требуемых для выполнения своих должностных обязанностей на высоком уровне, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, применению знаний в профессиональной деятельности с целью повышения эффективности деятельности организации, формирования у обучающихся сотрудников мотивации получения образования в течение всей профессиональной жизни.

Исследователи акцентируют внимание на потребности развития содержательно и технологически обоснованного непрерывного образования взрослых, позволяющего решить задачу поиска оптимальных культурно ориентированных средств профессионального развития личности. Рост корпоративного языкового обучения является самой большой тенденцией, наблюдаемой за последние годы, что объясняется высокой ролью мультилингвального обучения в корпоративной среде. В контексте развития взрослых в ценностной парадигме важно учитывать, что формирование ценностей – это индивидуальный и длительный процесс. Ценностная парадигма – важная составная часть образовательного процесса, определяет цели и задачи обучения, формирует ценностные ориентации студентов, влияет на их мотивацию и эффективность обучения. Исследования показывают положительную связь между развитием ценностной парадигмы и саморазвитием, социальной ответственностью и профессиональным ростом взрослых студентов. Следовательно, качественное формирование ценностной парадигмы является важной задачей современного образования взрослых. Она позволяет формировать готовность обучающихся к саморазвитию и самоорганизации, а также развивать их профессиональные компетенции.

Обучающиеся, ориентированные на ценности инноваций, проявляют большую активность и эффективность в образовательном процессе. Они более мотивированы, стремятся к самостоятельности и лучшим результатам в учебе. Согласно проведенным нами исследованиям в 2023 г., из 460 взрослых респондентов от 24 до 55 лет, изучающих иностранные языки, 44% ответили, что хотят быть успешными на работе, 24% – развивать бизнес, 20% – путешествовать, 10% – помогать детям с выполнением домашнего задания по иностранному языку в школе и у 2% были иные причины, например переезд на постоянное место жительства в другую страну, сдача международного экзамена, прохождение собеседования на иностранном языке в посольстве (рис. 1). Данные говорят о том, ценностная парадигма также позволяет взрослым осознать свои профессиональные ориентации и жизненные цели, что способствует повышению уровня их образованности и качества жизни.

Воспитание ценностей в образовании для взрослых обучающихся должно быть основано на диалоге и взаимодействии. В этом процессе обучающиеся должны иметь возможность высказывать свои мнения и дискутировать с другими, а также влиять на формирование образовательного процесса. Только так образование сможет стать не просто передачей знаний, а источником развития ценностей и жизненных принципов взрослых. Одним из способов реализации ценностной парадигмы в дополнительном образовании взрослых является акцент на составляющих компонентах ценностей: культурных, нравственных и эстетических.



Рис. 1. Причина изучения иностранных языков в возрастной категории 25–55 лет, 2023 г.

Культурные и нравственные ценности являются ключевым элементом ценностной системы взрослых студентов. Эти ценности формируются под влиянием культурных традиций и обрядов, которые передаются из поколения в поколение. Важно помнить, что культурные ценности могут различаться в зависимости от национальности, религии, социально-экономического статуса и т.д. В рамках обучения в дополнительных образовательных программах взрослым студентам можно предложить современный подход к представлению о культурных ценностях, основанный на принципах мультикультурности. В Российской Федерации 193 народа используют 277 языков и диалектов. В российской системе образования используется 105 языков, из них 24 – в качестве языка обучения, 81 – в качестве учебного предмета. Языковое разнообразие распространено во многих национальных республиках Российской Федерации, а способность общаться на нескольких языках является важным преимуществом для отдельных лиц, организаций и компаний. Они определяют наши поступки, моральные нормы и принципы, а также влияют на наши отношения с другими людьми. Ценности помогают нам принимать решения, ориентироваться в мире и определить свои приоритеты. Этика же обуславливает наше поведение и отношение к окружающим.

Неразрывная связь между дополнительным образованием взрослых и развитием ценностей подтверждается научными исследованиями и обеспечивает обучающимся необходимые компетенции для принятия

обоснованных решений и этического поведения в различных социально-профессиональных ситуациях.

Нравственные ценности являются важнейшей составляющей ценностной парадигмы взрослых студентов. Они помогают определять правильность или неправильность действий и поступков. Данные ценности можно развивать через формирование навыков межличностного общения, включая способы переговоров, установления контакта, аргументации своих взглядов. Несмотря на то что ценности иногда могут стать объектом распространения или иметь обще-социальное значение, они в первую очередь связаны с конкретными людьми и их потребностями. В этом контексте следует отметить, что с точки зрения ценностей у взрослых есть свои особенности. Многие обучающиеся стремятся к развитию своей социальной ответственности, и теперь это является основой формирования личности, которое обеспечивает не только успех в карьере, но и веру в свои силы, уважение и авторитет в обществе. Развитие ценностного мышления и этической культуры в рамках дополнительного образования взрослых имеет большое значение для формирования социальной позиции с высокой этической осведомленностью.

Эстетические ценности – это система оценки и описания красоты, как природной, так и творческой. Эти ценности формируются как на основе личных восприятий красоты, так и через принятие культурных ценностей.

Приведем несколько примеров программ дополнительного образования взрослых, которые помогают развить ценностное мышление и этическую культуру: курс по развитию этического мышления, помогающий обучающимся развить навыки анализа этических дилемм, принимать обоснованные решения на основе моральных принципов и применять этические принципы в своей повседневной жизни. Ценностные ориентации оказывают огромное влияние на формирование личности и мировоззрения каждого человека. Например, сотрудники компаний, работающие с восточными коллегами, должны помнить о ритме работы, а также строгой иерархии.

Важным принципом реализации ценностной парадигмы в образовании взрослых является интеграция образования и жизнедеятельности. В этом случае обучение будет не только продуктивным, но и практически полезным и непременно найдет свое применение в повседневной жизни обучающихся. Взрослые – это люди со своими убеждениями, ценностями, привычками и способами мышления, поэтому работа с ними требует особого внимания, грамотного подхода и учета личностных особенностей каждого из них. Следует отметить, что при реализации ценностной парадигмы в дополнительном образовании взрослых речь идет не о навязывании определенных ценностей, а об активном участии студентов в процессе формирования собственной ценностной системы.

В идеале у каждого взрослого обучающегося должен быть свой путь к ценностям, который базируется на личном опыте, на некоторых универсальных понятиях о добре и зле, на определенных убеждениях и привязанностях. Исследования показывают, что *ценность образования* возрастает с каждым годом. Рост технологий, цифровизации существенно увеличивает значение и доступность образования, так как оно становится необходимым условием для успешной адаптации к новым условиям современного мира. Согласно проведенному нами опросу, 38% респондентов уже владеют или изучают два иностранных языка, 21% как минимум владеют одним иностранным языком, 19% – тремя языками, а 13% – четырьмя, 9% – пятью языками и более (рис. 2).

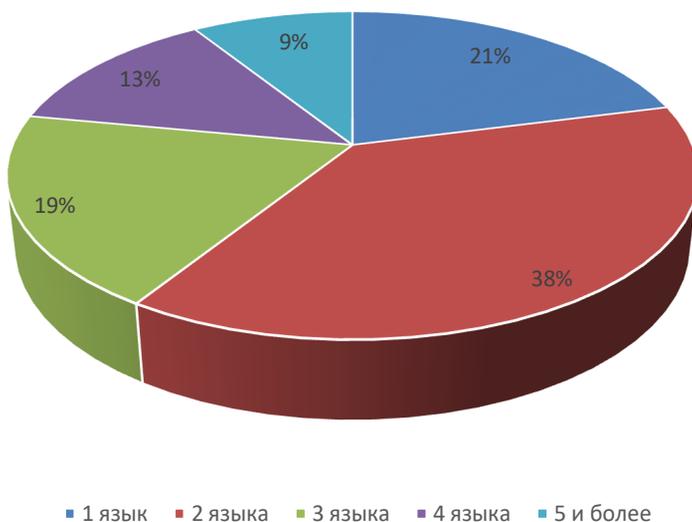


Рис. 2. Количество изучаемых иностранных языков взрослыми в возрастной категории 25–55 лет, июль 2023 г.

Сегодня многие взрослые обучающиеся стремятся к получению новых знаний, что является показателем их высокой социальной активности и стремления к профессиональному росту. Участники таких программ могут проходить тренинги, направленные на развитие личности и формирование ценностей. Различные курсы и тренинги позволяют обучающимся овладеть коммуникативной компетенцией, взаимодействием и принятием решений, что способствует формированию у них глубоких ценностей.

Ценность самореализации в работе и коммуникации. Получение новых знаний, опыта и умений возможно в процессе коллективной работы. Корпоративные студенты часто быстрее остальных начинают

говорить на языке, потому как для компаний главная цель в обучении – коммуникация. Часто есть четкий запрос и список тем, которые для них необходимы в первую очередь. Например, через несколько месяцев сотруднику предстоит командировка, в которой нужно будет посмотреть производство в стране-партнере. Тогда мы работаем четко с запросом – учим верно выражать свои мысли в рамках сложившейся ситуации, а также учитываем культурный аспект страны-партнера. Часто такие студенты учат и поддерживают изучение языка дальше – ведь они справились со своей задачей и получили еще больше мотивации, а взаимодействие с окружающими людьми позволяет узнать и понять мир.

В рамках дополнительного образования можно предложить обучающимся целый ряд методов и технологий, которые помогут им активно развивать иноязычную компетенцию. Это могут быть технологии интерактивных игр и тренингов, профориентации и другие. В рамках таких программ иноязычного образования акцент делается на ценностях, помогающих развить у участников уверенность в себе, ответственность, умение работать в мультилингвальной команде и принимать решения с учетом культурных особенностей партнеров.

Заключение

В данной статье была проанализирована реализация ценностной парадигмы в дополнительном иноязычном образовании взрослых в корпоративной среде, проанализированы особенности и принципы, влияние на формирование интеллектуальных и коммуникативных компетенций у взрослых обучающихся, а также рассмотрено применение ценностной парадигмы в практике корпоративного обучения.

Основой для успешной реализации ценностной парадигмы является формирование у взрослых ценностно-смысловых ориентаций, которые направлены на развитие их интеллектуальных и социальных качеств. Такие ценности, как уважение к другим культурам, осознание взаимодействия и взаимопонимания, глобальное мышление и толерантность, необходимы для успешного адаптивного поведения в современном мире. Аксиологический подход в изучении иностранных языков основывается на присвоении ценности родной и мировой культуры. Этот подход подразумевает сравнительное исследование различных аксиологических аспектов языка, а также изучение ценностей и норм, присущих разным культурам. Для реализации этого подхода необходимо тщательно выбирать содержание в обучении иноязычному образованию, включая аксиологически значимые темы, которые важны для корпоративной направленности. Обучение иностранному языку в корпоративной среде имеет большой потенциал, так как помогает развивать профессиональные навыки и познавать ценности и культуру других

национальностей. Кроме того, необходимо отметить, что изучение иностранного языка не заключается только в знании грамматики и лексики, но и требует развития коммуникативной компетенции.

Особый акцент делается на интерактивности и интегративности учебного процесса, применении различных методов и технологий, таких как ролевые игры, проектная деятельность, разбор кейсов, дискуссии, что позволяет обучающимся расширять коммуникативные компетенции. Важным аспектом в реализации ценностной парадигмы является подбор образовательных программ и методик, соответствующих специфике корпоративной среды и конкретным потребностям компаний, а также ее отдельными сотрудниками. Программы могут включать в себя изучение языка на рабочем месте, тематические курсы по деловой и межкультурной коммуникации, а также узкопрофессиональные программы на иностранном языке. В дополнительном образовании взрослых в корпоративной среде создается ценностное сообщество, где взрослые обучающиеся активно взаимодействуют и формируют общие ценности. Ценностная парадигма в образовании взрослых способствует развитию межличностных отношений и социальной ответственности. Это позволяет взаимно обогащаться опытом и достигать целей образования, а также компании. В корпоративной образовательной среде важно создание комфортных условий, где каждый сможет высказываться и влиять на совместные решения по всем вопросам жизнедеятельности компании.

Список источников

1. **Безукладников К.Э.** Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика : дис. ... д-ра пед. наук. Пермь, 2009. 403 с.
2. **Гураль С.К.** Обучение языку как коммуникативной самоорганизующейся системе сквозь призму «сложного мышления» // Язык и культура. 2010. № 2. С. 84–91.
3. **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.
4. **Коряковцева Н.Ф.** Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 426 с.
5. **Прохорова А.А.** Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2020. 512 с.
6. **Шашорин П.А., Тарасюк Н.А.** Технология реализации модели формирования коммуникативной компетентности будущих бакалавров направления подготовки «бизнес-информатика» на основе интеграции дисциплин специальной подготовки и дисциплины «иностраный язык» // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4, № 1. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/01PDMN116.pdf> (дата обращения: 05.07.2023).
7. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово / Slovo, 2008. 264 с.
8. **Оберемко О.Г.** Диалог культур в обучении иностранному языку студентов лингвистического вуза // Вестник НГЛУ. 2014. Вып. 26. С. 101–114.
9. **Тарева Е.Г.** Межкультурный подход как лингводидактическая инновация // Теория

- и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации : сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф. памяти академика РАО И.Л. Бим. М. : ТЕЗАУРУС, 2013 (6). С. 61–67.
10. **Царькова В.Б.** Проблема диалога культур: методический аспект формирования культурной идентичности // Соизучение языка и культуры в системе современного языкового образования: подходы, проблемы, перспективы. Минск : Изд-во Минского гос. лингвистического уни-та, 2015. С. 51–56.
 11. **Чикноверова К.Г.** Концепция и методика развития иноязычной компетенции студентов вуза на основе активизации их самостоятельности : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2016. 355 с.
 12. **Яроцкая Л.В.** Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста : иностранный язык, неязыковой вуз : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013. 454 с.
 13. **Knowels M.** The Adult Learner: A Neglected Species. 4th ed. Houston : Gulf Publishing Company, 1990.
 14. **Гальскова Н.Д.** Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2007. № 6. С. 3–8.
 15. **Локк Дж.** Мысли о воспитании // Сочинения : в 3 т. Т. 3 : пер. с англ. и лат. М. : Мысль, 1988. 668 с.
 16. **Ануфриева Ю.В.** Изучение ценностных ориентаций в системе непрерывного образования // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 6 (61). С. 232–235.
 17. **Исаев И.Ф., Ерошенкова Е.И.** Моделирование процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в вузе // Высшее образование сегодня. 2010. № 6. С. 68–70.

References

1. Bezukladnikov K.E. (2009) Formirovaniye lingvodidakticheskikh kompetentsiy budushchego uchitelya inostrannogo yazyka: kontseptsiya i metodika [Building of linguodidactic competencies of a future foreign language teacher: concept and methodology]. Pedagogics doc. diss. 403 p.
2. Gural S.K. (2010) Obucheniye yazyku kak kommunikativnoy samoorganizuyushchey sistema skvoz' prizmu "slozhnogo myshleniya" [Teaching language as a communicative self-organizing system through the prism of "complex thinking"] // Yazyk i kul'tura. 2. pp. 84–91.
3. Zhigalyov B.A. (2018) Osobennosti formirovaniya mul'tilingval'noy obrazovatel'noy politiki v usloviyakh ne-lingvisticheskogo vuza [Features of the formation of a multilingual educational policy in a non-linguistic university]. Yazyk i kul'tura. 42. pp. 163–180.
4. Koryakovtseva N.F. (2003) Teoreticheskiye osnovy organizatsii izucheniya inostrannogo yazyka uhashchimsya na baze razvitiya produktivnoy uchebnoy deyatel'nosti [Theoretical foundations of the organization of foreign language learning for students on the basis of the development of productive educational activity]. Pedagogics doc. diss. M. 426 p.
5. Prokhorova A.A. (2020) Metodicheskaya sistema mul'tilingval'nogo obucheniya studentov tekhnicheskogo vuza [Methodological system of multilingual training of students of a technical university]. Pedagogics doc. diss. Nizhny Novgorod. 512 p.
6. Tarasyuk N.A. (2016) Tekhnologiya realizatsii modeli formirovaniya kommunikativnoy kompetentnosti budushchikh bakalavrov napravleniya podgotovki "biznes-informatika" na osnove integratsii distsiplin spetsial'noy podgotovki i distsipliny "inostranny yazyk" [Technology of implementation of the model of formation of communicative competence of future bachelors of the direction of training "business informatics" on the basis of integration of disciplines of special training and discipline "foreign language"] // World of Science. Vol. 4 (1). URL: <http://mir-nauki.com/PDF/01PDMN116.pdf> (Accessed: 05.07.2023).

7. Ter-Minasova S.G. (2008) Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya [Language and intercultural communication]. M.: Slovo. 264 p.
8. Oberemko O.G. (2014) Dialog kul'tur v obuchenii inostrannomu yazyku studentov lingvisticheskogo vuza [Dialogue of cultures in teaching a foreign language to students of a linguistic university] // Vestnik NGLU. Vol. 26. pp. 101–114.
9. Tareva E.G. (2013) Mezhkul'turnyy podkhod kak lingvodidakticheskaya innovatsiya [Intercultural approach as a linguodidactic innovation] // Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i innovatsii : sb. nauch. statey mezhdunar. nauch.-praktich. konf. pamyati akademika RAO I.L. Bim. M.: TEZAURUS. pp. 61–67.
10. Tsarkova V.B. (2015) Problema dialoga kul'tur: metodicheskiy aspekt formirovaniya kul'turnoy identichnosti [The problem of the dialogue of cultures: the methodological aspect of the formation of cultural identity] // Soizucheniye yazyka i kul'tury v sisteme sovremenno-go yazykovogo obrazovaniya: podkhody, problemy, perspektivy. Minsk: Izdatel'stvo Minskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. pp. 51–56.
11. Chikoverova K.G. (2016) Kontseptsiya i metodika razvitiya inoyazychnoy kompetentsii studentov vuza na osnove aktivizatsii ikh samostoyatel'nosti [The concept and methodology of the development of foreign language competence of university students based on the activation of their independence]. Pedagogics doc. diss. Nizhny Novgorod. 355 p.
12. Yarotskaya L.V. (2013) Lingvodidakticheskiye osnovy internatsionalizatsii professional'noy podgotovki spetsialista: inostrannyy yazyk, neyazykovoy vuz [Linguodidactic foundations of internationalization of professional training of a specialist: foreign language, non-linguistic university]. Pedagogics doc. diss. M. 454 p.
13. Knowels M. (1990) The Adult Learner: A Neglected Species. 4th ed. Houston: Gulf Publishing Company.
14. Galskova N.D. (2007) Mezhkul'turnoye obucheniye: problema tseley i sodержaniya obucheniya inostrannym yazykam [Intercultural learning: the problem of the goals and content of teaching foreign languages] // Inostrannyye yazyki v shkole. 6. pp. 3–8.
15. Locke J. (1988) Mysli o vospitanii [Thoughts on education] // Sochineniya : v 3 t. T. 3 : per. s angl. i lat. M.: Mysl'. 668 p.
16. Anuffrieva Yu.V. (2016) Izucheniye tsennostnykh oriyentatsiy v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [The study of value orientations in the system of continuing education] // World of Science. Vol. 6 (61). pp. 232–235.
17. Isaev I.F. (2010) Modelirovaniye protsessa formirovaniya professional'no-tsennostnoy ustanovki budushchego spetsialista v vuze [Modeling of the process of forming a professional-value attitude of a future specialist at a university] // Vyssheye obrazovaniye segodnya. 6. pp. 68–70.

Информация об авторе:

Лазарева А.С. – кандидат педагогических наук, АНО «Академия корпоративного обучения» (Москва, Россия). E-mail: anna@academyce.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Lazareva A.S., Ph.D. (Education), INO “Academy of corporate training” (Moscow, Russia). E-mail: anna@academyce.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 2.10.2023; принята к публикации 15.11.2023

Received 2.10.2023; accepted for publication 15.11.2023

Научная статья

УДК 378.4

doi: 10.17223/19996195/64/10

Состояние и особенности развития академической мобильности обучающихся в современных российских университетах

**Ольга Георгиевна Масленникова¹,
Полина Андреевна Шарыпина²**

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

Томск, Россия

¹ pro-77@mail.ru

² studentka_1304@mail.ru

Аннотация. Исследовано состояние и особенности развития академической мобильности обучающихся как ключевого механизма образовательной деятельности современного российского вуза. Показано, что в ходе формирования новой модели университетского образования академическая мобильность обучающихся становится базовой характеристикой образовательной деятельности ведущих исследовательских университетов, а также условием развития метакомпетенций обучающихся через индивидуализацию образовательных траекторий и междисциплинарность; формирование образовательной среды, обеспечивающей доступ к дополнительным образовательным и научным ресурсам, уникальному оборудованию внутри страны и за рубежом; обучение в открытой поликультурной среде, способствующей профессиональной и личностной успешности и повышению конкурентоспособности выпускника.

Происходящие в настоящее время изменения университетов по всему миру рассматриваются как реакции на становление новой системы знаний и связанных с ней направлений развития, таких как сетевое взаимодействие и обновленные требования к компетенциям на рынке труда. Предметом исследования является новая роль университетского образования в обществе знаний, связанная с развитием открытости, динамичности, постоянного притока талантливой молодежи.

Проблема академической мобильности является одной из актуальных задач в период трансформации образования. В частности, важно определить педагогические условия реализации академической мобильности, соответствующие требованиям, предъявляемым к высшим учебным заведениям. Вопрос повышения эффективности организационного механизма академической мобильности обучающихся остро стоит в законе «Об образовании в Российской Федерации». Основная цель – усилить академическую мобильность и эффективность мобильности при подготовке выпускников. В связи с этим анализируются состояние и особенности развития академической мобильности в отечественных университетах, определены педагогические условия и мотивы академической мобильности.

Рассмотрена актуальность развития академической мобильности в контексте повышения качества образования и ее влияние на подготовку кадров для развития экономики страны.

Приведены результаты прикладных исследований, проведенных для выявления эффективности реализации академической мобильности обучающихся в

Национальном исследовательском Томском государственном университете (НИ ТГУ); отношение обучающихся НИ ТГУ к участию в программах академической мобильности.

В результате проведенного исследования выявлены основные характеристики академической мобильности обучающихся: открытость, сетевая деятельность, междисциплинарность. Установлено, что академическая мобильность является важным инструментом для формирования у обучающихся качества личности, профессионала с позиции национальной идентичности на основе уважения других культур, а также фактором в подготовке современных конкурентоспособных выпускников для обеспечения кадровых потребностей и формирования человеческого капитала для экономики Российской Федерации.

Ключевые слова: высшее образование, академическая мобильность, обучающиеся, образовательная деятельность, сетевые образовательные программы, студенческий обмен

Для цитирования: Масленникова О.Г., Шарыпина П.А. Состояние и особенности развития академической мобильности обучающихся в современных российских университетах // Язык и культура. 2023. № 64. С. 169–191. doi: 10.17223/19996195/64/10

Original article

doi: 10.17223/19996195/64/10

The state and features of the development of academic mobility of students in modern Russian universities

Olga G. Maslennikova¹, Polina A. Sharypina²

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

¹ *pro-77@mail.ru*

² *studentka_1304@mail.ru*

Abstract. The aim of the article is to study the state and features of the development of academic mobility of students as a key mechanism of academic activity of a modern Russian university. It is shown that during the formation of a new model of university education, academic mobility of students becomes a basic characteristic of the educational activities of leading research universities, as well as a condition for the development of meta-competencies of students through the individualization of educational paths and interdisciplinarity; formation of an educational environment that provides access to additional educational and scientific resources, unique equipment within the country and abroad; training in an open multicultural environment that promotes professional and personal success and increases the competitiveness of the graduate.

The changes currently taking place in universities around the world are seen as reactions to the formation of a new knowledge system and related areas of development, such as networking and updated requirements for competencies in the labor market. The subject of the study is the new role of university education in the knowledge society associated with the development of openness, dynamism, and a constant influx of talented youth.

The issue of academic mobility is one of the topical tasks during the transformation of education. In particular, it is important to determine the pedagogical conditions for the implementation of academic mobility that meet the requirements for higher education institutions. The issue of increasing the effectiveness of the organizational mechanism of academic mobility of students is acute in the law "On Education in the Russian

Federation". The main goal is to strengthen academic mobility and the effectiveness of mobility in the preparation of graduates. The article analyzes the state and features of the development of academic mobility in Russian universities, defines the pedagogical conditions and incentives for academic mobility.

The authors consider the relevance of the development of academic mobility in the context of improving the quality of education and its impact on the training of the workforce for the development of the country's economy.

The article presents the results of applied research conducted to identify the effectiveness of the implementation of academic mobility of students at the National Research Tomsk State University (TSU); the attitude of TSU students to participation in academic mobility programs.

As a result of the conducted research, the main characteristics of academic mobility of students are identified: openness, networking, interdisciplinarity. According to the results of the analysis, it was revealed that academic mobility of students is an important tool for the formation of students' personal and professional qualities from the position of national identity based on respect for other cultures; as well as a factor in the preparation of modern competitive graduates to meet staffing needs and the formation of human capital for the economy of the Russian Federation.

Keywords: higher education, academic mobility, students, educational activities, network educational programs, student exchange

For citation: Maslennikova O.G., Sharypina P.A. The state and features of the development of academic mobility of students in modern Russian universities. *Language and Culture*, 2023, 64, pp. 169-191. doi: 10.17223/19996195/64/10

Введение

Изменения в системе высшего образования, наступившие после 2020 г. и связанные с неблагоприятной эпидемиологической и геополитической обстановкой, определили новые модели и наметили направления для будущего развития высшего образования в России.

Одной из таких моделей, на наш взгляд, является «Университет 4.0», который представляет собой концепцию института общества, реализующего функцию «поставщика знаний о будущем». Согласно описанию моделей университетов, сделанных исследователем Р. Барнеттом, в настоящее время перед университетами поставлена задача формирования «Университета 4.0», который становится предельно открытой средой – местом для пересечения множества коммуникаций, выполнения совместных исследовательских и социальных проектов, которые ориентированы на внешний мир и нацелены на улучшение качества жизнедеятельности общества [1].

С такой позиции университет ориентирован на решение его всесторонних задач, связанных с развитием сетевого взаимодействия, интернационализацией образования и обновлением состава компетенций для рынка труда. В таких условиях качество и перспективность обучения в университетах становятся ключевыми преимуществами для развития научно-технологического суверенитета страны. Становясь центрами

создания новых технологических отраслей в условиях формирования современного общества, одной из главных проблем деятельности университетов остается сложность в налаживании сетевых взаимодействий как внутри страны, так и за рубежом, что требует высокого уровня развития знаний, умений и компетенций [2, 3].

Анализ образовательной деятельности университета в контексте реализации задач по академической мобильности обучающихся позволил, наряду с имеющейся положительной динамикой, выявить проблемные зоны. Отечественные исследовательские университеты занимают ведущие позиции в международных и национальных рейтингах, активно вовлечены в процессы трансформации образовательных процессов в соответствии с тенденциями развития высшего образования. Однако до сих пор наблюдаются сложности в выстраивании сетевых взаимодействиями как с вузами внутри страны, так и за рубежом. Ведущим фактором успешного взаимодействия считается развитие совместных научных и образовательных проектов, основным инструментом которых является академическая мобильность обучающихся, способствующая продвижению российского образования на рынке образовательных услуг, а также повышению привлекательности обучения для российских и иностранных обучающихся.

В этом контексте актуализируется проблема исследования академической мобильности обучающихся как базового механизма образовательной деятельности университета на этапе формирования его новой модели. В новых условиях академическая мобильность становится каналом для обмена знаниями, людьми, идеями, опытом, ценностями, инновациями, технологиями и культурой.

Активная фаза академической мобильности обучающихся началась в России в рамках программы повышения международной конкурентоспособности российских университетов «5-100», согласно Государственной программе «Развитие образования на 2013–2020 гг.», и по программе «Приоритет 2030» с 2021 г. Практически на протяжении 10 лет академическая мобильность помогает готовить квалифицированные кадры для развития экономики страны. Опыт реализации вышеуказанных программ показывает, что в рамках реализации программы Проекта 5-100 в два раза увеличилась среднесписочная численность иностранных обучающихся и научно-педагогических работников; почти в два раза – фактическое значение показателя доли зарубежных профессоров, преподавателей и исследователей в численности научно-педагогических работников, включая российских граждан – обладателей степени Ph.D. зарубежных университетов [4].

В университетах академическая мобильность обучающихся рассматривается как физическое перемещение обучающихся с целью освоения части образовательной программы в другой образовательной и (или)

научной организации, предприятию (внутри страны или за рубежом) на период более двух месяцев, результат которого выражен в зачетных единицах (кредитах); выделяют входящую и исходящую академическую мобильность. К современным формам академической мобильности в настоящее время относят виртуальную мобильность.

Особенностью здесь является выявление педагогических условий реализации академической мобильности обучающихся. Анализ практической деятельности ведущих российских университетов показал, что педагогическими условиями академической мобильности обучающихся могут быть сетевые образовательные программы и программы студенческого обмена. Такие программы способны обеспечить каждому обучающемуся возможности для формирования индивидуальных образовательных целей и траекторий, способствовать развитию образовательных позиций участников академической мобильности.

Сетевая форма реализации образовательных программ предполагает возможность интеграции ресурсов нескольких научных и образовательных организаций, включая иностранные. При этом учебный план образовательной программы включает компоненты, предусмотренные образовательными программами различных уровней, видов и (или) направлений, а освоение части сетевой образовательной программы в принимающей организации рассматривается как участие обучающихся в академической мобильности. На период участия в академической мобильности обучающиеся не отчисляются и сохраняют права, предусмотренные законодательством Российской Федерации. Во время пребывания в принимающей организации обучающиеся пользуются академическими правами и исполняют установленные для них обязанности [5]. В настоящее время реализация сетевых образовательных программ в российских вузах регламентируется Порядком организации и осуществления образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ, утвержденным приказом Минобрнауки России, Минпросвещения России от 05.08.2020 № 882/391 (с изменениями) [5].

Программы студенческого обмена пока не регламентируются специальным федеральным нормативным актом, однако реализация такой программы возможна согласно ч. 3 ст. 15, ч. 14 ст. 105 Федерального закона об образовании от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [6]. Стоит отметить, что реализация программ студенческого обмена имеет ряд преимуществ. В частности, программа студенческого обмена направлена на самостоятельный выбор университета, обеспечение необходимых условий для самостоятельного составления индивидуального учебного плана, уровня сложности и интенсивности обучения. В ходе реализации программы студенческого обмена организуются необходимые условия для развития компетенций обучающихся согласно их способностям и талантам. Главной целью программы

студенческого обмена является развитие образовательных позиций ее участников, достижение высокого уровня образовательных результатов, а также гибкое построение содержания обучения и междисциплинарности.

Понятие «студенческий обмен» достаточно интенсивно исследуется в зарубежной литературе в контексте формирования единого образовательного пространства. В современной педагогической теории и практике студенческий обмен рассматривается как освоение обучающимися части образовательной программы в объеме не менее $\frac{2}{3}$ от нормативно установленного объема учебной нагрузки за академический семестр на основании индивидуального плана мобильности. При этом индивидуальный план мобильности может выступать как часть образовательной программы, персонифицированной по содержанию, методам обучения, уровню подготовки обучающегося.

Стоит отметить, что реализация сетевых образовательных программ и программ студенческого обмена может осуществляться в рамках межгосударственных и внутрироссийских соглашений, определяющих условия академической мобильности обучающихся с целью освоения части образовательной программы.

Таким образом, участники академической мобильности в российских университетах имеют возможность пройти часть обучения в российских или зарубежных вузах – партнерах университета. Главной целью исследования является анализ академической мобильности обучающихся в российских университетах и выявление ее роли на развитие образовательных позиций участников.

Методология исследования

Методологическая основа исследования включает следующие методы: теоретический анализ научных источников и правовых документов в области реализации академической мобильности в высшем образовании, анкетирование.

Анализ нормативно-правовых актов сопровождался аналитическим и системным методами. Статистический метод использовался в ходе обработки анкетирования участников академической мобильности, а также для дифференцирования полученных данных по их основным показателям: педагогические условия академической мобильности; направления для участия в академической мобильности; образовательные позиции участников академической мобильности.

Эмпирической базой исследования являются результаты анализа документов участников академической мобильности НИ ТГУ за 2016–2022 гг. С целью изучения базовых мотивов, обеспечивающих формирование образовательных позиций обучающихся для участия в академической мобильности, а также определения проблемных ситуаций,

возникающих в ходе реализации академической мобильности, было проведено анкетирование обучающихся разных направлений подготовки и уровней обучения.

Экономической значимостью исследования является использование критерия согласия Пирсона, позволяющее определить связь между фактическими данными и теоретическими результатами. Данный метод был проведен в ходе анкетирования обучающихся и показал взаимосвязь между вопросами об актуальности академической мобильности для обучающихся и вопросами о содержании образовательной позиции участников академической мобильности.

Социальной ценностью исследования является новая роль университетского образования в обществе, связанная с повышением качества образования через предоставление возможностей для участия в академической мобильности, результатом которой является формирование у обучающихся качества личности, профессионала с позиции национальной идентичности на основе уважения других культур.

Методологической основой исследования послужили работы ученых в области изучения педагогических условий реализации академической мобильности [7, 8], в области формирования межкультурных компетенций обучающихся [9–12] и в исследованиях трансформации высшего образования [13–16]. Исследователи фиксируют начало академической мобильности в XVIII–XIX вв. и утверждают, что она будет продолжаться, но со значительными изменениями в понимании форм ее реализации, так как она традиционно рассматривалась в качестве ключевого принципа и одного из важнейших инструментов построения единого образовательного пространства, в качестве одного из средств реализации фундаментальных принципов высшего образования [4].

Академическая мобильность всесторонне раскрыта в работах зарубежных (Б. Вехтер, Ван де Венде, У. Тайлер, М.Дж. Беннетт, Ханс де Вит, Л. Пурсер, К. Шнеллео, С. Гарбен и др.) и отечественных (В.И. Богословский, Н.С. Бринёв, Л.В. Зновенко, Г.А. Лукичев, С.А. Писарев, Е.В. Тихонова, Р.А. Чуянов, и др.) исследователей.

Так, ученые А. Мори и Е. Бревер рассматривают академическую мобильность с точки зрения интегрального проявления. Сегодня академическая мобильность выходит за границы географического понимания. Стоит отметить, что для университетов академическая мобильность обучающихся не является самоцелью, а вероятнее всего, это базовый образовательный инструмент для межуниверситетского научно-образовательного сотрудничества. Онлайн-технологии обеспечивают возможности для реализации виртуальной академической мобильности и создания дистанционных сетевых образовательных программ и проектов. Виртуальные сетевые образовательные программы могут сочетать исследовательские и образовательные партнерские сети по всему миру без

необходимости в физическом присутствии. Таким образом, вне зависимости от вида академической мобильности (региональная, международная, виртуальная, физическая и т.п.), она не должна рассматриваться как самоцель, а скорее обеспечивать формирование ценностного подхода в системе высшего образования [7, 8].

Ван Роекел Д. и М.Дж. Беннетт исследовали развитие международной академической мобильности в контексте формирования глобальной компетентности обучающихся. Авторами проанализированы всесторонние данные об эффективности академической мобильности и выявлено, что программы студенческого обмена являются наиболее распространенной формой академической мобильности, влияющими на развитие необходимых личностных и профессиональных компетенций для дальнейшего трудоустройства выпускников.

Таким образом, в исследованиях зарубежных ученых преобладает понимание академической мобильности как деятельности, в результате которой возобновляется другая жизнедеятельность субъекта, увеличивается его производительность, расширяется охват понимания реальности и интенсифицируется эффективность человеческого капитала в экономике знаний [9, 10].

Важное место среди зарубежных исследований занимает международная академическая мобильность участников образовательной деятельности. Исследователи описывают международную академическую мобильность как механизм образовательной деятельности в современном университете [15, 16], указывают на ее положительное влияние при трудоустройстве выпускников [16], на развитие метакомпетенций обучающихся [17, 18]. Ханс де Вит и П. Альбах рассматривают значимость академической мобильности обучающихся как дополнительной возможности получения образования, изменение понимания окружающей действительности, влияние на профессиональную конкурентоспособность, развитие уровня межкультурного общения и др. [2].

Зарубежные ученые рассматривают термин «академическая мобильность» в контексте диалога культур, в котором важную роль играет обучающийся как медиатор культурного кода, передающий и принимающий иные культурные особенности (в том числе внутри своей страны), социальные позиции и бытовые ситуации посредством взаимодействия с другим языком общения и культурой (Э. Мерфи-Лежен) [18]. В рамках данного подхода российские и зарубежные ученые (И.В. Василенко, Э.Л. Емельянова, А.Ю. Слепухин, Э. Суомела-Салми, Е.В. Тихонова, Л. Харви и др.) рассматривают академическую мобильность как механизм образовательно-культурного взаимообмена, в ходе которого участники мобильности представляют собой носителей культуры.

Анализ научной литературы позволил заключить, что академическая мобильность помогает формировать в обществе определенную

систему ценностей, в которой важное место уделено связи человека с культурой, являющегося творцом новых культурных кодов. Внедрение академической мобильности на уровне университетского образования позволяет подготовить обучающихся к профессиональной мобильности в будущем, в частности развивая при этом навык работы в условиях межкультурной профессиональной среды.

В современных научных работах исследователи понимают академическую мобильность как образовательный инструмент и указывают на то, что она помогает личностному развитию обучающихся, вносит вклад в развитие человеческого потенциала, повышает межкультурные навыки, а также конкурентоспособность выпускников посредством развития компетенций и обмена знаниями [19–25].

Отечественные исследователи обозначают академическую мобильность как вид обучения, позволяющий обучающимся университетов передвигаться из одной образовательной организации в другую с целью обучения, проведения исследования, обмена опытом, получения дополнительных возможностей и развития общекультурного кругозора, при этом обязательным условием является возвращение в свой университет (В.И. Богословский, Н.С. Бринёв, И.М. Микова, С.А. Писарева, Р.А. Чужанов) [19, 20].

Анализ научной литературы позволил подтвердить гипотезу о том, что академическая мобильность обучающихся не есть самоцель для вуза, так как основной составляющей ее деятельности является наличие у участников академической мобильности определенных достижений и навыков, позволяющих принимать новые реальности. Согласно данной теории, академическая мобильность рассматривается с точки зрения личностного потенциала, необходимого для дальнейшего личностного и профессионального развития, интеграции в мировое сообщество, внесения вклада в развитие экономики своей страны. Отечественные ученые (Л.В. Горюнова, Л.В. Зновенко, А.А. Макареня, И.А. Оденбах, В. Папациба, П.В. Терехина, В.М. Филиппов, В.Н. Чистохвалов, А.А. Шакирова, А.Н. Шеремет и др.) рассматривают академическую мобильность обучающихся как вклад в развитие личностного потенциала, образовательным результатом которой является умение организовать самостоятельно свое обучение, выстроить индивидуальную образовательную траекторию с ориентацией на будущую профессиональную деятельность в соответствии с запросами нового времени и общества. Стоит отметить, что академическая мобильность обучающихся подразумевает умение и готовность к постоянному самообразованию и является комплексной личностной характеристикой, включающей умение справляться с языковыми и межкультурными преградами; быстро отвечать изменяющимся условиям окружающего мира с целью эффективного достижения целей обучения [22–26]. Так, В. Папациба отмечает, что

академическая мобильность обучающихся – это мобильность мыслей, идей и методов как базовая составляющая интеллектуального потенциала человека, выражающая его реакцию на социальные, экономические, культурные и геополитические явления [19]. Согласно его мнению, мобильность также может считаться формой избирательной биографии и способствовать появлению более свободного человека. Академическая мобильность укрепляет веру человека в то, что он в состоянии справиться с изменившейся окружающей обстановкой, контролировать себя и находиться под контролем других, влиять на жизненные ситуации рефлексивным способом, воспринимая риски как новые побуждающие движущие силы. Опыт мобильности дает импульсы для личностного роста и независимости студентов [19].

Таким образом, академическая мобильность обучающихся влияет на развитие их «мягких навыков»: высокая эрудиция, готовность к изменениям и получению новых знаний, быстрота и гибкость мышления и мотивации, способность к межкультурному взаимодействию. Она помогает развитию человеческого потенциала, компетенций будущего профессионала с целью продуктивного участия в жизни общества.

Следует отметить, что некоторые ученые рассматривают термин «академическая мобильность» в контексте социального подхода как форму организации образовательного процесса. Так, в Болонской декларации академическая мобильность была определена одной из базовых целей: «Способствовать мобильности за счет преодоления препятствий, эффективному осуществлению свободы передвижения, уделяя особое внимание: для студентов – доступу к учебным заведениям и соответствующим услугам; для преподавателей, исследователей и административного персонала – признанию и подтверждению периодов, проведенных в европейских странах, в целях научных исследований, преподавания и переподготовки, не нарушая их статуса и законных прав» [27]. В Пражском коммюнике 2001 г. отмечена важность академической мобильности как возможности для обучающихся, преподавателей, сотрудников приобщиться к многообразию культур, языков и систем образования. В Берлинском коммюнике 2003 г. было заявлено, что академическая мобильность студентов, преподавателей и сотрудников является основой создания единого образовательного пространства [28]. В Лювенском коммюнике 2009 г. отмечалась актуальность академической мобильности и необходимость обеспечить к «2020 году, по крайней мере 20% тех, кто получил высшее образование или прошел часть обучения или провел исследования за рубежом». В 2012 г. в Бухаресте была принята «Стратегия развития мобильности в европейском пространстве высшего образования до 2020 года». Данный документ обозначил роль академической мобильности для распространения инноваций, обеспечения качества образования, укрепления основ межкультурной идентичности. Отдельный

пункт стратегии посвящен призыву к университетам о разработке собственных стратегий, обеспечивающих признание результатов обучения, создание условий для развития программ мобильности, в том числе виртуальной [4, 29].

Определение академической мобильности, закрепленное в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон об образовании), теоретически важно для нашего исследования (ч. 3 ст. 15). Из положений Закона об образовании можно сделать вывод о том, что под академической мобильностью может пониматься освоение части основной профессиональной образовательной программы студентом одной образовательной организации в другой образовательной организации. Определение понятию «академическая мобильность» также дается в решении Совета глав правительств СНГ, в котором академическая мобильность обучающихся рассматривается как инструмент для академической миграции, изменения региона или страны обучения: «...академическая мобильность – возможность для студентов, преподавателей, административно-управленческого персонала вузов получить направление на учебу (работу) в другой вуз в целях удовлетворения познавательных потребностей или реализации тех образовательных возможностей, которые почему-либо недоступны на постоянном месте работы; обмена опытом или повышения квалификации; преодоления национальной замкнутости и создания общеевропейского образовательного пространства» [6].

В настоящее время Закон об образовании предусматривает сетевую форму реализации образовательных программ, посредством которой может реализовываться академическая мобильность. Считаем важным разделять академическую мобильность в ее привычном понимании (программа студенческого обмена), когда обучающийся самостоятельно выбирает и формирует индивидуальный учебный план в рамках своей образовательной программы и осваивает его в другой образовательной организации, и академическую мобильность при сетевой форме реализации образовательных программ. Академическая мобильность в ее привычном понимании существовала раньше и не противоречит действующей нормативно-правовой базе. Основным инструментом в этом случае выступает взаимодействие партнерских организаций, а договорные основания могут применяться в качестве дополнительного инструмента. И, напротив, в сетевой форме обучения главным регулятором выступает межвузовский договор, включающий совместный учебный план и действующий в рамках нормативного акта уровня правительства [30].

Анализ научной литературы позволил отметить, что термин «академическая мобильность» постоянно совершенствуется, получая на фоне нарастающих изменений в современном образовательном пространстве новые толкования. Это сложное и разноплановое явление,

подразумевающее не только передвижение обучающихся в другую образовательную или научную организацию, но и готовность к постоянному образованию и профессиональной деятельности в условиях межкультурной и междисциплинарной среды.

Исследование и результаты

Опираясь на представленные теоретические положения, авторами настоящей статьи было проведено исследование, в котором приняли участие обучающиеся очной формы по программам высшего образования НИ ТГУ. Целью данного исследования было выявление эффективности реализации академической мобильности обучающихся в НИ ТГУ и ее влияния на формирование образовательных позиций участников. Исследование проводилось в 2016–2022 гг.

Проведенное исследование включало *анализ отчетных документов НИ ТГУ, анкетирование обучающихся – участников входящей и исходящей академической мобильности*. В анонимном анкетировании приняли участие 235 обучающихся. Анкета состояла из 18 вопросов. Результаты проведенного анкетирования также служат эмпирической базой исследования.

Анализ отчетных документов НИ ТГУ позволил констатировать, что в период 2016–2022 гг. реализация академической мобильности обучающихся велась в рамках более 80 договоров о реализации образовательных программ в сетевой (совместной) форме с российскими и зарубежными университетами и программ студенческого обмена (рис. 1).

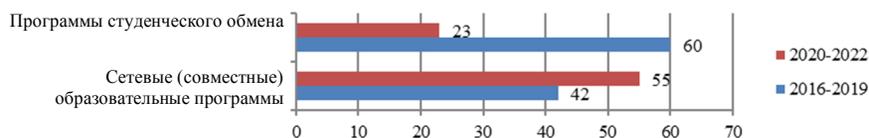


Рис. 1. Количество договоров о реализации образовательных программ, реализуемых в сетевой (совместной) форме и договоров о программах студенческого обмена

Анализ показал, что в академической мобильности приняли участие 1 152 российских и иностранных обучающихся по сетевым (совместным) образовательным программам и программам студенческого обмена, в их числе 741 студент по входящей академической мобильности и 411 – по исходящей академической мобильности (рис. 2).

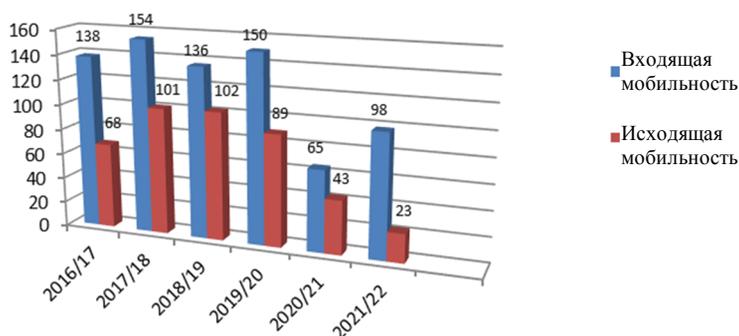


Рис. 2. Количество участников входящей и исходящей академической мобильности

Таким образом, авторами было подтверждено, что педагогическим условием реализации входящей и исходящей академической мобильности являются сетевые образовательные программы и программы студенческого обмена. В академической мобильности могут участвовать обучающиеся разных уровней подготовки. В табл. 1 и на рис. 3 представлены аналитические данные по количеству участников мобильности в соответствии с их уровнем подготовки. Среди них обучающиеся бакалаврских программ – 685 чел., магистерских программ – 402, программ специалитета – 54, программ аспирантуры – 13 чел. Полученные данные свидетельствуют о том, что наибольший пик мобильности зафиксирован на уровне обучения на бакалаврских программах.

Таблица 1

Уровни подготовки обучающихся, участников входящей и исходящей академической мобильности

Обучающиеся	2016/17*	2017/18*	2018/19*	2019/20*	2020/21*	2021/22*	Итого*
Специалитета	27/0	22/0	3/0	2/0	0/0	0/0	54/0
Бакалавриата	23/81	30/134	46/110	28/101	22/51	20/39	169/516
Магистратуры	17/58	48/20	48/24	43/49	19/14	3/59	176/224
Аспирантуры	1/0	1/0	1/1	6/0	2/0	1/0	12/1

* Исходящая/входящая (чел.).

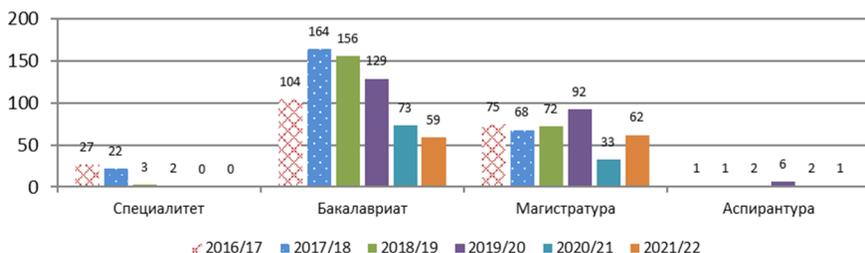


Рис. 3. Общее количество обучающихся по входящей и исходящей академической мобильности в соответствии с уровнем подготовки

В НИ ТГУ обучающиеся разных уровней и направлений подготовки проявляют высокую активность в участии в академической мобильности, о чем также свидетельствуют данные табл. 2. Так, в период 2016–2022 гг. наибольшее количество обучающихся по исходящей мобильности приняли участие на факультете иностранных языков – 121 чел., факультете исторических и политических наук – 75 чел., физическом факультете – 58 чел. и др. В то же время по входящей академической мобильности наибольшее количество обучающихся из других вузов приняли филологический факультет – 313 чел., и факультет иностранных языков – 183 чел. Как видно, количество обучающихся на естественно-научных направлениях подготовки еще незначительно. Следовательно, структурным подразделениям необходимо предлагать больше образовательных программ в сетевой (совместной) форме или программ студенческого обмена для того, чтобы повысить привлекательность обучения для российских и иностранных обучающихся.

Таблица 2

Входящая и исходящая академическая мобильность обучающихся по направлениям подготовки, чел.

№	Наименование структурного подразделения	Исходящая мобильность	Входящая мобильность	Итого
1	Филологический факультет	42	313	355
2	Факультет иностранных языков	121	183	304
3	Факультет исторических и политических наук	75	65	140
4	Институт экономики и менеджмента	36	29	65
5	Физический факультет	58	4	62
6	Факультет психологии	19	28	47
7	Химический факультет	2	40	42
8	Физико-технический факультет	15	9	24
9	Институт прикладной математики и компьютерных наук	9	12	21
10	Геолого-географический факультет	11	8	19

По данным анализа документов академической мобильности обучающихся, в период 2016–2020 гг. принимающими и направляющими регионами считалась большая часть европейских стран. Стоит отметить, что с 2020 г. в связи с глобальной эпидемиологической и геополитической обстановкой сотрудничество с университетами из зарубежных стран было частично ограничено и количество участников снизилось. В разрезе суммарного количества обучающихся входящей и исходящей академической мобильности (2016–2022 гг.) являются Италия – 243 чел.; Китай – 181, Великобритания – 179, Франция – 102, Россия – 91, Казахстан – 25 чел. и др. (рис. 4). Важно отметить, что, благодаря

сформировавшейся схеме по реализации академической мобильности, с 2021 г. продолжилась активная работа по реализации академической мобильности во взаимодействии с российскими вузами, вузами стран СНГ, Китая, Бразилии и ряда других стран.

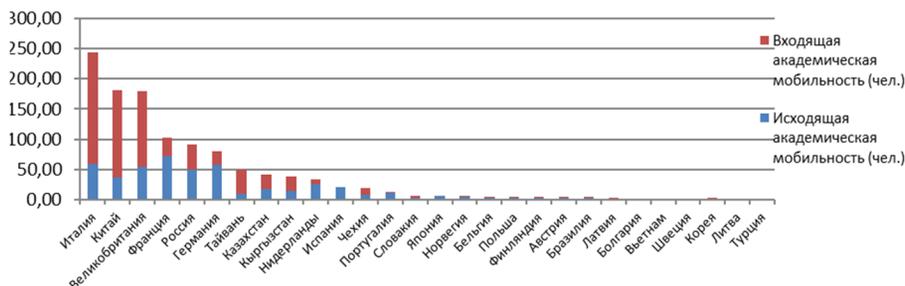


Рис. 4. Страны – участники академической мобильности обучающихся

Вопросы анкетирования включали представление сведений об эффективности поддержки академической мобильности обучающихся, о педагогических условиях академической мобильности (совместная (сетевая) образовательная программа, программа студенческого обмена), информацию о стране и принимающем вузе, а также сведения о дальнейшей карьере участников. Целью анкетирования также являлось выявление мотивов (образовательных позиций) участников академической мобильности.

Так, ответы респондентов на вопрос «По вашему мнению, какие основные мотивы для участия в академической мобильности?» представлены на рис. 5.



Рис. 5. Мотивы (образовательные позиции) участников академической мобильности (доля от общего количества опрошенных респондентов)

Большая часть опрошенных отметили такие мотивы, как культурный обмен, расширение контактов, совершенствование знания

иностранным языком и межкультурного общения, развитие «мягких» навыков, перспективы развития карьеры и получение уникальных компетенций (от 80 до 95%). В то время как обучение на сетевой образовательной программе отметили только 16,74% респондентов, что указывает на недостаточное количество образовательных программ, реализуемых в сетевой (совместной) форме.

В качестве дополнительных мотивов для участия в академической мобильности участниками были отмечены:

- изучение зарубежной экономики;
- посмотреть, как устроено обучение в другом вузе: уровень преподавания дисциплин, формы, организация обучения;
- расширить и углубить собственные представления в конкретной области знаний, а также изучить другие мнения по заданной научной проблематике, предоставляющие возможность для дальнейшего сотрудничества и профессионального развития;
- возможность познакомиться с бытом другой страны, получить опыт жизни в другом городе/стране;
- попробовать себя в новой роли во время обучения в своем университете;
- пополнение портфолио для дальнейшего продолжения обучения;
- возможность развить самостоятельность.

Важными представляются результаты анкетирования на вопрос об оценке сложности адаптации к другому стилю жизни и обучения во время академической мобильности. По шкале от 1–5 (где 1 – очень трудно, а 5 – очень легко) большинство участников оценили на 4 и 5 легкость адаптации к климатическим условиям (89,7%), взаимодействие с сотрудниками и преподавателями вуза-партнера (82%), адаптацию к нормам и правилам поведения (85,7%), легкость адаптации к общению и обучению на иностранном языке оценили 76,4% опрошенных, а отсутствие проблем с визой и медицинской страховкой отметили только 37,21% респондентов (рис. 6). Полученные данные свидетельствуют о готовности участников к академической мобильности адаптироваться к иным культурным особенностям (даже внутри страны), иным социальным измерениям и ролям, решать те или иные жизненные проблемы и анализировать их [18].

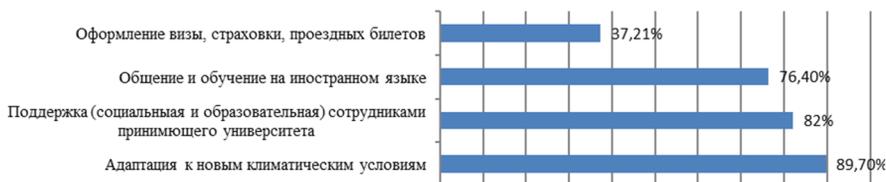


Рис. 6. Результаты ответа на вопрос «Оцените, пожалуйста, уровень адаптации к другому стилю жизни и обучения во время академической мобильности»

В следующем блоке вопросов участникам предлагалось оценить эффективность участия в программе академической мобильности и отметить преимущества для развития своих личностных и профессиональных навыков. По шкале от 1 до 5 (где 5 – очень высоко) участники оценили уровень развитости навыков во время мобильности. Очень высоко большинство респондентов отметили развитие качества личности, профессионала с позиции национальной идентичности на основе уважения других культур (85,40%), развитие независимости и самостоятельности (76,8%) и повышение уровня владения иностранным языком (72,95%). Большая часть респондентов (94,3%) считают, что полученный опыт во время академической мобильности поможет или помог при трудоустройстве на работу. Часть опрошенных подтвердили, что после участия в академической мобильности ими были получены предложения о трудоустройстве. К положительным результатам участия респонденты отнесли устойчивость к новым незнакомым ситуациям, возможность продолжения обучения в любой точке мира, была отмечена особенность обучения по индивидуальной образовательной траектории, способствующей осознанному выбору, что позволило участникам определить область своих научных интересов (рис. 7). Также было отмечено, что по итогам мобильности 53% студентов принимали участие в различных видах деятельности университета (образовательной, научной, социальной), участвовали в научных конференциях, грантах, семинарах; ими были опубликованы научные статьи, проведены мастер-классы. Некоторые студенты принимали участие в качестве переводчиков в мероприятиях, проводимых университетом. А 42% студентов после получения диплома продолжили свое обучение или были трудоустроены в НИ ТГУ.

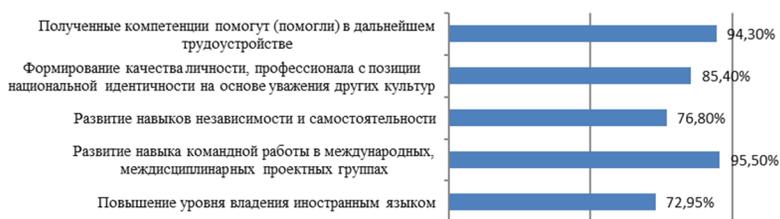


Рис. 7. Результаты ответа на вопрос «На что, по вашему мнению, повлияло участие в академической мобильности?»

На вопрос о мерах, которые необходимы для повышения эффективности академической мобильности, респонденты отметили следующее: развитие сетевых образовательных программ и программ студенческого обмена, предусматривающих возможность для участия в академической мобильности для большего количества обучающихся (73,3%); обеспечение финансовой поддержки участия в академической мобильности со стороны государства (проведение конкурса) (56,8%);

централизованное управление на уровне университета, развитие системы эффективного информирования о возможностях академической мобильности (90,8%).

Таким образом, анализ анкетирования опрошенных участников академической мобильности показал, что более половины респондентов отмечают эффективность участия для развития личностных и профессиональных компетенций, необходимых им для карьеры в профессиональной деятельности. Они считают, что академическая мобильность помогла их личностному росту, развитию языковых и межкультурных навыков, а также повысила уровень конкурентоспособности на рынке труда путем приобретения и обмена знаниями и т.д.

Заключение

Подытоживая описание результатов исследования, отметим, что полученные данные позволили сформулировать следующие выводы:

Во-первых, актуальность использования академической мобильности обучающихся современными университетами обусловлена глобальными изменениями в системах высшего образования во всем мире и связана с необходимостью подготовки кадров, обладающих обновленными компетенциями для рынка труда.

Результатами академической мобильности, влияющими на ее эффективность, можно считать: повышение привлекательности обучения в отечественных вузах для российских и зарубежных обучающихся; формирование открытой среды, обеспечивающей доступ к дополнительным образовательным, научным и социальным ресурсам, уникальному образованию внутри страны и за рубежом; индивидуализацию образовательных траекторий; развитие компетенций обучающихся в открытой поликультурной междисциплинарной среде, способствующей профессиональной и личностной успешности и повышению конкурентоспособности выпускника. Таким образом, базовыми характеристиками академической мобильности обучающихся в современных университетах следует считать открытость, сетевую (совместную) деятельность, междисциплинарность.

Во-вторых, педагогическими условиями академической мобильности обучающихся в современных вузах являются сетевые образовательные программы, а также программы студенческого обмена. Такие программы способны обеспечить каждому обучающемуся возможности для формирования индивидуальных образовательных целей и траекторий, способствовать развитию образовательных позиций участников академической мобильности, достижению высокого уровня образовательных результатов, а также гибкости построения содержания обучения и междисциплинарности. Таким образом, академическая

мобильность способствует развитию человеческого потенциала, умений и навыков будущего специалиста для эффективного участия в жизни общества.

Важным моментом является централизованное управление академической мобильностью в университете. Данный пункт требует детального обсуждения и поиска новых механизмов на федеральном, региональном и университетском уровнях.

В-третьих, эффективность развития образовательных позиций участников академической мобильности, влияющих на повышение конкурентоспособности выпускников, выражается результатами анкетирования обучающихся, где респондентам предлагалось оценить мотивы участия и отметить преимущества. Так, анализ результатов анкетирования указал на преимущества участия в академической мобильности в виде формирования необходимых метакомпетенций для дальнейшего трудоустройства: широкий кругозор, высокий интеллектуальный уровень, готовность к овладению новыми знаниями, гибкость мышления и мотивации, готовность к изменениям и международному общению.

С учетом вышеизложенного современным университетам необходимо усилить работу по централизованному развитию данного направления и обеспечить возможность для участия в академической мобильности не менее 80% обучающимся от общего контингента.

Список источников

1. **Barnett R., Fulford A.** Philosophers on the University. New York : Springer, 2020.
2. **De Wit H., Altbach P.** Internationalization in Higher Education: Global Trends and Recommendations for Its Future // Policy Reviews in Higher Education. 2021. Vol. 5, is. 1. P. 28–46. doi: 10.1080/23322969.2020.1820898
3. **Knight J.** Knowledge Diplomacy: What Are the Key Characteristics? // International Higher Education. 2020. Vol. 100. P. 38–39.
4. **Масленникова О.Г.** Интернационализация образовательных программ в исследовательском университете : дис. ... канд. пед. наук. Томск : [б. и.], 2021. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/koha:000721825>
5. **Приказ** Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ от 5 августа 2020 г. № 882/391 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ» (с изменениями).
6. **Федеральный закон** от 29.12.2012 № 73-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=173432>
7. **Morey A.I.** Changing higher education curricula for a global and multicultural world // Higher Education in Europe. 2000. Vol. 25, № 1. P. 25–39.
8. **Brewer E., Leask B.** Internationalization of the curriculum // The Sage handbook of international higher education / eds. by D. Deardorff, H. de Wit, D. Heyl, T. Adams. Thousand Oaks, CA : Sage, 2012. P. 245–266.
9. **Van Roekel D.** Global Competence Is a 21st Century Imperative // NEA Education Policy and Practice Development. 2010. P. 1–4.

10. **Bennett M.J.** Becoming interculturally competent // Toward multiculturalism: A reader in multicultural education. Newton, MA : Intercultural Resource Corporation, 2004. P. 62–77.
11. **Boix Mansilla V., Jackson A.** Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world. New York : Asia Society, 2011. 124 p.
12. **Dede C.** Comparing frameworks for 21st century skills // 21st century skills: Rethinking how students learn. Bloomington, IN : Solution Tree Press, 2010. P. 51–76.
13. **Hunter W., White G., Godbey G.** What does it mean to be globally competent? // Journal of Studies in Educational Education. 2006. № 10 (3). P. 267–285.
14. **Leask B.** Campus diversity, student participation and internationalization – a case study from Australia // Internationalization at home: a global perspective. The Hague : Nuffic, 2006. P. 119–130.
15. **Altbach P.G., Reisberg L., Rumbley L.E.** Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Paris, 2009. URL: http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=59371&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
16. **Courtois A.** From ‘academic concern’ to work readiness: student mobility, employability and the devaluation of academic capital on the year abroad // Brit. J. Soc. of Educ. 2019. № 40 (2). P. 190–206.
17. **Nilemar K., Brown L.** Academic mobility and cultural change // J. Further and High. Educ. 2019. № 43 (1). P. 89–100.
18. **Murphy-Lejeune E.** Student Mobility and Narrative in Europe: the New Strangers. London : Taylor and Francis Group, 2002. P. 75. URL: <http://www.general-ebooks.com/book/74566019-student.mobility>
19. **Papatsiba V.** Student mobility in Europe: an academic, cultural and mental journey? Some conceptual reflections and empirical findings // International Relations. International Perspectives on Higher Education Research. 2005. Vol. 3. P. 29–65.
20. **Богословский В.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П.** Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе : метод. пособие для студентов. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 55 с.
21. **Бринёв Н.С., Чуянов Р.А.** Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования. URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o60.htm>
22. **Чжан Ю., Леонова Д.Ю., Тихонова Е.В.** Принцип осознанной практики в процессе развития этнолингвистической компетенции // Современный ученый. 2023. № 2. С. 258–263.
23. **Дмитриева Н.К.** Академическая мобильность как личностное качество субъектов образовательного процесса // Научный электронный ежеквартальный журнал «Непрерывное образование: XXI век». 2023. Вып. 4.
24. **Зновенко Л.В.** Категория академической мобильности студентов в современных педагогических исследованиях России // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. № 23. С. 289–292.
25. **Шеремет А.Н.** Формирование академической мобильности будущих учителей информатики средствами информационных и коммуникационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2009. 22 с.
26. **Панкаж В.** «Компетентность» и «глобальная компетентность» в инженерно-техническом образовании: зарубежные исследования // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Филология. 2019. № 3 (15). С. 17–23.
27. **Совместное** заявление европейских министров образования (Болонская декларация) от 19.06.1999 в г. Болонья // Электронный фонд правовой и научно-технической информации. СПб., 2007. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902071713>

28. **Philippov V.M.** Internal internationalization of higher education in Russia // Rationales for internationalization / eds. by M. Larionova, O. Perfilieva. Moscow : Logos Publishing House, 2013. 75 p.
29. **Mobility** for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA): EHEA Ministerial conference. Bucharest, Romania, April 26–27, 2012 // European Higher Education Area and Bologna Process. 2012. URL: https://eha.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/39/2/2012_EHEA_Mobility_Strategy_606392.pdf
30. **Бабич А.В., Шевелева Н.А., Васильев И.А.** Академическая мобильность обучающихся: действующее правовое регулирование и практика его применения // Закон. 2016. № 11. С. 50–58.

References

1. Barnett R., Fulford A. (2020) *Philosophers on the University*. New York: Springer.
2. De Wit H., Altbach P. (2021) *Internationalization in Higher Education: Global Trends and Recommendations for Its Future // Policy Reviews in Higher Education*. Vol. 5 (1). pp. 28–46. doi: 10.1080/23322969.2020.1820898
3. Knight J. (2020) *Knowledge Diplomacy: What Are the Key Characteristics? // International Higher Education*. Vol. 100. pp. 38–39.
4. Maslennikova O.G. (2021) *Internacionalizaciya obrazovatel'nyh programm v issledovatel'skom universitete [Internationalisation of educational programmes in a research university]*. Pedagogics cand. diss. Tomsk. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/koha:000721825>
5. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF i Ministerstva pro-sveshcheniya RF ot 5 avgusta 2020 g. No. 882/391 “Ob organizacii i osushchestvlenii obrazovatel'noj deyatel'nosti pri setevoy forme realizacii obrazovatel'nyh programm” (s izmeneniyami) [Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation and the Ministry of Education of the Russian Federation as of 5 August 2020 No. 882/391 “On the organisation and implementation of educational activities in the network form of implementation of educational programmes” (as amended)].
6. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 No. 73-FZ (red. ot 31.12.2014) “Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii” (2014) [Federal Law as of 29.12.2012 No. 73-FZ (ed. of 31.12.2014) “On Education in the Russian Federation”] // SPS Konsul'tantPlyus. M. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=173432>
7. Morey A.I. (2000) *Changing higher education curricula for a global and multicultural world // Higher Education in Europe*. Vol. 25 (1). pp. 25–39.
8. Brewer E., Leask B. (2012) *Internationalization of the curriculum // The Sage handbook of international higher education / eds. By D. Deardorff, H. de Wit, D. Heyl, T. Adams*. Thousand Oaks, CA : Sage. pp. 245–266.
9. Van Roekel D. (2010) *Global Competence Is a 21st Century Imperative // NEA Education Policy and Practice Development*. pp. 1–4.
10. Bennett M.J. (2004) *Becoming interculturally competent // Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA : Intercultural Resource Corporation. pp. 62–77.
11. Boix Mansilla V., Jackson A. (2011) *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York : Asia Society. 124 p.
12. Dede C. (2010) *Comparing frameworks for 21st century skills // 21st century skills: Rethinking how students learn*. Bloomington, IN : Solution Tree Press. pp. 51–76.
13. Hunter W., White G., Godbey G. (2006) *What does it mean to be globally competent? // Journal of Studies in Educational Education*. 10 (3). pp. 267–285.
14. Leask B. (2006) *Campus diversity, student participation and internationalization – a case study from Australia // Internationalization at home: a global perspective*. The Hague : Nuffic. pp. 119–130.

15. Altbach P.G., Reisberg L., Rumbley L.E. (2009) Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Paris. URL: http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=59371&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
16. Courtois A. (2019) From 'academic concern' to work readiness: student mobility, employability and the devaluation of academic capital on the year abroad // *Brit. J. Soc. of Educ.* 40 (2). pp. 190–206.
17. Nilemar K., Brown L. (2019) Academic mobility and cultural change // *J. Further and High. Educ.* 43 (1). pp. 89–100.
18. Murphy-Lejeune E. (2002) Student Mobility and Narrative in Europe: the New Strangers. London : Taylor and Francis Group. p. 75. URL: <http://www.general-ebooks.com/book/74566019-student.mobility>
19. Papatsiba V. (2005) Student mobility in Europe: an academic, cultural and mental journey? Some conceptual reflections and empirical findings // *International Relations. International Perspectives on Higher Education Research*. Vol. 3. pp. 29–65.
20. Bogoslovskij V.I., Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. (2007) *Akademicheskaya mobil'nost': realizaciya v Bolonskom processe: metodicheskoe posobie dlya studentov* [Academic mobility: implementation in the Bologna process: methodical manual for students]. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena. 55 p.
21. Brinyov N.S., Chuyanov R.A. (2005) *Akademicheskaya mobil'nost' studentov kak faktor razvitiya processa internacionalizacii obrazovaniya* [Academic mobility of students as a factor of internationalisation of education development]. URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o60.htm>
22. Chzhan Yu., Leonova D.Yu., Tihonova E.V. (2023) Princip osoznannoj praktiki v processe razvitiya etnolingvističeskoj kompetencii [Principle of conscious practice in the process of ethnolinguistic competence development] // *Sovremennyj učenij.* 2. pp. 258–263. EDN JWKZIH.
23. Dmitrieva N.K. (2023) *Akademicheskaya mobil'nost' kak lichnostnoe kachestvo subjektov obrazovatel'nogo processa* [Academic mobility as a personal quality of subjects of the educational process] // *Nauchnyj elektronnyj ezhekvartal'nyj zhurnal "Neprevyaznoe obrazovanie: XXI vek"*. Vyp. 4.
24. Znovenko L.V. (2007) *Kategoriya akademicheskoy mobil'nosti studentov v sovremennyh pedagogičeskij issledovaniyah Rossii* [Category of academic mobility of students in modern pedagogical research in Russia] // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 23. pp. 289–292.
25. Sheremet A.N. (2009) *Formirovanie akademicheskoy mobil'nosti buduschikh uchitelej informatiki sredstvami informacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij* [Formation of academic mobility of future teachers of informatics by means of information and communication technologies]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Novokuznetsk. 22 p.
26. Pankazh V. (2019) "Kompetentnost'" i "global'naya kompetentnost'" v inženerno-tekhnicheskom obrazovanii: zarubezhnye issledovaniya ["Competence" and "global competence" in engineering education: foreign studies] // *Vestnik Severo-vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya*. 3 (15). pp. 17–23.
27. *Sovmestnoe zavayevskijh ministrov obrazovaniya (Bolonskaya deklaraciya) ot 19.06.1999 v g. Bolon'ya (2007)* [Joint Statement of the European Ministers of Education (Bologna Declaration) as of 19.06.1999 in Bologna] // *Elektronnyj fond pravovoj i nauchno-tekhnicheskoj informacii*. SPb. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902071713>
28. Philippov V.M. (2013) *Internal internationalisation of higher education in Russia* // *Rationales for internationalization* / eds. By M. Larionova, O. Perfilieva. M.: Logos Publishing House. 75 p.
29. *Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA): EHEA Ministerial conference (2012)*. Bucharest, Romania // *European Higher Education Area and Bologna Process*. URL:

https://ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/39/2/2012_EHEA_Mobility_Strategy_606392.pdf

30. Babich A.V., Sheveleva N.A., Vasil'ev I.A. (2016) Akademicheskaya mobil'nost' obuchayushchihsya: dejstvuyushchee pravovoe regulirovanie i praktika ego primeneniya [Academic mobility of students: current legal regulation and practice of its application] // Zakon. 11. pp. 50–58.

Информация об авторах:

Масленникова О.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии, директор Центра совместных образовательных программ, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: pro-77@mail.ru

Шарыпина П.А. – аспирант, заместитель директора Центра совместных образовательных программ, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: studentka_1304@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Maslennikova O.G., Ph.D. (Education), Associate Professor at the Department of English philology, director of the Center for joint academic programs, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: pro-77@mail.ru

Sharypina P.A., postgraduate student, Deputy director at the Center for joint academic programs, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: studentka_1304@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 3.10.2023; принята к публикации 15.11.2023

Received 310.2023; accepted for publication 15.11.2023

Научная статья

УДК

doi: 10.17223/19996195/64/11

Специфика обучения иноязычному юридическому дискурсу

Ольга Игоревна Милованова¹

¹ *Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия, helgamil@mail.ru*

Аннотация. В современной образовательной системе актуальна проблема формирования профессионально ориентированных лингвистических компетенций студентов юридических специальностей. Профессионально компетентная языковая личность юриста рассматривается как субъект, осознающий социальную роль профессиональной деятельности и собственную миссию как представителя профессии, владеющий языковыми компетенциями и знающий основы межкультурного взаимодействия. В связи с этим особую значимость приобретает поиск новых и эффективных концептуальных подходов в обучении будущих специалистов в области права.

Цель настоящего исследования – анализ иноязычного юридического дискурса на основе лингводидактического подхода и изучение методики обучения студентов юридических специальностей стратегиям и тактикам англоязычной убедительной судебной речи. Задачи исследования: определить содержательные компоненты обучения; обосновать методологическую основу обучения студентов юридических специальностей; организовать работу с целью реализации модели обучения иноязычному юридическому дискурсу. Используется метод теоретического анализа исследований отечественных и зарубежных авторов по заявленной проблематике, метод эмпирического исследования, включая метод моделирования учебно-коммуникативной ситуации.

Понимание специфики профессионально ориентированной коммуникации в контексте юридического дискурса дает возможность представить учебную моделируемую ситуацию, максимально приближенную к профессиональному иноязычному общению. Подобные моделирующие ситуации стимулируют студентов демонстрировать профессионально ориентированные компетенции юридического дискурса, в частности, в устной судебной коммуникации и способствуют успешной подготовке будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Рассматриваются возможности применения проектного метода обучения средствами иностранного языка на основе моделирования учебно-коммуникативных ситуаций с использованием определенных стратегий и тактик речевого поведения судебных ораторов, осуществлен анализ аргументативной судебной речи, выявлены специфические черты судебной речи с преобладающей убедительной стратегией.

В ходе анализа проверяется гипотеза об эффективности применения проектного метода, нацеленного на решение задач в профессионально важных ситуациях общения юристов. В этой связи описывается алгоритм педагогических действий по реализации проектного метода в обучении иноязычной аргументативной судебной речи, обозначается сущность и содержание данного метода. Определяются преимущества использования проектного метода на практических занятиях, где создаются условия с возможностью для студентов получать знания

и формировать собственные, размышлять над решением профессиональных проблем на иностранном языке, осознавать взаимную ответственность и ценность сотрудничества всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: юридический дискурс, языковая личность, профессионально ориентированная коммуникация, коммуникативная компетенция, публичное выступление, стратегии и тактики убедительной судебной речи, проектная деятельность

Для цитирования: Милованова О.И. Специфика обучения иноязычному юридическому дискурсу // Язык и культура. 2023. № 64. С. 192–211. doi: 10.17223/19996195/64/11

Original article

doi: 10.17223/19996195/64/11

The specifics of teaching foreign language legal discourse

Olga I. Milovanova¹

¹ *National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, helgamil@mail.ru*

Abstract. In the modern educational system, the problem of the formation of professionally oriented linguistic competencies of students of legal specialties is relevant. A professionally competent linguistic personality of a lawyer is considered as a subject who is aware of the social role of professional activity and his own mission as a representative of the profession, possessing linguistic competencies and knowing the basics of intercultural interaction. In this regard, the search for new and effective conceptual approaches in the training of future specialists in the field of law is of particular importance.

The purpose of this study is to analyze foreign language legal discourse based on a linguo-didactic approach and to study the methodology for teaching students of legal specialties the strategies and tactics of English-language persuasive judicial speech. Research objectives: to determine the content components of education; substantiate the methodological basis for teaching students of legal specialties; to organize work in order to implement the model of teaching foreign language legal discourse.

The article uses the method of theoretical analysis of research by domestic and foreign authors on the stated issues, the method of empirical research, including the method of modeling the educational and communicative situation.

Understanding the specifics of professionally oriented communication in the context of legal discourse makes it possible to present an educational simulated situation that is as close as possible to professional foreign language communication. Such modeling situations encourage students to demonstrate professionally oriented competencies of legal discourse, in particular, in oral judicial communication and contribute to the successful preparation of future specialists for professional activities.

The current study considers the possibilities of using the project method of teaching by means of a foreign language based on the modeling of educational and communicative situations using certain strategies and tactics of speech behavior of court speakers, an analysis of argumentative court speech is carried out, and specific features of court speech with a prevailing persuasive strategy are identified.

In the course of the analysis, the hypothesis of the effectiveness of the application of the project method, aimed at solving problems in professionally important situations of communication between lawyers, is tested. In this regard, the algorithm of

pedagogical actions for the implementation of the project method in teaching foreign language argumentative judicial speech is described, the essence and content of this method are indicated.

The advantages of using the project method in practical classes are determined, where conditions are created with the opportunity for students to gain knowledge and form their own, reflect on the solution of professional problems in a foreign language, realize mutual responsibility and the value of cooperation of all participants in the educational process.

Keywords: legal discourse, linguistic personality, professionally oriented communication, communicative competence, public speaking, strategies and tactics of persuasive judicial speech, project activity

For citation: Milovanova O.I. The specifics of teaching foreign language legal discourse. *Language and Culture*, 2023, 64, pp. 192-211. doi: 10.17223/19996195/64/11

Введение

Существенные перемены в области международных отношений, расширение экономических, политических, образовательных и культурных связей за последние годы стали предметом обсуждения вопросов, касающихся функционирования языка права, методологии, техники перевода юридических текстов. Особый интерес проявляется в изучении взаимодействия языка и права, в единстве лингвистических и юридических принципов для того, чтобы разрешать реальные проблемы развития законодательства и отправления правосудия. В зарубежной и отечественной лингвистике внимание ученых сосредоточивается на проблемах межличностной коммуникации, включающих исследования языковых средств, способствующих эффективности речевого взаимодействия. Анализируется специфика языковых и прагматических факторов в разных коммуникативных ситуациях: в зале суда и на допросе в полиции. Изучаются речевые стратегии и тактики, вопросно-ответные комплексы, влияющие на исход коммуникации [1]; эмоционально-риторические и логические средства выражения в судебной коммуникации, усиливающие воздействие на чувства адресата [2].

Лингвистический подход дает возможность объяснить судебно-правовые ситуации и найти различные способы и приемы для решения лингвоправовых задач. Благодаря правовой лингвистике происходит интеграция правового знания в современный контекст гуманитарного знания.

Изучение юридического языка включает в себя не только вопросы рассмотрения его функционирования в различных профессиональных аспектах (юриста по гражданскому праву, судьи, прокурора, адвоката), но и проблемы и особенности межкультурной профессиональной коммуникации специалиста в данной сфере, знакомство с устными и письменными жанрами юридического дискурса, функциональными стилями.

Интенсивное развитие культурно-экономических связей с зарубежными государствами способствует постоянному увеличению объема поступающей иноязычной информации, и, как следствие, возрастает потребность в знании иностранного языка для ее интерпретации. В современных условиях возрастает роль правоведения, в частности, в области зарубежного права. Владение иностранным языком является одной из необходимых компетенций в структуре профессионального образования, так как значительная часть правовых преобразований опирается на зарубежный опыт. Иноязычное профессионально ориентированное обучение будущих юристов иностранному языку остается одним из актуальных направлений в методике обучения иностранным языкам. На сегодняшний день овладение иноязычной компетенцией студентами юридических специальностей становится неотъемлемой частью их общего и профессионального образования. Успешная подготовка будущих специалистов в области права предполагает формирование профессионально компетентной личности юриста, осознающего социальную роль профессиональной деятельности и собственную миссию как представителя профессии, владеющего языковыми компетенциями и знающего основы межкультурного взаимодействия.

Сформированные профессионально ориентированные лингвистические компетенции на качественном и высоком уровне создают благоприятные возможности и дополнительные преимущества для всестороннего развития личности юриста, поскольку предполагают и обеспечивают доступ к профессионально значимой аутентичной информации, активное участие в профессиональных дискуссиях с зарубежными коллегами – представителями различных стран и культур, эффективное сотрудничество в рамках крупных международных организаций и проектов, возможность заниматься научно-исследовательской деятельностью, большую мобильность в профессиональной сфере и карьерный рост.

В последние несколько лет в методической науке обсуждаются вопросы разработки эффективных подходов к иноязычному обучению студентов-юристов, поскольку в образовательный процесс внедряются новые технологии, модернизируются учебные рабочие программы, где большое внимание уделяется подготовке конкурентоспособного специалиста на международном рынке труда.

Среди активно развивающихся подходов в методике преподавания иностранного языка следует отметить принципы обучения с позиции синергетики. По мнению С.К. Гураль, синергетика предполагает открытую коммуникативно ориентированную личность, когда «субъект входит в познаваемую им систему как составляющая этой системы» [3. С. 12]. Процесс обучения иноязычному дискурсу рассматривается «как сверхсложная самоорганизующаяся, коммуникативная система, развитие которой подобно развитию живого организма» [3. С. 17]. На основе данных

принципов язык, среда, языковая личность являются открытой саморазвивающейся системой. Синергетический иноязычный дискурс ориентирован на создание интерпретаций, новых смыслов и идей, что способствует развитию дискурса и языковой личности.

Профессионально компетентная языковая личность юриста определяется исследователями как «субъект общения и профессиональной деятельности, владеющий языковыми компетенциями и высоким уровнем культуры речи, что позволяет ему эффективно участвовать в формировании юридического дискурса, критически рефлексировав поступающую информацию и себя в речевом поведении» [4. С. 10].

В условиях стремительных изменений всех сфер современной жизни и обновлений в системе образования продолжается поиск новых концептуальных подходов в обучении студентов, которые смогли бы в полной мере расширить перечень развивающих инструментов в преподавании иностранного языка. Для формирования и совершенствования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего специалиста требуются эффективные учебные методики, которые стимулируют интеллектуальное развитие, активизируют познавательные творческие способности студента, способствуют его дальнейшей самореализации и саморазвитию. Одним из оптимальных учебных методических подходов для развития иноязычных профессиональных компетенций студента-юриста, на наш взгляд, является изучение возможностей применения проектного метода обучения средствами иностранного языка. Данная методика ориентирована на развитие коммуникативных навыков на основе моделирования учебно-коммуникативных ситуаций с использованием определенных стратегий и тактик речевого поведения судебных ораторов.

Материалом для исследования послужили аутентичные тексты англоязычных выступлений в суде, в частности вступительная речь адвоката на судебном процессе (opening statements).

Целью данной статьи является анализ иноязычного юридического дискурса на основе лингводидактического подхода и изучение методики обучения студентов юридических специальностей стратегиям и тактикам англоязычной убедительной судебной речи. Для реализации этой цели необходимо решить следующие задачи:

- определить содержательные компоненты обучения;
- обосновать методологическую основу обучения студентов-юристов;
- выявить специфику судебной коммуникации, охарактеризовать сущность и содержание проектного метода в процессе обучения студентов стратегиям и тактикам англоязычной убедительной речи;
- показать степень эффективности проектного метода в процессе обучения студентов-юристов.

Методология исследования

Методологическую основу данного исследования составили теоретические положения по юридическому дискурсу, вопросам языка права, профессионально ориентированному подходу к обучению, обучению иноязычному юридическому дискурсу.

Анализ научной литературы по лингвистике и методике обучения иностранным языкам позволяет утверждать, что понятие «дискурс» – это многоаспектное явление. Наличие разнообразных трактовок данного понятия свидетельствует о его значимости для развития научного знания. Дискурс получил разностороннее освещение в работах современных исследователей и представлен как комплекс элементов, образующих единое целое. По мнению Н.Д. Арутюновой, дискурс представляет собой «связный текст в совокупности с прагматическими, социокультурными и психологическими факторами». По мнению автора, дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [5. С. 136].

В.И. Карасик выделяет два основных вида дискурса – личностно ориентированный и статусно ориентированный дискурс. В первом случае участниками общения выступают личности, во втором – представители тех или иных социальных групп. «Статусно ориентированный дискурс представляет собой институциональную коммуникацию – политическую, научную, медийную, педагогическую, медицинскую, рекламную, юридическую. В качестве исходной единицы анализа в таких случаях рассматривается коммуникативная ситуация, в рамках которой обычно выделяются ее участники, системообразующая цель дискурса, его хронотоп, ценности, коммуникативные стратегии, жанры и дискурсивные формулы» [6. С. 75].

Утверждение о многоаспектности дискурса в полной мере отражается в юридическом дискурсе и его разновидностях (дискурс законодательных актов и правовых документов, дискурс коммуникации юристов, судебный дискурс). В трактровке Л.В. Ступниковой юридический дискурс определяется как «текст права в динамике, в процессе толкования и разъяснения, основными слагаемыми которого являются терминология и принципы формирования текстов, функционирующих в области юриспруденции и относящихся к различным жанрам юридического дискурса» [7. С. 10]. К.А. Устинова считает, что юридический дискурс следует рассматривать как «совокупность текстов с общей тематикой (закон, правовые отношения) и единой концептуальной основой (закон, право)» [8. С. 125].

Юридический дискурс отличается от других видов дискурса своей регламентируемой деятельностью, целью которой является введение и закрепление правовых норм, регулирование и контроль общественных отношений с учетом социокультурных и исторических традиций.

Следует заметить, что юридический дискурс имеет четкую, стабильную и стандартизированную систему, где представлено полное и точное описание судебного дела, например подробный анализ обстоятельств совершенного преступления, личности правонарушителя, и предусмотрена реализация комплекса действий как по судебному решению, так и по исправлению ситуации в соответствии с принятыми в данном обществе правовыми нормами.

Понятия юридического и судебного дискурсов необходимо различать в силу их неоднозначности, различных видов речевой деятельности и сферы коммуникации. Юридический дискурс охватывает более широкую сферу правоотношений, в которой предусмотрена определенная юридическая деятельность (законодательная, следственная, полицейская, адвокатская и т.п.), реализуемая в соответствии с целями и особенностями функционирования того или иного правового учреждения. Следовательно, юридический дискурс – это целостная, устойчивая система, в рамках которой осуществляется социальное взаимодействие посредством соблюдения правовых норм. Сферой судебного дискурса является зал судебного заседания. Как составная часть юридического дискурса, судебный дискурс наделен особыми функциями, свойствами и отличительными признаками.

В настоящее время активно развиваются научные школы, в поле зрения которых попадает широкий спектр вопросов по проблематике профессионального языка юристов. Проблема изучения юридического дискурса как сложной иерархической системы различных типов и подтипов правового знания нацелена на исследования различных коммуникативных отношений с разных ракурсов: от изучения стилистических особенностей до анализа прагматических факторов данного вида дискурса.

Ряд англо-американских трудов посвящен описанию коммуникативных стратегий, применяемых в судебном процессе. Например, появились справочные материалы об адвокатских тактиках ('how-to' books), где представлены теоретические принципы и практические рекомендации по тому или иному коммуникативному событию в зале суда. Изучение дискурса происходит с позиции критического анализа (critical discourse analysis), на принципах конверсационного анализа (conversational analysis), исследуется динамика взаимодействия участников в зале суда или рассматриваются отдельные этапы судебного разбирательства (например, допрос), где вопросно-ответные комплексы попадают в фокус особого внимания. Ученые предлагают исследовать устные и письменные формы юридического дискурса. Так, Д. Конли и У. О'Барр в своей работе по этнографии правового дискурса обозначают два вида дискурса: письменный дискурс права как официальный язык законодателей, судей, юристов и устная коммуникация при осуществлении правосудия [9].

Д. Курзон предлагает к письменной форме дискурса относить судебные решения, учебники права, к устной – речь в зале суда: опрос свидетелей адвокатами, беседа судьи с присяжными, речевое взаимодействие сторон обвинения и защиты [10].

Рассматриваются разнообразные юридические жанры: судебные приказы (court orders), показания под присягой в устной (depositions) и письменной форме (interrogatories), допросы (interviews), предъявления обвинения (arraignment). В анализе жанров правовой сферы выявляются следующие характеристики: структурное и композиционное построение, цели субъектов коммуникации, институциональные факторы, индивидуальный стиль говорящего, языковые средства выражения. Считается, что жанр выполняет специфические функции, которые ведут к образованию устойчивых и стандартных форм в рамках институционального правового общения. Жанровые формы становятся узнаваемыми, типичными для данной сферы деятельности.

Диалогические жанры судебного дискурса вызывают значительный интерес исследователей, которые полагают, что диалог характеризуется сменой субъекта речи и обладает относительной завершенностью. При анализе диалогических форм ученые опираются на теорию речевых актов. Речевые акты как компоненты с конкретными функциями и определенным языковым выражением включены в юридические жанры.

В современной методике обучения иноязычному дискурсу большое внимание уделяется развитию умений межкультурной коммуникации посредством формирования комплекса компетенций, позволяющих студенту понимать ценности иноязычной культуры, осознавать себя частью поликультурного мира, освоить коммуникативно целесообразную модель поведения.

Формирование и развитие коммуникативной компетенции у студентов юридических специальностей имеют большое значение для будущей профессиональной деятельности. В различных формах правовой коммуникации, таких как оказание консультативной помощи, осуществление представительства интересов клиента (физического, юридического лица, органов власти), медиации и проведение переговоров, юристу необходимо грамотно выстраивать стратегии и тактики своего речевого поведения. Наиболее важной профессиональной коммуникативной компетенцией является умение публично выступать. Именно умение построить публичное выступление и в конечном итоге добиться своей цели убеждения остается одним из ярких показателей профессиональной компетентности юриста.

В нашей работе по обучению иноязычному юридическому дискурсу мы опираемся на концепцию развития коммуникативной компетенции и солидарны с определениями Н.Д. Гальсковой, В.В. Сафоновой, Е.И. Солововой. По утверждению Н.Д. Гальсковой, коммуникативная

компетенция – это «способность человека понимать и порождать иноязычное высказывание в разнообразных социально-детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которыми придерживаются носители языка» [11. С. 19]. Коммуникативную компетенцию составляют следующие компоненты: 1) лингвистический компонент – знания о системе изучаемого языка и сформированные на их основе навыки оперирования языковыми средствами общения; 2) прагматический компонент – знания, навыки и умения, позволяющие понимать и порождать иноязычное высказывание в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением; 3) социолингвистический компонент – знания, навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое общение с носителем изучаемого языка в соответствии с национально-культурными особенностями иного лингвосоциума [12].

В.В. Сафонова отмечает, что иноязычная коммуникативная компетенция – это «уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, которые позволяют обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от психологических факторов общения» [13. С. 122]. По мнению Е.И. Солововой, иноязычная коммуникативная компетенция – это необходимый и достаточный уровень владения языковыми навыками, речевыми умениями и социокультурными знаниями, которые позволяют студенту быть способным успешно осуществлять свое речевое поведение [14]. Таким образом, развитие коммуникативной компетенции студентов-юристов способствует приобретению специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях, помогающих им войти в международное иноязычное пространство и применить соответствующие умения и навыки в рамках академической и профессиональной мобильности.

Процесс формирования иноязычной компетенции рассматривается учеными с позиции компетентностного подхода. Модель обучения на основе данного подхода, нацеленного на будущую профессиональную деятельность, получила широкое распространение в образовательной практике. Так, с помощью системы учебных проблемных ситуаций и задач, проектной деятельности у студентов выстраивается определенная сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности. А.А. Вербицкий подчеркивает, что в ходе анализа и разрешения подобных учебных ситуаций студент развивается и как специалист, и как представитель общества. «Находясь в деятельностной позиции, студенты получают все более развитую практику учебной информации в функции средства регуляции собственной, социальной деятельности» [15. С. 43], что, бесспорно, обеспечивает развитие предметных и социальных компетентностей будущего специалиста в области права.

Анализ исследований по юридическому дискурсу и методике обучения иноязычному дискурсу стал теоретической предпосылкой для разработки технологии формирования иноязычных профессиональных компетенций студентов юридических специальностей.

Исследования и результаты

В качестве одной из моделей обучения иноязычному юридическому дискурсу мы предлагаем использовать имитационную модель на учебных занятиях – моделируемую ситуацию, максимально приближенную к профессиональному иноязычному общению. Примером моделирования учебно-коммуникативной ситуации выступает подготовка и реализация аргументативной судебной речи адвоката. Подобные моделирующие ситуации стимулируют студентов демонстрировать профессионально ориентированные компетенции юридического дискурса, в частности, в устной судебной коммуникации. В этой связи значимым для студентов становится изучение и понимание специфики дискурса судебного разбирательства. Регулярная практика устной иноязычной судебной коммуникации на учебных занятиях способствует:

- развитию умения грамотно выстраивать устную коммуникацию – публичное выступление;
- приобретению необходимых и важных для будущей профессиональной деятельности профессиональных компетенций;
- возможности выработать и представить выигрышные стратегии и тактики своей правовой защитительной позиции;
- целенаправленному использованию языка юридического дискурса для достижения желаемого коммуникативного эффекта;
- применению языковых средств, способствующих реализации аргументативной судебной речи адвоката.

Судебная речь представляет собой процесс убеждения присяжных заседателей и председательствующего судьи, «направленный на то, чтобы добиться внутреннего принятия ими позиции судебного оратора, их согласия с его точкой зрения и готовности действовать в соответствии с этим убеждением» [16. С. 302]. В основании судебного красноречия лежит процесс аргументации, ориентированный на то, чтобы сделать председательствующего судью и присяжных заседателей своими единомышленниками и склонить к мнению судебного оратора. В понимании задачи судебной речи мы полагаемся на утверждение Цицерона, которое сформулировано следующим образом: «...все построение убедительной судебной речи основано на трех вещах – доказать правоту того, что мы защищаем, расположить к себе слушателей, направить их мысли в нужную для дела сторону» [17. С. 152].

В процессе обучения судебной речи необходимо обращать внимание студентов на то, что в состязательном уголовном процессе убедительность судебной речи сторон, в том числе и адвоката, их способности донести до присяжных заседателей и председательствующего судьи свою позицию, аргументы и доводы, оказать определенное психологическое воздействие на формирование у них соответствующего мнения зависят от системы коммуникативных качеств судебной речи оратора. Такими значимыми качествами являются логичность, выразительность, уместность, искренность и точность. Если судебный оратор обладает указанными коммуникативными качествами, только тогда и будет обеспечен эффект убеждения слушателей, что способствует разрешению трех взаимосвязанных задач: доказать правильность и справедливость оратора, расположить к себе слушателей, направить их мысли в нужную для дела сторону.

Речь адвоката в англо-американском суде более свободна и раскована, она характеризуется наличием разнообразных разговорных формул, яркой оценочной лексики, выразительных метафор, риторических вопросов, несложных грамматических конструкций. Такие языковые средства активизируют образное восприятие слушателей и одновременно помогают оратору вовлечь аудиторию в процесс обсуждения событий, сделать ее полноправным участником, сократить дистанцию между профессиональными представителями и обычными гражданами. Эффект сближения с аудиторией достигается за счет интеграции в текст выступления простых и понятных примеров из жизни.

Судебная речь адвоката выстраивается по принципу сочетания эмоционально-риторического и рационально-логического аргументирования. Данным принципом руководствуется адвокат при выборе средств воздействия на присяжных. Убеждение слушателей происходит на основе логических доказательств через апелляции к разуму и посредством эмоционального воздействия через апелляции к эмоциям. Безусловно, такая система подходов обусловлена стремлением адвоката побудить интерес присяжных к обстоятельству дела и произвести должное впечатление, чтобы в конечном итоге склонить их принять решение в свою пользу.

В плане композиционно-стилистической модели речь адвоката представляет собой монологическое высказывание, которое обеспечивается логичностью мысли, правильным лексико-грамматическим оформлением, ясностью и точностью, а также умением устанавливать контакт с аудиторией.

Монологическую речь можно наблюдать на стадиях судебного состязания, например вступительная (opening statement) и заключительная (closing statement) речь адвоката. В то же время речь защитника не лишена диалогической формы. Известно, что функция убеждения,

осуществляемая адвокатом, предполагает диалог. Несмотря на то что присяжные не участвуют в диалоге, именно они выступают активными слушателями, ответ которых будет отражен в судебном решении. Диалогичность отражена в таких ситуациях общения, как адвокат – обвинитель (defense lawyer – prosecution), адвокат – судья (lawyer – judge), адвокат – свидетель (lawyer – witness), адвокат – присяжные (lawyer – jury).

Отметим, что специфика речи адвоката детерминирована не только речевой интенцией оратора, но и особой системой уголовной защиты, судебных прений и уголовным процессом в целом. Содержание речи защитника регламентировано процессуальным порядком, «коммуникативный контакт определяется ролями участников процесса, а эффект воздействия зависит не только от оратора и слушателя, но и от обстоятельств дела, высказанной ранее позиции обвинения, поведения участников процесса и других не всегда предсказуемых обстоятельств» [18. С. 596].

В ходе обучения судебной речи необходимо ознакомить студентов со структурой защитительной речи, которая состоит условно из трех частей: вступление, основная часть и заключение. Во вступительной речи адвокат создает атмосферу доброжелательности по отношению к участникам процесса, психологического контакта с ними, обозначает проблему, которую следует разрешить. Основная часть содержит анализ фактических обстоятельств дела, анализ предъявленного обвинения, дается характеристика личности подсудимого. В заключительной части адвокат обсуждает вопросы об оправдании подсудимого, оценки его вины, назначения минимального срока наказания либо условного осуждения.

В настоящем исследовании мы учитываем наличие универсальных аргументативных стратегий и соответствующих аргументативных тактик, которые использует адвокат для эффективного коммуникативного взаимодействия и формирования необходимой реакции у председательствующего судьи и присяжных. В судебной речи адвоката представлены такие стратегии, как стратегия защиты и стратегия эмоционального воздействия. Стратегия защиты реализуется посредством использования следующих тактик: дискредитация процессуального оппонента, тактика прямой аргументации, тактика косвенной аргументации, тактика апелляции к авторитету. Дискредитация процессуального оппонента проявляется в усилении своей положительной оценки для слушателей. Тактика прямой аргументации касается непосредственно тезиса. Тактика косвенной аргументации ориентирована на создание антитезиса. Тактика апелляции к авторитету заключается в цитировании авторитетных источников.

К стратегии эмоционального воздействия можно отнести тактику имитированного диалога, профессиональной самопрезентации, апелляции к здравому смыслу, очевидным фактам, уважению, к ценностям и

др. На практике стратегический план адвоката не ограничивается использованием только одной тактики, а предусматривает реализацию ряда тактик в совокупности с внимательным выбором соответствующих языковых средств.

Для обучения специфике иноязычной аргументативной судебной речи адвоката мы используем аутентичные материалы выступлений судебных ораторов в судебном процессе на примерах конкретных судебных дел. Освоение данного материала по подготовке публичной судебной речи проходит в соответствии с программой бакалавриата и изучаемым юридическим темам на втором курсе юридического института. Изучая тексты англоязычных судебных выступлений, студенты получают возможность ознакомиться с способами организации аргументации по конкретной правовой ситуации, что позволяет им «эффективно отстаивать свою точку зрения по рассматриваемому делу, а также использовать тактики и приемы аргументации на иностранном языке, приводя убедительные доводы в защиту своей позиции, а также выбирать необходимые средства и аргументы с учетом мнения аудитории, ее социального уровня, культуры восприятия информации» [19. С. 168].

В процессе обучения построению и презентации аргументативной судебной речи студентам предлагаются задания в триаде «тезис – аргументы – примеры» при составлении части текста доказательства. Кроме того, для составления текста опровержения студентам нужно подобрать необходимые контраргументы к озвученным доводам. Исходя из опыта работы, подчеркнем, что данный вид учебной деятельности способствует формированию умения создавать умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи, обосновывать свою позицию.

В соответствии с ФГОС высшего образования выпускник-бакалавр должен быть способен логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь. На наш взгляд, одним из важных коммуникативных умений выступает умение свободно использовать разнообразные речевые стратегии, вербальные и невербальные средства коммуникации. Следовательно, при обучении убедительной судебной речи основной задачей является сформировать у студентов умения свободно применять аргументативные стратегии и тактики, убеждать, воздействовать на мысли и чувства слушателя посредством вербальных и невербальных средств коммуникации.

Чтобы научить студентов-юристов аргументативным стратегиям и тактикам ведения судебной коммуникации, рассмотрим потенциал проектного метода. Суть проектного метода состоит в предоставлении студентам возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач. Проектная деятельность позволяет вести индивидуальную работу над темой, анализировать источники информации, выбирать релевантные способы ее изложения и презентации. В ходе

проектной работы студенты открывают для себя новые факты и осознают новые понятия, и обучение приобретает для них личностный смысл, развиваются интеллектуальные и творческие способности, совершенствуются профессиональные компетенции, необходимые в карьерной траектории современного специалиста. В данной учебной деятельности меняется роль преподавателя, который становится консультирующим и координирующим лицом в образовательном процессе, поощряя индивидуальную работу и мотивируя студента к самообразованию. Таким образом, самостоятельная творческая деятельность студента «уникальна и специфична, поскольку позволяет эффективно использовать творческий потенциал и преподавателя, и студента, интегрировать их знания, опыт, генерируя при этом новые идеи и решения» [20. С. 52].

В нашем исследовании проектная технология – это, прежде всего, образовательная модель учебного процесса, способствующая развитию личности студента-юриста, его профессионального критического мышления и творческих способностей. Метод проекта предполагает решение конкретной правовой проблемы, требующей конкретного решения.

Работа над развитием умений по построению и презентации аргументативной судебной речи проходит поэтапно. На первом этапе студенты знакомятся с судебным делом, спецификой судебной системы, этапами судебного разбирательства в системе общего права. На основе текстового, аудио- и видеоматериалов изучаются аутентичные судебные речи, анализируются стратегические и тактические особенности речевых высказываний ораторов, вербальные и невербальные средства. На данном этапе знакомства со спецификой аргументативной судебной речи преподавателю целесообразно продемонстрировать и обсудить на основе аутентичной актуальной информации многообразие возможностей построения судебной речи оратора с учетом ее логичности, последовательности и выразительности. Так, например, в предлагаемом фрагменте речи адвокат указывает на общественно значимые поступки своего подзащитного, приемлемые в обществе. Апелляция к эмоциям уважения имеет большое значение в речи адвоката, поскольку вызывает у присяжных чувство сопереживания к личности подсудимого: «David Westerfield is a 50-year-old man. He's a design engineer. He has patents. The patents that he's been involved in, the inventions that he's been involved in, relate to prosthetic devices that benefit many in our society» [21].

В следующем фрагменте в качестве доводов адвокат прибегает к тактике комплимента, подкрепляя ее апелляцией к популярной в западном обществе идее свободы: «This is a free country – and the one thing that makes this country different from all the other countries in the world is that when somebody makes the accusation against a citizen of this country, alive or dead, they have to make the proof» [21]. Данный способ обеспечивает

эмоциональный фон в ситуации общения и снижает степень противоречий между выступающим и слушающим.

В приведенном ниже фрагменте представлена часть судебной речи, где адвокат использует возможность подвести слушателей к ключевым деталям дела, сосредоточивая их внимание на существенных фактах. На данном этапе оратор применяет традиционный прием, ссылаясь на здравый смысл «*common sense, sound judgment*», который считается актуальным для англо-американской культуры, тем самым способствуя результативности общения. Присяжным внушается мысль о важности исполнения своих обязанностей как законопослушных граждан и важности разрешить поставленную перед ними задачу:

«*And common sense is exactly that; it's common sense. Common sense tells you that there are always two sides to a story. Common sense tells us that we need to examine the totality of the circumstances to determine the meaning of evidence and how it can be applied to the questions of reasonableness of actions and reactions. In other words, common sense is the application of sound judgment, based upon a reason analysis. And that's what this case is ultimately about; it's about the evidence in this case, the evidence that you will see in this case during this trial. I agree with counsel for the state; it is nothing more than that. There is no political or social cause in this courtroom*» [22].

Далее студентам предлагаются тренировочные упражнения на выявление и интерпретацию стратегий и тактик в судебной речи. В подобных упражнениях могут быть следующие задания: выделить существенные признаки судебной речи адвоката и определить, какая аргументативная тактика предпринята в предлагаемом фрагменте: «*A reasonable doubt is a doubt that is based upon reason and common sense. At the end of this case, we're going to spend a lot of time talking about doubt, but for purposes of my remarks this morning, I want to talk about reason and common sense, and how that applies to the evidence that you're about to see during the course of this trial. Reason is an idea that wholly permeates our law, our legal system, and it forms the foundation, and you will see and hear that repeatedly throughout the course of this trial. What would a reasonable police officer do? What is a reasonable use of force? What would a reasonable person do in his or her most important affairs? What is a reasonable doubt? As such reason, dictates and necessitates how the evidence must be looked at and analyzed in every single case*» [22].

В следующем фрагменте студентам необходимо указать на основные лингвистические приемы, используемые во вступительной речи адвоката: «*And you're going to hear the results. And when you hear those results, you're going to be convinced beyond any doubt that it was impossible, impossible for David Westerfield to have dumped Danielle van Dam in that location. The evidence will show beyond doubt it was impossible for him to*

have placed her there. Their evidence. So we have doubts. We have doubts as to cause of death. We have doubts as to the identity of Danielle van Dam's killer. We have doubts as to who left her where she resided, where she remained, and we have doubts as to who took her» [21].

На первом этапе также предусмотрена работа с юридическими терминами и выражениями, грамматическими структурами. Студенты выполняют ряд базовых упражнений:

– задания на сопоставление терминов с предложенными определениями (match the words with their definitions);

– задания на сопоставление англоязычных терминов с русскими эквивалентами (match the following English terms with the corresponding Russian equivalents);

– задания на перевод термина или словосочетания на русский язык (translate the following words and collocations into Russian);

– задания на заполнение пропусков в тексте предложенными терминами или терминологическими словосочетаниями (fill in the gaps with the following terms and collocations).

Таким образом, на первом подготовительном этапе учебной деятельности по построению и презентации аргументативной судебной речи студенты получают общее представление о состязательности процесса, структуре судебной речи, релевантных языковых средствах убеждения, способствующих эффективности представленных в речи адвоката доводов и достижению коммуникативной цели.

На втором этапе отрабатываются навыки вербальных и невербальных средств убедительной судебной речи. Студентам предлагается выполнить тренировочные задания, подготовленные преподавателем в виде плана или инструкции:

Read the legal arguments and present the refutable statements to show that these arguments are false. Use the following cliches and phrases to introduce the refutation:

Referring to an argument – *They say/It is considered that...*

Stating a counterargument – *I don't agree/I disagree with/I can't agree...*

Giving evidence – *The fact is/It is important to say that...*

Concluding – *Therefore/At the conclusion...*

Цель этого этапа учебной работы – сформировать умения создавать фрагмент убеждающей речи, находить противоположные доводы, подбирать соответствующие примеры, обосновывать свою правовую позицию.

Завершающий этап ориентирует студентов на самостоятельную подготовку и презентацию текста аргументативной судебной речи. Примером проектного задания по подготовке судебной речи выступает следующая схема-инструкция:

You are going to deliver a speech in the jury trial using the scheme below. Prepare the text of your own speech. Choose the appropriate language approaches and persuasive techniques to make an impression on a jury.

In the introduction part – Give a statement reviewing what has to be proven; attract the audience.

In the main part – Formulate the main facts of a case, tell what evidence must be/mustn't be represented, introduce a counterargument providing some details.

In the conclusion part – Summarize the key points of a case, justify your position on a case, present a memorable closing statement.

Завершающий этап проектного задания синтезирует всю разработанную самостоятельно студентами информацию. На данном этапе студент демонстрирует смоделированный вариант аргументативной судебной речи. Данное проектное задание развивает профессионально ориентированные компетенции в сфере устной коммуникации, умение грамотно выстроить публичное выступление, представить выигрышные стратегии и тактики своей правовой защитительной позиции.

Заключительный этап проектного задания завершается подведением итогов, анализом и комментированием результатов речевой деятельности студентов. Особенно важно, чтобы преподаватель создал благоприятную атмосферу в процессе совместного обсуждения финального задания. Студентам под руководством преподавателя предоставляется возможность проанализировать выступления одноклассников, указать на удачные (неудачные) судебные действия, объяснить, в чем достоинство или недостаток судебной реплики, предложить другие оптимальные варианты. В качестве обратной связи студентами отмечаются следующие трудности: нелегко выразить свои мысли точно, найти контраргумент, подобрать нужные примеры.

Как показывает опыт, такая организация практического занятия оказывается по-настоящему полезной, при которой создаются условия с возможностью для студентов получать знания и формировать собственные, размышлять над решением профессиональных задач на иностранном языке, осознавать взаимную ответственность и ценность сотрудничества всех участников образовательного процесса.

Заключение

Опираясь на современные требования в системе высшего образования, применение проектного метода в процессе обучения иноязычному дискурсу студентов юридических специальностей можно считать не только эффективным, но и одним из методов, способствующих развитию важных для будущей профессиональной юридической деятельности профессиональных компетенций, лингвистических навыков, интеллектуального и творческого потенциала активной личности, ораторских

способностей и навыков публичного выступления, с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы студентов. В ходе обучения иноязычному юридическому дискурсу участники образовательного процесса вступают в кооперативное взаимодействие, при котором наблюдается качественное изменение мышления, повышается мотивация и формируется собственная рефлексивная позиция.

Представленная технология обучения аргументативной судебной речи подтверждает, что формирование и совершенствование речевых навыков и умений возможны в процессе выполнения комплекса заданий, ориентированных на коммуникативно-речевую деятельность студентов. Высокая результативность и продуктивность данного метода обеспечиваются правильным построением сопровождения учебного процесса и организацией совместной и активной работы преподавателя и студентов с последующим анализом полученных в процессе обучения знаний и интеграцию их в современной общественной жизни.

Список источников

1. *Eades D.* Sociolinguistics and the Legal Process. Bristol : Multilingual Matters, 2010. 320 p.
2. *Cotterill J.* Language in the Legal Process. Houndmills, UK : Palgrave Macmillan, 2002. 276 p.
3. *Гураль С.К.* Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012.
4. *Левитан К.М.* Развитие языковой личности студента в научно-образовательном пространстве юридического дискурса // Современные проблемы обучения студентов иноязычному юридическому дискурсу : материалы Всерос. науч.-метод. круглого стола с междунар. участием / отв. ред. К.М. Левитан. Екатеринбург : Уральский государственный юридический университет, 2021.
5. *Арутюнова Н.Д.* Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Сов. энциклопедия, 1990. С. 136–137.
6. *Карасик В.И.* Интерпретация дискурса: топик, формат, модус // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 1 (96). С. 73–79.
7. *Ступникова Л.В.* Обучение профессионально ориентированному дискурсу в правовой сфере в условиях межкультурного взаимодействия : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.
8. *Устинова К.А.* Институциональные признаки судебного дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33. С. 125–127.
9. *Conley J.M., O'Barr W.M.* Rules versus Relationships: The Ethnography of Legal Discourse. Chicago : University of Chicago Press, 1990. 236 p.
10. *Kurzon D.* Legal Language: Varieties, Genres, Registers // International Journal of Applied Linguistics. 1997. № 7. P. 119–139.
11. *Гальскова Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам. М. : Академия, 2006.
12. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранному языку. М. : АРКТИ-Глосса, 2000. 165 с.
13. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М. : Еврошкола, 2004.
14. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М. : Просвещение, 2002. 239 с.

15. **Вербицкий А.А.** Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11.
16. **Мельник В.В.** Искусство защиты в суде присяжных : учеб.-практ. пособие. М. : Дело, 2003. 480 с.
17. **Цицерон М.Т.** Три трактата об ораторском искусстве. М., 1994.
18. **Володина С.И.** К вопросу об особенностях защитительной речи // Lex Russica (Научные труды МГЮА). 2006. № 3. С. 584–600.
19. **Скубейдина О.Н., Кобзева О.В., Федорова Е.Л.** Методический аспект обучения юридическому дискурсу студентов в неязыковом вузе // Наука и школа. 2019. № 5. С. 164–170.
20. **Зайцев В.С.** Метод проектов как современная технология обучения: историкопедагогический анализ // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 6. С. 52–62.
21. **Opening** Statement in criminal cases. URL: [criminal defense/homestead.com/argumenthtml](https://www.homestead.com/argumenthtml) (дата обращения: 28.12.2022).
22. **Defense** Opening Statement Transcript: Derek Chauvin Trial for Murder of George Floyd. URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/defense-opening-statement-transcript-derek-chauvin-trial-for-murder-of-george-floyd> (дата обращения: 27.12.2022).

References

1. Eades D. (2010) Sociolinguistics and the Legal Process. Bristol: Multilingual Matters. 320 p.
2. Cotterill J. (2002) Language in the Legal Process. Houndmills, UK: Palgrave Macmillan. 276 p.
3. Gural' S.K. (2012) Yazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a self-developing system]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. p. 12.
4. Levitan K.M. (2021) Razvitie yazykovoy lichnosti studenta v nauchno-obrazovatel'nom prostranstve yuridicheskogo diskursa [Development of student's linguistic personality in the scientific and educational space of legal discourse] // Sovremennyye problemy obucheniya studentov inoyazychnomu yuridicheskomu diskursu: materialy Vserossiyskogo nauchno-metodicheskogo kruglogo stola s mezhdunarodnym uchastiem. / otv. red. K.M. Levitan. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj yuridicheskij universitet. p. 10.
5. Arutyunova N.D. (1990) Diskurs [Discourse] // Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar'. M.: Sov. encikl. pp. 136–137.
6. Karasik V.I. (2015) Interpretaciya diskursa: topik, format, modus [Interpretation of discourse: topic, format, modus] // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 1 (96). pp. 73–79.
7. Stupnikova L.V. (2010) Obuchenie professional'no orientirovannomu diskursu v pravovoj sfere v usloviyah mezhkul'turnogo vzaimodejstviya [Teaching professionally oriented discourse in the legal sphere under the conditions of intercultural interaction]. Abstract of Pedagogics cand. diss. M. p. 10.
8. Ustinova K.A. (2011) Institucional'nye priznaki sudebnogo diskursa [Institutional features of judicial discourse] // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 33. pp. 125–127.
9. Conley J.M., O'Barr W.M. (1990) Rules versus Relationships: The Ethnography of Legal Dis-course. Chicago: University of Chicago Press. 236 p.
10. Kurzon D. (1997) Legal Language: Varieties, Genres, Registers // International Journal of Applied Linguistics. 7. pp. 119–139.
11. Gal'skova N.D. (2006) Teoriya obucheniya inostrannym yazykam [Theory of teaching foreign languages]. M.: Akademiya. p. 19.
12. Gal'skova N.D. (2000) Sovremennaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku [Modern methodology of teaching a foreign language]. M.: ARKTI-Glossa. 165 p.

13. Safonova V.V. (2004) Kommunikativnaya kompetenciya: sovremennye podkhody k mnogourovnevnomu opisaniyu v metodicheskikh celyakh [Communicative competence: modern approaches to multi-level description for methodological purposes]. M.: Evroshkola. p. 122.
14. Solovova E.N. (2002) Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Bazovyy kurs lekcij [Methodology of teaching foreign languages. Basic course of lectures]. M.: Prosveshchenie. 239 p.
15. Verbitskiy A.A. (2006) Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom podhode [Contextual learning in the competence approach] // Vysshee obrazovanie v Rossii. 11.
16. Mel'nik V.V. (2003) Iskusstvo zashchity v sude prisyazhnykh : uchebno-prakt. posobie [The art of defence in the jury trial : textbook]. M.: Delo. 480 p.
17. Ciceron M.T. (1994) Tri traktata ob oratorskom iskusstve [Three treatises on oratory]. M. p. 152.
18. Volodina S.I. (2006) K voprosu ob osobennostyah zashchitel'noj rechi [On the peculiarities of defence speech] // Lex Russica (Nauchnye trudy MGYUA). 3. pp. 584–600.
19. Skubejdina O.N., Kobzeva O.V., Fedorova E.L. (2019) Metodicheskij aspekt obucheniya yuridicheskomu diskursu studentov v neyazykovom vuze [Methodical aspect of teaching legal discourse to students in a non-linguistic university] // Nauka i shkola. 5. pp. 164–170.
20. Zajcev V.S. (2017) Metod proektov kak sovremennaya tekhnologiya obucheniya: istorikope-dagogicheskij analiz [Project method as a modern teaching technology: historical and pedagogical analysis] // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 6. pp. 52-62.
21. Opening Statement in criminal cases. URL: criminal.de-fense/homestead.com/argument.html (Accessed: 28.12.2022).
22. Defense Opening Statement Transcript: Derek Chauvin Trial for Murder of George Floyd. URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/defense-opening-statement-transcript-derek-chauvin-trial-for-murder-of-george-floyd> (Accessed: 27.12.2022).

Информация об авторе:

Милованова О.И. – аспирант, старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: helgamil@mail.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Milovanova O.I., postgraduate student, Senior Lecturer, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: helgamil@mail.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 3.10.2023; принята к публикации 15.11.2023

Received 3.10.2023; accepted for publication 15.11.2023

Научная статья
УДК 372.881.111.22
doi: 10.17223/19996195/64/12

Методические принципы использования текстов на «Легком языке» в обучении немецкому языку

Мария Владимировна Петрова¹

¹ МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, *ptascha@yandex.ru*,
ORCID 0000-0001-8723-3293

Аннотация. Каждая эпоха оказывает влияние на язык, привнося в него разного рода языковые трансформации, которые могут касаться всех языковых уровней, от фонетики до структуры текста. Развитие новых технологий, усиление миграционных процессов и изменения в общественном и индивидуальном сознании, характерные для нашего времени, не могли не сказаться на языке.

«Легкий язык» как вариант упрощенного немецкого языка предназначен для облегчения чтения и понимания текстов людьми, испытывающими сложности с чтением на литературном немецком, в том числе для тех, кто только учит язык. «Легкий язык» создается искусственным путем и характеризуется специфическим сводом правил, которые отличаются от языковой нормы. Чтобы обеспечить овладение полноценным литературным языком и нивелировать угрозу искажения представлений о языковой норме у изучающих немецкий как иностранный язык, необходимо разработать методические принципы работы с материалами на «Легком языке» в учебном процессе, т.е. сформулировать исходные положения, которые определяют содержание, методы и организацию работы с текстами на «Легком языке».

Цель исследования – разработать методические принципы использования текстов на «Легком языке» в обучении немецкому языку как иностранному.

Методологическая база научного исследования в качестве основных включила методики лингвистического и стилистического анализов. Использовался комплексный подход, совмещающий следующие методы и виды анализа: метод лингвистического описания, метод контекстного анализа и сравнительно-сопоставительный метод, метод лингвистической интерпретации, основанный на толковании системно-семантических отношений языковых единиц текста. Информационно-эмпирической базой исследования послужили научные труды по проблематике исследования, немецкоязычные нормативно-правовые акты, регулирующие предоставление информации на упрощенном языке, и медиатексты на «Легком языке» (всего 149 текстов различных жанров).

В ходе исследования было сформулировано пять методических принципов, определяющих содержание, методы и организацию работы с материалами на «Легком языке» в учебном процессе и находящихся между собой в отношениях взаимосвязи и взаимообусловленности: принцип прозрачности, принцип проверки фактической информации, принцип языкового сравнения, принцип приоритета оригинального текста над переведенным, принцип владения фоновой технической информацией.

Впервые за все время изучения данного феномена были сформулированы методические принципы использования текстов на «Легком языке» в учебном процессе. Исследование вносит вклад в методiku преподавания немецкого языка.

Предложенные методические принципы не только могут быть применены непосредственно в преподавании дисциплины «Немецкий язык», но и использованы для разработки международного стандарта качественных переводов на упрощенный язык и обеспечения прозрачности подобных переводов.

Ключевые слова: легкий язык, упрощенный немецкий, методические принципы, языковой стандарт, немецкий язык, функциональная неграмотность, Leichte Sprache, языковая политика Германии, безбарьерные информационные технологии

Для цитирования: Петрова М.В. Методические принципы использования текстов на «Легком языке» в обучении немецкому языку подготовительного факультета (на материале текстов о специальности врача-хирурга и хирургии) // Язык и культура. 2023. № 64. С. 212–231. doi: 10.17223/19996195/64/12

Original article

doi: 10.17223/19996195/64/12

Methodological principles of using texts in «Easy language» in teaching German

Maria V. Petrova¹

¹ *Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, pmascha@yandex.ru,
ORCID 0000-0001-8723-3293*

Abstract. Each epoch has an impact on the language, introducing various kinds of linguistic transformations into it, which can concern all language levels, from phonetics to the structure of the text. The development of new technologies, the activation of migration processes and changes in public and individual consciousness, characteristic of our time, could not but affect the language.

“Easy language” as a variant of the simplified German language is intended to facilitate the reading and understanding of texts by people who have difficulty reading in literary German, including those who are just learning the language. “Easy language” is created artificially and is characterized by a specific set of rules that differ from the linguistic norm. To ensure the mastery of a full-fledged literary language and to neutralize the threat of distortion of ideas about the language norm among learners of German as a foreign language, it is necessary to develop methodological principles for working with materials in the “Easy Language” in the educational process, that is, to formulate the starting points that determine the content, methods and organization work with texts in “Easy language”.

This research is aimed to develop methodological principles for using texts in “Easy Language” in teaching German as a foreign language.

The methodological base of scientific research included the main methods of linguistic and stylistic analyzes. An integrated approach was used that combines the following methods and types of analysis: the method of linguistic description, the method of contextual analysis and the comparative method, the method of linguistic interpretation, based on the interpretation of the system-semantic relations of the linguistic units of the text. The information and empirical base of the research was scientific works on the research problem, German-language regulations governing the provision of information in a simplified language and media texts in “Easy Language” (a total of 149 texts of various genres).

In the course of the study, five methodological principles were formulated that determine the content, methods and organization of work with materials in “Easy language” in the educational process and are in a relationship of interconnection and interdependence among themselves: the principle of transparency, the principle of checking factual information, the principle of language comparison, the principle of priority the original text over the translated one, the principle of ownership of background technical information.

In the study, for the first time in the study of this phenomenon, methodological principles for the use of texts in the “Easy Language” in the educational process were formulated. The study contributes to the methodology of teaching the German language. The research contributes to the teaching methodology of the German language.

The proposed methodological principles can not only be applied directly in teaching the discipline “German language”, but also used to develop an international standard for high-quality translations into a simplified language and ensure the transparency of such translations.

Keywords: Easy language, simplified German, methodological principles, language standard, German language, functional illiteracy, *Leichte Sprache*, German language policy, barrier-free information technology

For citation: Petrova M.V. Methodological principles of using texts in «Easy language» in teaching German. *Language and Culture*, 2023, 64, pp. 212-231. doi: 10.17223/19996195/64/12

Введение

Обширное присутствие медиатекстов на упрощенном языке в немецкоязычном информационном пространстве привлекает все большее внимание ученых из разных областей гуманитарного знания, СМИ и общественности. За последние несколько лет феномены «*Leichte Sprache*» («Легкий язык») и «*Einfache Sprache*» («Простой язык»), созданные для облегчения чтения текстов и понимания информации определенными группами населения, находятся в процессе оформления в полноправные функциональные разновидности немецкого языка, регулируемые сводами специальных правил. Упрощенные варианты немецкого языка имеют в Германии определенный правовой статус, закрепленный соответствующими правовыми актами [1–4].

И если социальная ценность данных социолингвистических феноменов с точки зрения торжества прав человека и принципов демократического общества не подлежит сомнению, поскольку они способствуют возможности каждого члена общества реализовать в полном объеме свои права на доступ к информации, самовыражению и безбарьерной коммуникации, то наступательное проникновение упрощенных вариантов во все новые сферы коммуникации вызывает у части профессионального сообщества и общественности опасения в их возможном негативном влиянии на нормы литературного немецкого языка.

Тексты на «Легком языке» активно применяются и в обучении немецкому языку как иностранному. Однако на настоящий момент не

разработаны методические принципы работы с такими текстами в учебном процессе. Отсутствие методических принципов чревато не только закреплением искаженного представления о прагматике текстов на упрощенном языке и о подлинных структурах немецких предложений. Оно может повлечь за собой использование учащимися грамматических конструкций, не соответствующих нормам литературного языка, а также нивелировать потребность в овладении нормированным языком в связи с доступностью практически любой информации в «облегченном» варианте. Данное исследование – это попытка подступиться к проблеме использования текстов на «Легком языке» в учебном процессе.

В связи с тем, что процесс перевода на «Простой язык» («Einfache Sprache») как еще один вариант упрощенного языка до сих пор не оформлен в единый свод правил, признаваемых и утвержденных профессиональным сообществом, исследование ограничено анализом материалов по «Легкому языку».

Объектом проведенного анализа выступает «Легкий язык» как социолингвистический феномен. *Предмет исследования* – языковые особенности изложения информации в текстах на «Легком языке», методические принципы использования текстов на «Легком языке» в обучении немецкому языку как иностранному. *Теоретическая и практическая значимость исследования* заключается в отсутствии на данный момент разработанной системы методических принципов применения медиатекстов на «Легком языке» в обучении немецкому как иностранному, которая должна ориентировать в решении конкретной задачи – обучению литературному, а не «облегченному» немецкому языку. *Актуальность исследования* обусловлена произвольностью подхода к использованию текстов на «Легком языке» в учебном процессе, влекущей за собой широкий круг теоретических и практических методических проблем, нуждающихся в решении.

Цель научного исследования – рассмотрев историю становления упрощенного варианта немецкого языка (для понимания задач, первоначально стоявших перед создателями «Легкого языка»), обобщить и структурировать существующие на данный момент требования и рекомендации к переводу текстов на «Легкий язык», а также подвергнуть анализу имеющиеся критические взгляды на феномен. Разработать на основе проанализированной информации методические принципы использования текстов на «Легком языке» в обучении немецкому языку как иностранному.

Методология исследования

Логика исследования выстраивается в соответствии с поставленными выше задачами: от рассмотрения основных вех становления

феномена «Легкого языка», определения и обобщения возможностей и ограничений данного варианта языка к разработке методических принципов и условий его использования в обучении немецкому языку как иностранному. Первоначально с использованием метода исторического познания был сделан краткий обзор становления феномена «Легкого языка» в Германии, что позволило выявить социальные предпосылки возникновения данного языкового феномена.

Методологическая база основной части исследования включила методики лингвистического и стилистического анализов. Использовался комплексный подход, совмещающий следующие методы и виды анализа: метод лингвистического описания, метод контекстного анализа и сравнительно-сопоставительный метод, метод лингвистической интерпретации, основанный на толковании системно-семантических отношений языковых единиц текста. Средства и методы филологического анализа позволили определить специфику языка и стиля исследуемых материалов.

Исследование было проведено на основании систематизации информации из следующих источников, составляющих теоретическую базу исследования:

– материалы, возникшие непосредственно из практики перевода текстов на упрощенный язык и работы с целевой аудиторией, широко обозначаемой как «люди с трудностями в обучении» и включающей в себя следующие гетерогенные группы: людей с ментальными нарушениями, функционально безграмотных, мигрантов, пожилых людей и иных лиц, испытывающих сложности с языком или чтением. Данные документы содержат правила и рекомендации по работе с текстом при переводе на упрощенный язык: правила и рекомендации ассоциации «Легкий язык» [5]; рекомендации федерального союза ликвидации неграмотности и начального образования [6]; правила и рекомендации по проведению мероприятий с участием людей с трудностями в обучении [7]; международные регламентирующие документы по данной проблематике (WCAG 2.2) [8];

– нормативно-правовые акты ФРГ, законодательно регламентирующие использование упрощенного варианта немецкого языка: Закон о равенстве людей с ограниченными возможностями [3], Указ о создании безбарьерной информационной технологии в соответствии с Законом о равенстве инвалидов (Указ о безбарьерной информационной технологии – BITV 2.0) [4];

– научные публикации проектных групп исследовательских центров (исследовательский центр «Легкого языка» Института переводоведения и профессиональной коммуникации Государственного университета в Хильдесхайм [9]; результаты исследований проектной группы университета Лейпцига [10]; швейцарского центра безбарьерной коммуникации [11]) и труды отдельных ученых [12–14].

Основной массив научных трудов посвящен практическим аспектам перевода на «Легкий язык»: оправданности и эффективности отдельных правил упрощения текстов [11; 12. S. 37; 15]; исследованию роли иллюстраций, диаграмм и других графических элементов в обеспечении понимания текстов [16]; влиянию жанровой принадлежности текста на «Легком языке» на степень его понимания целевой группой [10. S. 56–58]. Проблема же разработки методических принципов работы с уже переведенными на упрощенный язык текстами в рамках изучения немецкого языка как иностранного на данный момент не нашла достойного внимания в научной среде, о чем свидетельствует отсутствие публикаций по данной тематике, несмотря на то что изучающие немецкий как второй (или очередной) иностранный язык указаны разработчиками «Легкого языка» в качестве одной из целевых групп, на которую ориентирован упрощенный язык.

И хотя защитники нормированного немецкого языка выражают озабоченность тем фактом, что «Легкий язык» применяется все шире и захватывает все новые и новые жанры текстов, фокус их рассуждений сосредоточен, в первую очередь, на самой возможности трансформации «Легкого языка» в новую языковую норму, что может повлечь за собой понижение познавательного уровня самих носителей языка [17, 18], но не на разработке методических рекомендаций по работе с материалами на «Легком языке» и их использованию в целях обучения языку, которые бы могли способствовать предотвращению этой возможной угрозы.

Информационно-эмпирической базой исследования послужили медиатексты ведомств и организаций ФРГ, представленные на упрощенном немецком; медиатексты на упрощенном немецком, находящиеся в свободном доступе в интернет-пространстве; тексты аналитических статей, комментариев экспертов по тематике, отобранные в онлайн-версиях; научные труды по проблематике исследования, а также немецкоязычные нормативно-правовые акты, регулирующие предоставление информации на упрощенном языке.

Всего было проанализировано 149 медиатекстов на «Легком языке». Из 149 рассмотренных текстов 18 представляли собой переводы законов и иных нормативно-правовых актов; 50 – инструкции и правила, касающиеся поведения в повседневной жизни или эксплуатации приборов; 10 – медицинские тексты; 30 – новостные заметки; 39 – словарные и справочные статьи; 2 – художественные тексты.

Исследование и результаты

Цель исследования предполагала, что для понимания задач, стоявших перед создателями «Легкого языка», следовало первоначально рассмотреть предпосылки возникновения и становления данного

социолингвистического феномена. Следующим шагом было обобщение и систематизация правил «Легкого языка» (с привлечением имеющихся на данный момент предписаний и самих медиатекстов на «Легком языке»), а также анализ критических взглядов на феномен, что позволило выявить отличия «Легкого языка» от литературного немецкого языка и его слабые стороны. На основе проанализированных данных в заключение требовалось сформулировать и обосновать методические принципы использования текстов на «Легком языке» в обучении немецкому языку как иностранному.

Рассмотрим предпосылки возникновения и развития феномена «Легкого языка» в Германии. Концепция «Легкого языка» как упрощенного варианта немецкого языка возникла в 90-х гг. XX в. и представляла собой развитие и переложение на немецкий язык технологии преобразования письменной информации «Easy-to-read» (также «Easy Read», англ. «легко читать»), представленной в 1996 г. американским сообществом людей с ограниченными возможностями People First. Побудительной причиной создания технологии послужила необходимость создания условий для безбарьерной коммуникации и безбарьерного доступа к регламентирующей информации для людей с ментальными нарушениями и ограниченными когнитивными возможностями чтения или понимания текстов. Инициатива была подхвачена и в Германии: в 1997 г. возникло первое в стране официальное сообщество людей с трудностями в обучении «Wir vertreten uns selbst!» («Мы представляем себя сами!»), в рамках которого были осуществлены первые попытки разработать правила перевода стандартного немецкого на «облегченный» язык. Из этого проекта развилось движение самоопределения «Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V.», ассоциация-партнер американского сообщества.

В 1998 г. Европейская ассоциация ILSMH (Международная лига обществ людей с психическими расстройствами) разработала и опубликовала европейские рекомендации по созданию легко читаемой информации [19]. Исходя из них, международная организация Inclusion Europe в 2009 г. в рамках проекта Pathways в сотрудничестве с представителями из восьми стран – Германии, Финляндии, Франции, Ирландии, Литвы, Австрии, Португалии и Шотландии – создала общий свод правил по переводу информации на упрощенный язык [20]. Inclusion Europe создала и марку качества текстов на «Легком языке», которой отмечаются тексты, прошедшие проверку специальными комиссиями, состоящими из людей с трудностями в обучении.

Важно отметить еще одну причину возникновения упрощенного языка – сохраняющееся значительное число функционально неграмотных в Европе, т.е. не обладающих достаточными языковыми навыками и знаниями людей. Общественное внимание к проблеме функциональной неграмотности возникает в Европе в 1960-е гг.: ЮНЕСКО вводит

термин «функциональная неграмотность». Этот термин применим к любому лицу, не способному (или в значительной мере утратившему навыки) использовать чтение и письмо в социальном контексте.

Создание упрощенного письменного языка на основе нормативного немецкого языка, таким образом, выполняло сразу несколько ключевых задач и охватывало ряд гетерогенных целевых групп. Ключевая целевая аудитория «Легкого языка» определена ассоциацией «Легкий язык» («Netzwerk Leichte Sprache») как «люди со сложностями к обучению» («Menschen mit Lernschwierigkeiten»), т.е. лица с различными ментальными нарушениями, а также лица, испытывающие сложности с языком или чтением по другим причинам (мигранты, функционально неграмотные, пожилые люди, страдающие деменцией). Созданное в 2006 г. в Германии объединение «Netzwerk Leichte Sprache» выпускает свод правил «Легкого языка» [5]. Помимо языковых предписаний и правил орфографии он включает рекомендации по типографике и использованию компонентов мультимедиа. В дальнейшем рекомендации по переводу на «Легкий язык» не только получили более широкое распространение, но и многократно пересматривались, дополнялись и модифицировались. С целью создания и усовершенствования правил перевода текстов на «Легкий язык» активизируются европейские объединения и сообщества, а также ученые-лингвисты. В университетах Германии (Хильдесхайм, Лейпциг, Берлин) возникли центры по развитию и внедрению «Легкого языка».

О проникновении феномена «Leichte Sprache» в общественное сознание, его популяризации и законодательном продвижении на федеральном уровне можно говорить с момента ратификации Германией Конвенции ООН о правах инвалидов 26 марта 2009 г. [1]. 15 июня 2011 г. Федеральным правительством ФРГ был принят план действий по реализации Конвенции [2]. Германия заявила о создании инклюзивного общества на основании концепции инклюзивности «Alle inklusive» («Все включены»). Основные принципы концепции: равенство и недискриминация, доступность, т.е. обеспечение инвалидам доступа наравне с другими к физическому окружению, транспорту, информации и связи; вовлеченность их в местное сообщество. Использование «Легкого языка» органами государственной власти на территории Германии регулируется Законом о равенстве людей с ограниченными возможностями [3]. Параграф 11 закона гласит, что людям с ментальными нарушениями необходимо предоставлять информацию на понятном языке. Это касается всех федеральных министерств, ведомств и государственных организаций, взаимодействующих с населением. Для реализации содержания закона на уровне федеральных земель были приняты соответствующие нормативно-правовые акты.

Для решения поставленной в данном исследовании задачи необходимо было провести систематизацию правил «Легкого языка».

Создаваемый искусственным путем «Легкий язык», бесспорно, обладает практическим потенциалом: изначально разработанный с целью облегчить доступ к регламентирующей письменной информации людям с ментальными нарушениями, его сферы применения и аудитория на сегодняшний день значительно расширились. Ассоциацией «Легкий язык» в определение «Легкого языка» на данный момент включена не только письменная, но и устная формы речи: «Легкий язык – это легкий для понимания язык. На котором можно писать. На котором можно говорить» (здесь и далее перевод мой. – М.П.) [21]. А в 2016 г. издательство «Дуден», самое авторитетное издательство в вопросах немецкого языка и его норм, выпускает сразу три книги, посвященные «Легкому языку» [22–24], что свидетельствует об укреплении общественного статуса данного варианта языка.

Положительная динамика развития упрощенного варианта немецкого – это не только демонстрация социальной позиции европейских немецкоязычных государств в отношении людей с трудностями к обучению языку и чтению, но и еще одно свидетельство тенденции к изменению норм стандартного языка в сторону упрощения: ориентируясь на массового читателя, СМИ упрощают стиль изложения информации; развитие новых технологий и способов коммуникации также вносит определенные изменения в язык. В связи с этим феномен «Легкого языка» встречает неоднозначную оценку как в научных изысканиях, так и в общественном дискурсе.

Во-первых, потому, что осуществление декларируемой создателями «Легкого языка» ключевой задачи обеспечения безбарьерного доступа к информации (другими словами, понятность информации для адресата) невозможно без четкого понимания того, на кого этот текст ориентирован. Аудитория же «Легкого языка» крайне разнородна. Частично данная задача решается обязательной проверкой текстов на «Легком языке» на их понятность специальными комиссиями, в которые входят люди с ментальными нарушениями, функционально неграмотные и иностранцы, плохо владеющие немецким. Однако, несмотря на языковую доступность, при упрощении текста всегда происходят изменения и в его сути, а кажущаяся понятность текста не равна сохранению содержания и корректной передаче смысла.

Во-вторых, в случае использования «Легкого языка» с целью освоения немецкого языка, по мнению ряда ученых, может быть создана помеха овладению полноценным литературным языком [17, 18].

Уже в 2014 г. главный редактор журнала *Deutsche Sprachwelt* Т. Паульвиц формулирует основное опасение, касающееся облегченного варианта языка: «Для лиц, плохо владеющих языком, “Легкий язык”

является благом, однако какой-нибудь почитатель языка может задать себе неприятный вопрос: Неужели так выглядит будущее языка? Возможно, «Легкий язык» есть лишь промежуточная фаза в процессе утраты грамотности...» [25].

Внедряющиеся в информационное пространство многочисленными службами тексты на «Легком языке» трансформируются в новую норму, правила которой уже задают определенный языковой стандарт, имеющий (как показала систематизация правил «Легкого языка») мало общего с литературным немецким языком.

Чтобы обеспечить овладение полноценным литературным языком и нивелировать угрозу искажения представлений о языковой норме у изучающих немецкий как иностранный язык, необходимо разработать методические принципы работы с материалами на «Легком языке» в учебном процессе, т.е. сформулировать исходные положения, которые определяют содержание, методы и организацию работы с текстами на «Легком языке» и проявляются во взаимосвязи и взаимообусловленности. В ходе исследования были рассмотрены области применения упрощенного языка, систематизированы требования к переводу текстов с литературного на «Легкий язык». На основе существующих требований, а также анализа медиатекстов на «Легком языке» различной жанровой природы были выявлены те характерные и специфические особенности объекта, которые отличают его от языковой нормы и, соответственно, должны быть учтены в работе с такими материалами. Данные особенности позволили нам определить и сформулировать следующие методические принципы:

1. *Принцип прозрачности.* Так как тексты на «Легком языке» представляют собой упрощенные тексты специфических жанров – законы и подзаконные нормативно-правовые акты, партийные программы (а также перевод иной информации с сайтов органов государственной власти), медицинская документация, инструкции, – в большинстве случаев существует и должен быть представлен и рассмотрен на занятии оригинальный текст, положенный в основу перевода. Отчетливо заявляющая о себе тенденция на расширение охвата вербальных жанров на «Легком языке» демонстрирует вовлечение новых жанровых форм, таких как новостные заметки, справочные и словарные статьи, художественные тексты. Изучение 149 текстов разных жанров на «Легком языке» показало, что на практике принцип прозрачности, т.е. прямой доступности оригинального текста, реализуется далеко не всегда: ярким примером может служить общедоступный онлайн-словарь на «Легком языке» *Hurtaki* [26]. Он представляет собой энциклопедию наподобие Википедии, где любой пользователь может дополнять и вносить исправления в содержание словаря. В настоящее время словарь содержит свыше 2 000 понятий, однако в словарных статьях отсутствует информационный технический

элемент (медиа-ссылка), который бы отсылал читателя к оригинальному тексту.

Принцип прозрачности является ключевым методическим принципом работы с материалами на «Легком языке» в учебном процессе и, по сути, определяет остальные принципы, которые следуют из него.

2. *Принцип проверки фактической информации.* Текст на «Легком языке» – это всегда искажение, упрощение и частичная потеря информации оригинального текста. Приведем в качестве примера два отрывка текста: на «обычном» (литературном) и «Легком языке».

Пример перевода новостной заметки с немецкого на «Легкий язык»

Литературный язык	«Легкий язык»
<p>Nitrat im Grundwasser: EU verklagt Deutschland. Deutschland muss sich wegen mutmaßlicher Versäumnisse beim Grundwasserschutz einem Verfahren am Europäischen Gerichtshof (EuGH) stellen. Die EU-Kommission habe Ende Oktober die im April angekündigte Klage gegen die Bundesrepublik eingereicht, sagte ein EuGH-Sprecher in Luxemburg. Als Hauptursache für die hohen Nitratwerte in Deutschland gelten zu lasche Regeln für den Umgang mit Gülle und Kunstdünger in der Landwirtschaft [27]</p>	<p>Gefahr für unser Trink-Wasser: Deutschland muss zu einer Gerichts-Verhandlung. Die Europäische Union ist eine Länder-Gruppe. Man sagt auch: EU Zu dieser Gruppe gehören 28 Länder. Auch Deutschland gehört dazu. Die EU macht Gesetze. An diese Gesetze müssen sich alle EU-Länder halten. Sonst kann die EU das Land verklagen. Das bedeutet: Das Land muss vor ein Gericht. Vor kurzer Zeit ist das passiert: Die EU hat die Regierung von Deutschland verklagt». Aus einem ganz bestimmten Grund: Weil Deutschland sich nicht an die Gesetze hält, die es für unser Trink-Wasser gibt. In diesen Gesetzen steht: In unserem Trink-Wasser dürfen keine Stoffe sein, die uns krank machen. Einer dieser Stoffe heißt: Nitrat. Man spricht es: Nie –Trat. Nitrat ist ein Salz</p>
<p>Нитраты в грунтовых водах: ЕС подает в суд на Германию Германия должна предстать перед Европейским верховным судом из-за предполагаемого недосмотра в защите грунтовых вод. Комиссия ЕС подала иск против Федеративной Республики, о котором было объявлено в апреле, в конце октября, сообщил</p>	<p>Опасность для нашей питьевой воды: Германия должна предстать перед судом. Европейский Союз – это группа стран. Говорят еще: ЕС. В эту группу входят 28 стран. Германия – одна из них. ЕС издает законы.</p>

Литературный язык	«Легкий язык»
<p>представитель Европейского суда в Люксембурге. Основная причина высокого уровня нитратов в Германии – слишком мягкие правила обращения с жидким навозом и искусственными удобрениями в сельском хозяйстве</p>	<p>Все страны ЕС должны соблюдать эти законы. В противном случае ЕС может подать на страну в суд. Это значит: Страна должна предстать перед судом. Это произошло недавно: ЕС подал в суд на правительство Германии. По очень конкретной причине: Потому что Германия не подчиняется законам, которые существуют для нашей питьевой воды. В этих законах сказано: В нашей питьевой воде не должно быть никаких веществ, от которых мы заболеваем. Одно из этих веществ называется: нитрат. Произносится: Ни - Трат. Нитрат – это соль</p>

При сравнении текстов становится очевидна разница в визуальном оформлении, в смысловой наполненности, акцентах, структурных изменениях и опущениях фактической информации исходного текста, которые были осуществлены при переводе. В приведенном выше примере в тексте на «Легком языке» содержится дополнительная информация, относящаяся к фоновым знаниям и отсутствующая в первоисточнике: о том, что представляет собой Европейский союз; что страны – члены Евросоюза должны соблюдать законы; объяснение термина «нитрат». Однако опущена информация, касающаяся фактических деталей новости: месяц подачи иска, источник информации, причина высокого уровня нитратов, т.е. элементы, характерные для жанрового стандарта печатных текстов, относящихся к информационно-новостной журналистике.

3. *Принцип языкового сравнения.* Наличие первичного текста позволяет провести сравнительно-сопоставительный лингвистический анализ материала, оценив вероятное различие в использовании средств, обеспечивающих когезию текстов: языковых единиц, форм и эксплицитных коннекторов. Интерпретация авторского замысла и семантической значимости текста опирается на анализ средств когерентности: дейктических, анафорических и катафорических приемов (т.е. средств синтаксиса), логической структуры, пресуппозиции как необходимого семантического компонента текста, являющегося предварительным (фоновым) знанием, без которого невозможно понимание данного текста.

Коммуникативное намерение составителей текстов на «Легком языке» заключается в максимальном упрощении (семантическом, грамматическом и стилистическом) исходного текста.

Языковые средства достижения упрощения становятся наглядными именно при сопоставлении с реальным текстом. Помимо этого сравнительный анализ как вид учебного упражнения способствует развитию у студентов так называемого чувства языка, т.е. понимания, какие языковые средства и элементы необходимы, чтобы организовать текст в связное, логично структурированное семантическое целое.

Умение использовать средства когезии и когерентности, включающие грамматические, лексические, стилистические, образные, логические и другие средства для создания связного и понятного текста, реализующего определенный коммуникативный замысел, является одним из ключевых умений в овладении иностранным языком.

4. *Принцип приоритета оригинального текста над переведенным.* Основной массив текстов на «Легком языке» – это вторичные тексты, т.е. созданные «на базе другого текста и сохраняющие его основное содержание» [28. С. 62]. Авторский замысел первичного текста во вторичном тексте может претерпеть ряд изменений в зависимости от того, с какой целью и какой организацией был заказан перевод.

Создание вторичного текста на «Легком языке» влечет за собой необходимость иного информационно-логического структурирования первичного текста, разделения информации на основную и второстепенную, упрощения и перекомпоновки фактической информации, добавления дополнительных данных, относящихся к фоновым знаниям, необходимым для понимания и корректной интерпретации текста целевой аудиторией.

Принцип приоритета оригинального текста над переведенным призван обеспечить достоверность, правдивость факта, события, лежащего в основе создания первичного текста, а также способствовать объективной оценке вторичного текста с точки зрения точности передачи этих компонентов и сохранения авторского замысла первичного текста.

Поскольку в основной своей массе тексты на «Легком языке» – это упрощенные тексты законов и иных нормативно-правовых актов и правил, партийные программы, инструкции по безопасной эксплуатации бытовых предметов, медицинская документация – значимость данного принципа очевидна, его несоблюдение может повлечь за собой негативные последствия даже для здоровья и жизни человека.

5. *Принцип владения фоновой технической информацией.* Данный принцип говорит о важности наличия фоновой технической информации о тексте на «Легком языке», а именно:

1. По заказу кого был осуществлен перевод? (Адресант.)

2. Кем (какой организацией) был выполнен перевод? (Исполнитель.)

3. Что было переведено? Отсылка на текст первоисточника. (Объект перевода.)

4. Как был осуществлен перевод, т.е. отсылка на свод правил, которые легли в основу перевода текста? (Метод.)

5. С какой целью был выполнен перевод? (Цель.) Выделен ли конкретный сегмент целевой аудитории, для которой предназначен данный текст? (Адресат.)

Вышеперечисленные вопросы также известны и применяются как «формула Квинтилиана» [28] в теории новостной журналистики. Римским ритором Квинтилианом были сформулированы семь вопросов, которые необходимо осветить, чтобы информация о событии или предмете разговора была полной: помимо вышеперечисленных, в «формулу Квинтилиана» входят вопросы о времени и месте осуществления действия. В нашем случае эти вопросы являются факультативными для образовательных задач. Информация же об адресанте и адресате, о цели и методах перевода значима для понимания прагматики текста, фиксирующей отношения между текстом и субъектами текстовой деятельности. Умение вычленять и учитывать функциональные и прагматические аспекты текста как динамической коммуникативной единицы высшего уровня позволяет выйти за пределы собственно языковых характеристик и осуществить анализ понятийных категорий и содержательного качества текста.

К принципу владения фоновой информацией должно быть отнесено и знание:

– о существовании вариаций в сводах правил, наличии нескольких сложившихся традиций перевода текстов на «Легкий язык», различающихся между собой рядом деталей (как, например, использование дефиса или «медиопункта» («Mediopunkt») при написании сложных слов);

– отличиях правил «Легкого языка» от правил литературного немецкого языка (запрет на пассивный залог, родительный падеж, сослагательное наклонение в «Легком языке» и др.);

– спорных и слабых сторонах «Легкого языка», за которые он подвергается критике научного сообщества или общественности (предписанный правилами «Легкого языка» приоритет частотных слов над редкими по результатам исследований не всегда оправдан) [10. S. 33]; написание сложных слов через дефис может не облегчить, а, напротив, затруднить их понимание, а также исказить значение [10. S. 38; 26]; опасения по поводу восприятия «Легкого языка» как новой языковой нормы и тенденции оформления его в языковой стандарт, что может снизить статус полноценного литературного языка и образовательный уровень общества в целом [17, 18, 25].

Заключение

Изменения, происходящие в обществе в целом и языке как основном средстве коммуникации в обществе в частности, проявляются и в характере возникающих языковых явлений, что следует учитывать при обсуждении и оценке «Легкого языка». Дифференцированный подход в подаче информации – важный маркер инклюзивной политики государства. Он способствует распространению упрощенных версий языка и развитию новых технологий, доступности на информационном рынке медиатекстов любого уровня сложности: как с точки зрения их содержательной, так и формальной сторон.

Признавая социальную значимость «Легкого языка» в решении вопроса доступности информации для людей с ментальными нарушениями, следует с осторожностью отнестись к аргументу, что «Легкий язык» может помочь начать изучать язык, поскольку грамматическое и лексическое наполнение текстов на литературном и упрощенном немецком существенно различается. У учебного текста, как и у любого конкретного произведения, есть определенный набор существенных характеристик содержания и формы, позволяющий ему в наибольшей мере выполнять педагогические задачи. В связи с этим при использовании в учебных целях текстов на «Легком языке» следует, прежде всего, соотносить, соответствует ли содержание и форма материала учебным целям. Например, методика преподавания иностранного языка, в том числе на начальном этапе, предполагает наличие у учащихся способности понимать значение абстрактных имен существительных. Материалы же на «Легком языке», наоборот, исходят из отсутствия таковой и избегают использования абстрактных понятий.

Разработанные в ходе исследования методические принципы определили значимые критерии и методы контроля при работе с текстами на «Легком языке», чтобы их чтение не препятствовало, а только способствовало овладению нормативным языком.

Использование «Легкого языка» в целях обучения немецкому языку – хороший инструмент, чтобы освоить механизмы языкового упрощения, научить студентов работать с текстом, анализировать его прагматические и функциональные аспекты, осуществлять сравнительно-сопоставительный лингвистический анализ компонентов текста, интерпретировать текст как структурированное, связанное семантическое целое, другими словами, оно помогает развить у студентов «чувство языка». Однако чтобы предотвратить искаженное восприятие языка и обеспечить овладение полноценным литературным немецким языком, используя тексты на «Легком языке» лишь как одно из возможных упражнений, а не как приемлемый языковой стандарт, необходимы

методические принципы, определяющие содержание, методы и организацию работы с материалами на «Легком языке» в учебном процессе.

В ходе исследования было сформулировано пять методических принципов, находящихся между собой в отношениях взаимосвязи и взаимообусловленности: принцип прозрачности, принцип проверки фактической информации, принцип языкового сравнения, принцип приоритета оригинального текста над переведенным, принцип владения фоновой технической информацией.

Результаты научного исследования, выраженные в разработанных и теоретически обоснованных методических принципах, с одной стороны, выявляют, учитывают и задействуют в учебных целях характерные и специфические особенности «Легкого языка», отличающие его от языковой нормы, с другой стороны, позволяют очертить четкую границу сфер использования данного варианта языка.

Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенные методические принципы не только могут быть применены непосредственно в преподавании дисциплины «немецкий язык», но и использованы в дальнейшем для разработки международного стандарта качественных переводов на упрощенный язык и обеспечения прозрачности подобных переводов.

Список источников

1. **Beauftragte** der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. UN-Behindertenrechtskonvention. Bonn : Hausdruckerei BMAS, 2017. URL: https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (дата обращения: 20.12.2022).
2. **Bundesministerium** für Arbeit und Soziales (BMAS). Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (NAP). Tübingen : Wertewerk, 2011. URL: <https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/a740-aktionsplan-bundesregierung.html> (дата обращения: 20.12.2022).
3. **Bundesministerium** für Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV). Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz – BGG). Berlin : Juris GmbH, 2002. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/index.html> (дата обращения: 20.12.2022).
4. **Bundesministerium** für Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV). Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung – BITV 2.0). Berlin : Juris GmbH, 12.09.2011. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html (дата обращения: 20.12.2022).
5. **Netzwerk** Leichte Sprache e.V. Die Regeln für Leichte Sprache. Berlin, 2017. URL: https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf
6. **Nickel S.** Funktionaler Analphabetismus - Hintergründe eines aktuellen gesellschaftlichen Phänomens // Aus Politik und Zeitgeschichte (Beiheft zu "Das Parlament"). 2014. № 9-11. S. 26–32.

7. **Netzwerk Leichte Sprache** e.V. Die Regeln für Treffen und Tagungen. Berlin, 2017. URL: https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Tagungen.pdf (дата обращения: 20.12.2022).
8. **The World Wide Web Consortium (W3C)**. Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2. W3C. W3C 2020. URL: <https://www.w3.org/TR/WCAG22/> (дата обращения: 20.12.2022).
9. **Maaf Ch., Rink I.** Translating Legal Texts into Easy Language // Communicating the law and public information to vulnerable audiences, JOAL. 2021. Vol. 9, № 1. URL: <https://ojs.law.cornell.edu/index.php/joal/article/view/109> (дата обращения: 20.12.2022).
10. **Bock B.M.** „Leichte Sprache“ – Kein Regelwerk. Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt. Universität zu Köln, 2018. 96 S. URL: <http://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A31959/attachment/ATT-0/> (дата обращения: 20.12.2022).
11. **Jekat J., Hagmann D., Lintner A.** Texte in Leichter Sprache: Entwicklungsstand und Hinweise zur Qualitätsoptimierung // Fachkommunikation – gelenkt, geregelt, optimiert. (Fach – Sprache – Kommunikation 1.). Hildesheim : Universitätsverlag Hildesheim, 2020. S. 171–190. doi: 10.21256/zhaw-20144
12. **Lange D.** Der Genitiv in der „Leichten Sprache“ – das Für und Wider aus theoretischer und empirischer Sicht // Zeitschrift für Angewandte Linguistik. 23.04.2019. Vol. 70 (1). S. 37–72. doi: 10.1515/zfal-2019-2001
13. **Trescher H.** Kognitive Beeinträchtigung und Barrierefreiheit. Eine Pilotstudie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 2018. 182 S. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-160438>.
14. **Bock B.M.** Was ist für wen leicht verständlich? Befunde zu Wortschatz, Grammatik und leserseitigem Wissen // Der Deutschunterricht. 2018. № 70 (5). S. 15–25.
15. **Christmann U.** Wie leicht darf Leichte Sprache sein? Empirische Lücken in einem gut gemeinten Konzept // „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin : Frank & Timme, 2017. S. 35–51.
16. **Bock B.M.** Makrotypografie als Verständlichkeitsfaktor. Empirische Studie zum Erkennen von Textsorten am Beispiel der „Leichten Sprache“ // Zeitschrift für angewandte Linguistik. 01.08.2020. Vol. 73 (1). S. 181–212. URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/zfal-2020-2050/html> doi: 10.1515/zfal-2020-2050 (дата обращения: 20.12.2022).
17. **Ochsenbein T.** Schlimmer als Realsatire. Interview mit Rainer Bremer // Neue Zürcher Zeitung (NZZ). 08.09.2014. URL: <http://www.nzz.ch/wissenschaft/bildung/schlimmer-als-realsatire-1.18378993> (дата обращения: 20.12.2022).
18. **Liessmann K.P.** Schöne neue Sprachwelt // Neue Zürcher Zeitung (NZZ). 20.07.2016. URL: https://www.lvb.ch/docs/magazin/2016-2017/01_September_2016/13_Perlenfischen_LVB_1617-01.pdf (дата обращения: 20.12.2022).
19. **Freyhoff G., Hess G., Kerr L., Tronbacke B., Van Der Veken K.** Make it Simple: European Guidelines for the Production of Easy-to-Read Information for People with Learning Disability for Authors, Editors, Information Providers, Translators and Other Interested Persons. Brussels : ILSMH European Association, 01.06.1998. URL: <https://ecommons.cornell.edu/handle/1813/76527> (дата обращения: 20.12.2022).
20. **Inclusion Europe.** Informationen für alle. Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht. Brussels : Inclusion Europe, 2009. 44 S. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/download/inclusion-europe---europaeische-reglen-ii.pdf>
21. **Netzwerk Leichte Sprache** e.V. Das ist Leichte Sprache. Berlin, 2017. URL: <https://www.leichte-sprache.org/das-ist-leichte-sprache/> (дата обращения: 20.12.2022).
22. **Bredel U., Maaf Ch.** Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis. Berlin : Dudenverlag, 2016. 560 S.
23. **Bredel U., Maaf Ch.** Ratgeber Leichte Sprache: Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis. Berlin : Dudenverlag; 2016. 208 S.

24. **Bredel U., Maaß Ch.** Arbeitsbuch Leichte Sprache: Übungen für die Praxis mit Lösungen Berlin : Dudenverlag, 2016. 112 S.
25. **Paulwitz Th.** Leichte Sprache, seichte Sprache // Junge Freiheit. 09.09.2014. URL: <https://jungefreiheit.de/kolumne/2014/leichte-sprache-seichte-sprache/> (дата обращения: 20.12.2022).
26. **Hurraki** – Wörterbuch für Leichte Sprache. URL: <https://hurraki.de/wiki/Главная> (дата обращения: 20.12.2022).
27. **Multisprech.** Sprachforschung, Cultural Studies und Bildungsforschung. URL: <https://multisprech.org/einfache-sprache/normal-einfach-leicht/nitrat-im-grundwasser/> (дата обращения: 20.12.2022).
28. **Матвеева Т.В.** Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д : Феникс, 2010. 562 с.

References

1. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017) UN-Behindertenrechtskonvention Bonn: Hausdruckerei BMAS 42 p. URL: https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Accessed: 20.12.2022).
2. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011) Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (NAP). Tübingen: Wertewerk 236p. URL: <https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/a740-aktionsplan-bundesregierung.html> (Accessed: 20.12.2022).
3. Bundesministerium für Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) (2002) Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz – BGG); Berlin: juris GmbH 27.04.2002 URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/index.html> (Accessed: 20.12.2022).
4. Bundesministerium für Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) (2011) Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung – BITV 2.0). Berlin: juris GmbH 12.09.2011. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html (Accessed: 20.12.2022).
5. Netzwerk Leichte Sprache e.V. (2017) Die Regeln für Leichte Sprache; Berlin. URL: https://www.leichte-sprache.org/wpcontent/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf (Accessed: 20.12.2022).
6. Nickel S. (2014) Funktionaler Analphabetismus – Hintergründe eines aktuellen gesellschaftlichen Phänomens. // Aus Politik und Zeitgeschichte (Beiheft zu “Das Parlament”). 9. pp. 26-32.
7. Netzwerk Leichte Sprache (2017) e.V. Die Regeln für Treffen und Tagungen. Berlin. URL: https://www.leichte-sprache.org/wpcontent/uploads/2017/11/Regeln_Tagungen.pdf (Accessed: 20.12.2022).
8. The World Wide Web Consortium (W3C). Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2. W3C. W3C 2020 Aug. 11 URL.: <https://www.w3.org/TR/WCAG22/> (Accessed: 20.12.2022).
9. Maaß Ch., Rink I. (2021) Translating Legal Texts into Easy Language // Communicating the law and public information to vulnerable audiences, JOAL. Vol. 9 (1). URL: <https://ojs.law.cornell.edu/index.php/joal/article/view/109> (Accessed: 20.12.2022).
10. Bock B.M. (2018) “Leichte Sprache” – Kein Regelwerk. Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt. Universität zu Köln. 96 p. URL: <http://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A31959/attachment/ATT-0/> (Accessed: 20.12.2022).

11. Jekat J., Hagmann D., Lintner A. (2020) Texte in Leichter Sprache: Entwicklungsstand und Hinweise zur Qualitätsoptimierung. In: Heidrich, F. Schubert, K. (Hg.) // Fachkommunikation – gelenkt, geregelt, optimiert. (Fach –Sprache –Kommunikation 1.) Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. pp. 171 – 190. DOI: 10.21256/zhaw-20144 (Accessed: 20.12.2022).
12. Lange D. (2019) Der Genitiv in der “Leichten Sprache” – das Für und Wider aus theoretischer und empirischer Sicht. // Zeitschrift für Angewandte Linguistik Vol. 70 (1). pp. 37-72. DOI: 10.1515/zfal-2019-2001 (Accessed: 20.12., 2022).
13. Trescher H. (2018) Kognitive Beeinträchtigung und Barrierefreiheit. Eine Pilotstudie; Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 182 p. URL: <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-160438> (Accessed: 20.12.2022).
14. Bock B.M. (2018) Was ist für wen leicht verständlich? Befunde zu Wortschatz, Grammatik und leserseitigem Wissen. // Der Deutschunterricht. 70 (5). pp. 15–25.
15. Christmann U. (2017) Wie leicht darf Leichte Sprache sein? Empirische Lücken in einem gut gemeinten Konzept. In: Bock B. M., Fix U. und Lange D. (Hg.): // “Leichte Sprache” im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme. pp. 35–51.
16. Bock B.M. (2020) Makrotypografie als Verständlichkeitsfaktor. Empirische Studie zum Erkennen von Textsorten am Beispiel der “Leichte Sprache”. // Zeitschrift für angewandte Linguistik. 3 Vol. 73 (1). pp. 181–212. URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/zfal-2020-2050/html> DOI: 10.1515/zfal-2020-2050 (Accessed: 20.12.2022).
17. Ochsenbein T. Schlimmer als Realsatire. Interview mit Rainer Bremer. // Neue Zürcher Zeitung (NZZ). 08.09.2014. URL: <http://www.nzz.ch/wissenschaft/bildung/schlimmer-alsrealsatire-1.18378993>
18. Liessmann K.P. Schöne neue Sprachwelt. // Neue Zürcher Zeitung (NZZ). 20.07.2016 URL: https://www.lvb.ch/docs/magazin/2016-2017/01_September_2016/13_Perlenfischen_LVB_1617-01.pdf (Accessed: 20.12.2022).
19. Freyhoff G. Hess G., Kerr L., Tronbacke B., Van Der Veken K. Make it Simple: European Guidelines for the Production of Easy-to-Read Information for People with Learning Disability for Authors, Editors, Information Providers, Translators and Other Interested Persons. Brussels: ILSMH European Association 01.06.1998 URL: <https://ecommons.cornell.edu/handle/1813/76527> (Accessed: 20.12.2022).
20. Inclusion Europe. (2009) Informationen für alle. Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht. Brussels: Inclusion Europe 44p. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/download/inclusion-europe---europaeische-reglen-ll.pdf> (Accessed: 20.12.2022).
21. Netzwerk Leichte Sprache e.V. (2017) Das ist Leichte Sprache; Berlin URL: <https://www.leichte-sprache.org/das-ist-leichte-sprache/> (Accessed: 20.12.2022).
22. Bredel U., Maaß Ch. (2016) Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis. Berlin: Dudenverlag. 560 p.
23. Bredel U., Maaß Ch. (2016) Ratgeber Leichte Sprache: Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis. Berlin: Dudenverlag. 208 p.
24. Bredel U., Maaß Ch. (2016) Arbeitsbuch Leichte Sprache: Übungen für die Praxis mit Lösungen Berlin: Dudenverlag. 112 p.
25. Paulwitz Th. Leichte Sprache, seichte Sprache // Junge Freiheit, 09.09.2014 URL: <https://jungefreiheit.de/kolumne/2014/leichte-sprache-seichte-sprache/> (Accessed: 20.12.2022).
26. Hurraki – Wörterbuch für Leichte Sprache]. URL: <https://hurraki.de/wiki/Hauptseite> (Accessed: 20.12.2022).
27. Multisprech. Sprachforschung, Cultural Studies und Bildungsforschung. URL: <https://multisprech.org/einfache-sprache/normal-einfach-leicht/nitrat-im-grundwasser/> (Accessed: 20.12.2022).
28. Matveeva T.V. (2010) Polnyy slovar' lingvisticheskikh terminov [A complete dictionary of linguistic terms]. Rostov-na-Donu: Izd-vo Feniks. 562 p.

Информация об авторе:

Петрова М.В. – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры медиалингвистики, МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). E-mail: pmascha@yandex.ru. ORCID 0000-0001-8723-3293

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Petrova M.V., Ph.D. (Philology), Senior Lecturer of the Department of Medialinguistics, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). E-mail: pmascha@yandex.ru. ORCID 0000-0001-8723-3293

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 2.10.2023; принята к публикации 15.11.2023

Received 2.10.2023; accepted for publication 15.11.2023

Научная статья

УДК 37.02

doi: 10.17223/19996195/64/13

Мультилингвальный фестиваль буктрейлеров как способ повышения читательской активности обучающихся новой формации

**Анна Александровна Прохорова^{1,2},
Валерий Константинович Безукладников^{3,4},
Алёна Игоревна Чечёткина⁵**

^{1,3,5} Ивановский государственный университет, Иваново, Россия

^{2,4} Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия

^{1,2} prohanna@yandex.ru

^{3,4} valerious.bezukladnikov@gmail.com

⁵ alena.mef@mail.ru

Аннотация. В условиях трансформации мирового сообщества ключевую роль играют степень доступности информации, результаты извлечения, анализа, интерпретации данных. Существенно повышаются требования к осмыслению текстов, к обработке их содержания для достижения личных и профессиональных целей, что во многом определяется уровнем читательских умений, сформированностью читательской компетенции. Возрастает необходимость подготовки школьников и студентов вузов к осознанному использованию гипертекста и мультимедиа, к умениям самостоятельно применять программное обеспечение для обработки текстовой, табличной, графической информации, к работе в компьютерных сетях сообразно образовательным и профессиональным задачам, специфичным для обучающихся, которым предстоит жить и работать в мире новой формации. Последний характеризуется сложностью перехода от BANI-мира, возникшего за несколько лет до пандемии COVID-19, к мировой модели SHIVA или TАСI-миру, которые предполагают, по прогнозам психологов и футурологов, полное разрушение существующих сегодня моделей и ценностей, изменение привычного миропорядка и появление альтернативной реальности.

Сложившаяся ситуация с особенной остротой поставила вопрос о роли литературы в изменяющемся мире, характере и качестве чтения школьников и студентов, а вместе с этим и вопрос об их мотивации к чтению литературы на русском и других языках. Задача школьного и вузовского педагога – убедить обучающихся в том, что в новом мире победит не сильнейший, а умнейший, тот, у кого обширный кругозор, кто на основании полученных знаний сможет находить неординарные идеи и решения, быстро воплощать их в жизнь. Анализ научных трудов показал, что к настоящему времени в философии, психологии, педагогике, культурологии, лингвистике и методике преподавания русского и иностранных языков накоплен определенный потенциал знаний, необходимых для постановки и решения задачи формирования читательской компетенции школьника и студента как базовой составляющей культуры личности. Однако системных исследований, посвященных формированию читательской грамотности в условиях смены языковой, политической, экономической и цифровой парадигмы, не проводилось.

Среди новых форм продвижения чтения у учащихся школ, а также студентов ссузов и вузов авторы статьи выделяют буктрейлеры. Они признаны читателями как действенный способ распространения хороших книг и популяризации чтения, как инструмент формирования в общественной среде моды на чтение. К сожалению, масштабные мероприятия и конкурсы, посвященные созданию буктрейлеров, определяющих и формирующих читательский вкус у российской молодежи, проводятся нечасто, особенно в регионах. В этой связи авторы освещают масштабное научное событие – мультилингвальный фестиваль буктрейлеров, который недавно прошел в стенах Ивановского государственного университета (ИвГУ).

Работа по подготовке мультилингвальных буктрейлеров позволила участникам сформировать целый ряд читательских умений, освоить новые технические средства и программы (в том числе российские аналоги) для производства собственных видео- и аудиоматериалов. Планируется, что данное научное событие станет отправной точкой для множества проектов и активностей, ориентированных на школьников, студентов ссузов и вузов по всей России. Каждый участник фестиваля сможет получить ценные знания о тех книгах, которые стоит читать, навыки подготовки сценария буктрейлера и опыт создания профессиональных буктрейлеров на выбранном самими участниками языках.

Сделан вывод, что туманные прогнозы о трансформации мира, пессимистичные предсказания футурологов, психологов, философов и астрологов о грядущем хаосе в нашей и так нестабильной действительности могут быть рассеяны посредством простых педагогических приемов, облаченных в современные цифровые формы и наполненные актуальным и интересным для обучающихся новой формации контентом. Следует просто научить ребят (и бумажных консерваторов, и цифровых либералов) любить книгу в любом ее воплощении, поскольку это облегчит им жизнь, дружески поможет разобраться в пестрой и бурной путанице мыслей, чувств и происходящих событий.

Ключевые слова: читательская грамотность, мультилингвальный фестиваль, обучающиеся новой формации, разноязычные буктрейлеры

Для цитирования: Прохорова А.А., Безукладников В.К., Чечёткина А.И. Мультилингвальный фестиваль буктрейлеров как способ повышения читательской активности обучающихся новой формации // Язык и культура. 2023. № 64. С. 232–251. doi: 10.17223/19996195/64/13

Original article

doi: 10.17223/19996195/64/13

Multilingual festival of booktrailers as a way to increase the reading activity of the new-formation students

**Anna A. Prokhorova^{1,2},
Valeriy K. Bezukladnikov^{3,4}, Aliona I. Chechetkina⁵**

^{1, 3, 5} *Ivanovo State University, Ivanovo, Russia*

^{2, 4} *Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia*

^{1, 2} *prohanna@yandex.ru*

^{3, 4} *valerious.bezukladnikov@gmail.com*

⁵ *alena.mef@mail.ru*

Abstract. In the conditions of transformation of the world community, the extent of information accessibility, results of data retrieval, analysis and interpretation are of key

importance. The requirements to conceptualisation of texts, processing of their content for achievement of personal and professional goals are significantly increasing, which is largely determined by the level of reading skills and extent of reading competence. There is a growing need to prepare schoolchildren and university students for conscious use of hypertext and multimedia, for training their ability to independently use due software for processing textual, tabular and graphic information, for work in computer networks in line with the educational and professional tasks relevant for the learners who will live and work in the new-formation world. This world is characterised by complexity of transition from the BANI-world that emerged a few years before the coronavirus pandemic to the SHIVA or TACI world models which, according to the forecasts of psychologists and futurologists, presuppose complete destruction of the present models and values, change of the habitual world order and emergence of an alternative reality.

The existing situation has raised, with particular acuteness, the issue of the role of literature in the changing world, the nature and quality of reading by schoolchildren and students and consequently the issue of learners' motivation towards reading literature in Russian and other languages. The task of school and university teachers is to convince the learners that it is the smartest, not the strongest, who will win in the new world, the one who has a broad outlook, who can find extraordinary ideas and solutions on the basis of the acquired knowledge and quickly realise them. The analysis of scientific works has shown that to date a certain potential of knowledge has been accumulated in philosophy, psychology, pedagogy, culturology, linguistics, teaching Russian and foreign languages; this knowledge is necessary for setting and achieving the target of formation of schoolchildren's and students' reading competence as a basic component of a person's culture. However, no systemic studies devoted to the formation of reading literacy in the conditions of changed linguistic, political, economic and digital paradigm have been undertaken.

The authors of the present article are willing to highlight booktrailers amongst the new forms of reading promotion among schoolchildren, as well as students of secondary specialised educational institutions and universities. They are recognised by the readers as an effective way to promote good books and popularise reading and as an instrument forming a fashion for reading in the public environment. Regrettably, large-scale events and competitions addressing the creation of booktrailers that shape and promote the taste for reading in Russian young people are not held frequently, especially in non-central regions. In this regard, the authors would like to highlight a large-scale scientific event – a multilingual festival of booktrailers which has been recently held at Ivanovo State University.

The work over multilingual booktrailers enabled the participants to form a complex of reading skills, to master new technical facilities and programmes (including Russian analogues) for production of own video and audio materials. It is planned that this scientific event will become a starting point for a multitude of projects and activities aimed at schoolchildren, students of secondary specialised educational institutions and universities across Russia. Each participant of the festival will gain valuable knowledge about the books that are worth reading, along with due skills for preparing a booktrailer script as well as experience in creating professional booktrailers in languages chosen by them.

The authors of the survey conclude that the vague forecasts about the transformation of the world as well as pessimistic predictions of futurologists, psychologists, philosophers and astrologers about the coming chaos that will subordinate our, already unstable, reality can be dispelled by simple pedagogical methods clothed in modern digital forms and filled with relevant and interesting content for new-age learners. We should just teach the younger generation (which concerns as well paper-bent conventionalists and digital liberals) to love a book in its paper or digital guise, since this will make their life easier and help them to sort out the changeable and turbulent jumble of thoughts, feelings and events in a friendly way.

Keywords: reader literacy, multilingual festival, new-formation students, multilingual booktrailers

For citation: Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.R., Chechetkina A.I. Multilingual booktrailer festival as a way to increase the reading activity of the new-formation students. *Language and Culture*, 2023, 64, pp. 232-251. doi: 10.17223/19996195/64/13

Введение

Сегодня функциональная грамотность определяется как способность и готовность человека использовать постоянно приобретаемые знания, навыки и умения для решения всевозможных реальных, жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами. Традиционно функциональная грамотность включает в себя грамотность в чтении и письме, математическую и юридическую грамотность, грамотность в вопросах здоровья, семейной жизни и естественных науках [1. С. 8]. При этом важны не столько сами знания, сколько умение их применить: найти новую информацию, проверить ее достоверность, на ее основе изучить новые виды деятельности. Смысл функциональной грамотности заключается в использовании полученных предметных знаний разных областей для решения конкретной задачи. Примечательно, что читательская грамотность является одним из важных направлений формирования функциональной грамотности, под которой понимается способность интерпретировать и использовать тексты, размышлять о них, читать, чтобы достигать своих целей, расширять знания и возможности, участвовать в жизни современного социума.

С начала 2022 г. общество ощутило комплексное влияние сразу трех факторов: экономического упадка, пандемии COVID-19, политического кризиса. Привычные вещи утратили былую ясность. Многие люди оказались в сумеречном состоянии, как герои советского мультипликационного фильма «Ёжик в тумане». Одни стараются свыкнуться с реальностью происходящего и принять запущенные в мире изменения, а другие совершенно «потерялись в тумане» и уже не понимают, что делать, кому верить, кого слушать, где смотреть и что читать. Потоки разноязычной и не всегда достоверной информации хлынули из самых разных источников. Наиболее незащищенными в этих условиях оказались школьники и студенты. В этой связи российские школы, ссузы и вузы стараются проводить специальную работу: объяснять и воодушевлять неподготовленную к глобальным переменам молодежь, доводить до обучающихся достоверную информацию, проводить патриотические мероприятия, предлагать к прочтению хорошие книги, демонстрировать поучительные фильмы и др.

Раннее приобщение к визуальной массовой культуре и компьютеру (компьютерным играм) сформировало у современных молодых людей фрагментарность, поверхностность, неустойчивость восприятия действительности. Малый лексический запас, неумение и отсутствие привычки обращаться к словарям привели к непониманию значений слов; слабые знания и умения выстраивать грамматические конструкции мешают восприятию структуры сложных предложений как на русском, так и на иностранных языках [2, 3]. В результате смысл текста ускользает, как только его трудность превышает уровень простейших высказываний. Как следствие, при невнимании к читательской компетенции обучающиеся оказываются неспособными к результативной учебной и профессиональной деятельности.

Напомним, что формирование читательской компетенции представляет собой «целенаправленный процесс развития мотивов чтения и читательских интересов, организации освоения системы читательских знаний и умений» [4. С. 15]. В структуре читательской компетенции выделяются следующие взаимосвязанные компоненты: мотивационный (потребности, мотивы чтения, читательские интересы); когнитивный (система лингвистических, страноведческих знаний, знаний о тексте, чтении, знаний о себе как о читателе); деятельностный (совокупность ряда умений: прогностических, аналитических, интерпретационных и оценочных). Мотивационный компонент является одним из основных компонентов чтения. Осознавая потребность в чтении, читатель находит интересующую его информацию, прилагает усилия для ее качественного отбора и интерпретации. Когнитивный компонент характеризуется способностью понимать лексические единицы языка, строить фразы согласно законам грамматики и семантики. Данный компонент включает в себя владение родным и иностранными языками. Деятельностный компонент определяется самостоятельным овладением навыками и умениями, позволяющими решать различные коммуникативные задачи.

Если раньше в СССР школьники и студенты зачитывали книги до дыр, то сегодня обеспечить общекультурное, познавательное и целостное развитие личности обучающегося особенно сложно. Дело в том, что современным педагогам приходится работать с юными представителями цифрового поколения, которые не мыслят своей жизни без Интернета и гаджетов. Более того, их учебная жизнь протекает в условиях неопределенности, которая характеризуется переходом от BANI-мира (реальности, идентифицируемой как хрупкая, неопределенная, сложная, неоднозначная) [5. С. 240], возникшего за несколько лет до пандемии COVID-19, к мировой модели SHIVA или TACI-миру, которые предполагают, по прогнозам психологов и футурологов, полное разрушение существующих сегодня моделей и ценностей, трансформацию миропорядка и появление новой реальности.

Другими словами, школьники и студенты уже не те, что раньше. Это люди новой формации, которым предстоит жить и трудиться в иной, более сложной социальной реальности, а следовательно, нужно совершенствовать способы формирования необходимых для данной категории обучающихся компетенций, в том числе читательской.

Методология исследования

Начнем с того, что концепцию и термин SHIVA предложил психолог и управляющий партнер «ЭКОПСИ Консалтинг» Марк Розин, который утверждает, что все процессы в мире полностью разрушатся, что породит новый миропорядок. Концепция названа по имени бога Шива, который является разрушителем Вселенной и в то же время создателем пространства для нового творения [6]. Его образ уже несет определенную смысловую нагрузку и ключ к пониманию гипотетического мироустройства. Любопытно, что акроним SHIVA автор концепции разбирает следующим образом:

S – split (расщепленный). Модели и устои перестанут быть хрупкими. Они сломаются. Поэтому нет смысла их использовать. Не стоит строить планы, поскольку они не осуществляются. Важнее определить тактические решения, которые необходимы здесь и сейчас.

H – horrible (ужасный). Стресс превращается в оцепенение и страх. В таком состоянии трудно учиться и работать. В этой связи учащимся школ и студентам необходимо оказывать особую поддержку, направлять, предлагать им новые формы, материалы, гибкие расписания и графики, обеспечивать техничную смену задач.

I – inconceivable (невообразимый). В концепции BANI сложно было предположить, какое незначительное действие станет фатальным или принесет успех. В SHIVA-модели отсутствует уверенность, что действие принесет хоть какой-то результат.

V – vicious (беспощадный). В отличие от BANI, в этой концепции мир ожидает не просто кризис, а хаос, который уничтожит все на своем пути. Готовясь к этому, важно понять, какие специалисты останутся в деле даже в тяжелые времена и помогут их пережить другим.

A – arising (возрождающийся). После разрушения людей ждет новая точка отсчета. Рынок товаров и услуг, в том числе образовательных, изменится, и те, кто раньше других угадает вектор его развития, создадут самые успешные, перспективные и прибыльные проекты.

Как мы видим, категоричность SHIVA-мира проявляется с первой же строчки, расшифровывающей акроним. «Хрупкость» BANI указывала на наличие шансов уцелеть под воздействием вызовов этой реальности и давала ложные надежды жить дальше, не прибегая к трансформациям. В случае с SHIVA «расщепленный» – это не просто сломанная

и неподлежащая починке реальность. Здесь речь идет о том, что прежние методы, схемы и модели не просто устарели, они стерты и не подают признаков жизни в новой реальности. Использовать их абсолютно бесполезно, т.е. нужно искать новые подходы, принципы, средства. Разница между «тревожным» и «ужасным» аналогичная. В состоянии тревожности можно действовать, искать новые решения, двигаться вперед, а вот ужас сковывает людей, не дает сделать ни шагу, мешает принимать оперативные решения, направленные на противостояние вызовам. «Нелинейность» BANİ пророчила несбалансированность результатов действий.

Другими словами, скромные решения могли привести к масштабным последствиям различной полярности, а сверхбольшие усилия – к ничтожным результатам. В SHIVA-мире место нелинейности заняла «невообразимость», когда нет никакой уверенности, что любое принятое решение может вообще к чему-то привести. За «непостижимостью» в BANİ скрывалось конечное состояние информационной перегрузки, когда с помощью получения дополнительных данных нельзя было быть уверенным, что от этого улучшится понимание чего-либо. В мире SHIVA шансов постигнуть происходящее не существует. Этот мир «беспоощаден», как индуистское божество. При этом есть надежда на то, что, когда хаос сметет все сущее, мир достигнет финальной стадии падения, на месте разрушенного начнет зарождаться новая реальность, наступит время «возрождения» и появится новая точка отсчета.

Более оптимистичный вариант развития реальности прогнозирует практик в области психологии управления, ментор программ MBA Бизнес-школы СКОЛКОВО Сергей Дерябин, который полагает, что TACI – это мир:

T – turbulent (турбулентный). Скорость изменений увеличится, как и смена ценностей. Чтобы не потеряться в новом, придется адаптироваться еще быстрее и действовать с осторожностью.

A – accidental (случайный). Будущее будет невозможно спланировать даже на несколько дней вперед. Вместо того чтобы бояться неизвестности, автор предлагает развивать гибкое мышление и интуицию, как и в концепции BANİ.

C – chaotic (хаотичный). Известные нам правила и логика разрушатся, ценности кардинально изменятся. Помимо принятия и терпения, следует развивать в себе адаптивность.

I – Inimical (враждебный). Автор теории пророчит постоянное ощущение опасности и экзистенциальной угрозы. Люди будут воспринимать друг друга как оппонентов, которые мешают им выживать в непонятном мире.

По мнению автора данной концепции, от прежних миров остались лишь обломки. Предстоит большая работа по созданию нового мира. Каким он будет, зависит от тех, кто будет его формировать. Поэтому

исключительно важно, чтобы новые строители, пока еще блуждающие по трансформирующемуся BANI-миру с двумя новыми названиями (рис. 1), понимали хрупкость и ценность своего бытия, чтобы они руководствовались законами добра, следовали принципам, которые помогают человеку стать более счастливым и оказывать поддержку другим [6–8].

BANI	SHIVA	TACI
Brittle Хрупкий	Split Расщеплённый	Turbulent Турбулентный
Anxious Тревожный	Horrible Ужасный	Accidental Случайный
Nonlinear Нелинейный	Inconceivable Невообразимый	Chaotic Хаотичный
Incomprehensible Непостижимый	Vicious Беспощадный	Inimical Враждебный
	Arising Возрождающийся	

Рис. 1. Сравнительные характеристики меняющегося мира

Сложившаяся ситуация остро поставила вопрос о роли литературы в изменяющемся мире, характере и качестве чтения школьников и студентов, а вместе с этим и вопрос о мотивации последних к чтению литературы на русском и других языках. В начале XXI в. ученый, философ Д.С. Соммер, исследуя эволюцию сознания человека и процессы, происходящие в современном мире, с тревогой заметил, что если у человечества «не будет потребности в высших ценностях, то оно не сможет добиться морального и духовного прогресса и, скорее всего, деградирует» [9. С. 110].

В этой связи задача педагога – убедить обучающихся в том, что в новом мире победит не сильнейший, а умнейший, тот, у кого обширный кругозор, кто на основании полученных знаний сможет находить неординарные идеи и решения, быстро воплощать их в жизнь. На самом деле, для того чтобы справиться с новыми вызовами времени, необходимо сделать всего несколько шагов: во-первых, успокоиться и принять тот факт, что как раньше уже не будет; начать не просто читать все подряд, а осуществлять отбор, анализ и оценку информации (использовать безопасные интернет-источники, читать полезные тексты, хорошие книги, смотреть поучительное видео и т.д.); изучать и применять инструменты развития креативного мышления и инструменты поиска креативных

решений, помогающих увидеть истину, найти выход; не бояться применять свои знания, генерировать идеи, тестировать гипотезы и оценивать их влияние на результат; изучать современные методики и технологии, которые уже помогали в разное время решать трудные задачи; объединяться в команды с единомышленниками, искать решения и пути выхода вместе, поскольку всем давно известно, что «один в поле не воин» [8].

Анализ научных трудов показал, что к настоящему времени в философии, психологии, педагогике, культурологии, лингвистике и методике преподавания русского и иностранных языков накоплен определенный потенциал знаний, необходимых для постановки и решения задачи формирования читательской компетенции школьника и студента как базовой составляющей культуры личности. Методологической основой исследования читательской компетенции явились психолингвистическая теория речевой деятельности (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), основные положения компетентностного подхода (О.Д. Томилин, И.Д. Фрумкин, Б.Д. Эльконин и др.). Наиболее полное определение термина «читательская компетенция» предложила Т.А. Разуваева, которая понимает его как «совокупность знаний, навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в печатной (письменной) форме, и успешно использовать ее как в личных, так и общественных целях» [5. С. 13].

Особенности мышления человека в век цифровых разноязычных технологий подробно рассмотрены в трудах К.Э. Безукладникова, В.К. Безукладникова, А.А. Прохоровой [10], Л.П. Халяпиной [11], Т.В. Черниговской [12] и др. Термины «цифровой абориген» / «цифровой пользователь» (digital native) и «цифровой иммигрант» (digital immigrant) введены в работах М. Пренски [13]. Цифровое поколение России исследуется Г.В. Солдатовой и соавт., которые опираются на положения теории поколений Н. Хоува и У. Штрауса [14]. Б.А. Жигалевым рассмотрены вопросы формирования умений лингвистической безопасности и информационной самозащиты [15]. Работы Ю.С. Брановского и А.В. Беляевой [16], как и многих других исследователей (А.Ю. Оршанского, А.Н. Ревенко, Н.А. Сизинцевой и др.), обращены к информационной культуре личности. Однако данные авторы лишь косвенно упоминают степень влияния нового цифрового многоязычного общества на чтение и читателя.

Не прекращаются фундаментальные исследования обучения чтению на родном и иностранном языке, начатые И.А. Зимней, З.И. Клычниковой, А.А. Леонтьевым, Г.В. Роговой, С.К. Фоломкиной. Исследователи Е.И. Хачикян, О.В. Масленникова [17] и другие рассматривают проблемы развития читательской грамотности современных школьников и студентов. Профессионально ориентированное иноязычное чтение

стало объектом рассмотрения научной школы Т.С. Серовой, под чьим руководством М.С. Гришина изучала профессионально ориентированное чтение в сети Интернет [18]. Однако системных исследований, посвященных формированию читательской грамотности в условиях смены мировой языковой, политической, экономической и цифровой парадигмы, не проводилось.

Исследование и результаты

Среди новых форм продвижения чтения у учащихся школ, а также студентов сузов и вузов все активней о себе заявляет буктрейлер. Он признан читателями как необычный и привлекательный способ узнать о той или иной книге, поскольку помимо текста читатели видят образы. Буктрейлер – это короткий видеоролик по мотивам книги, состоящий из кратких и наиболее зрелищных фрагментов по принципу калейдоскопа, использованных для рекламы или анонсирования произведения. Быстрая смена сцен производит большое впечатление на зрителя, заинтриговывает и побуждает к прочтению книги. По способу визуального воплощения текста буктрейлеры могут быть: игровые (мини-фильм по книге); неигровые (когда при создании буктрейлера могут использоваться иллюстрации, фотографии, развороты изданий, текстовые материалы, фотографии, диаграммы, звуковое оформление, видеофрагменты); анимационные (мультфильм по книге). Видеоматериалы можно классифицировать по содержанию: повествовательные (ролики, презентующие основу сюжета произведения); атмосферные (передающие основные настроения книги и читательские эмоции); концептуальные (транслирующие ключевые идеи и общую смысловую направленность текста). Примечательно, что буктрейлеры можно размещать не только в соцсетях в Интернете, но и на страницах книг. Они объединяют литературу, визуальное искусство, электронные и интернет-технологии [19].

Активное функционирование буктрейлеров стало возможным благодаря появлению и распространению видеохостингов и социальных сетей, которые позволили размещать в местах общего доступа и ретранслировать видеосообщения. Первый буктрейлер появился в 1986 г. к роману «Wildwood» американского писателя Джона Фарриса. Ролик содержал фотографию обложки, кадры с участием актеров, изображавших героев книги, закадровый голос и зловещую музыку. Опыт США и стран Западной Европы показывает, что буктрейлер воспринимается как обязательный маркетинговый инструмент в рекламной кампании по продвижению книги, а также оценивается как произведение искусства. Любопытно, что за рубежом существуют разнообразные ежегодные премии за лучший буктрейлер, например MobyAwards, BookVideo, Trailee и другие.

В России первый буктрейлер появился в 2010 г. к роману «Псоглавцы» Алексея Иванова. Сегодня буктрейлеры важны как действенный способ распространения книг и популяризации чтения, как инструмент формирования в общественной среде моды на чтение. С помощью буктрейлеров можно сформировать звуко-зрительные и сенсорно-виртуальные представления, которые позволят гармонизировать внутренний и внешний планы полихудожественного пространства. Технологические инновации дали возможность найти способы практического создания и широкого распространения видеорекламы книги в нашей стране. С появлением сетевых технологий, в частности с началом активного развития сети Интернет и увеличением пропускной способности каналов связи, а также с появлением сервисов обмена файлами и видеохостинга, компрессирования и декомпрессии мультимедиа данных, удешевляется и облегчается распространение видеоматериалов, что позволяет российскому создателю буктрейлеров доставлять рекламные видеоматериалы целевому потребителю [19].

И действительно, буктрейлер настраивает на восприятие произведения, делает его интересней и зрелищней, чем просто чтение аннотации к книге. Как уже было сказано, визуальные образы имеют особенное воздействие на молодое поколение, которое наиболее подвержено внешнему влиянию, остро ощущает изменения в окружающей среде, связанного с более глубоким проникновением видеокультуры в современную жизнь. Таким образом, буктрейлеры могут определять читательский интерес и грамотность.

К сожалению, масштабные мероприятия и конкурсы, посвященные созданию буктрейлеров, определяющих и формирующих читательский вкус у российской молодежи, проводятся нечасто, особенно в регионах. В этой связи заслуживает освещения научное событие, которое недавно прошло в стенах Ивановского государственного университета (ИвГУ).

В рамках проведения региональной секции II Международной ассамблеи Российской академии образования (РАО) и фестиваля ИвГУ «Научно-исследовательская деятельность в классическом университете» (апрель 2023 г.) состоялся Мультилингвальный фестиваль буктрейлеров «#ПРОЧТЕНИЕ: МОЯ КНИГА – МОЙ НАСТАВНИК», приуроченный к году педагога и наставника в России, а также к 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского и Всемирному дню книги, который отмечается 23 апреля (http://ivsu.ivanovo.ac.ru/about_the_university/science/12161/news/13876/).

В качестве учредителя и организатора фестиваля выступил Ивановский государственный университет (кафедра непрерывного психолого-педагогического образования), Ивановский научный центр РАО (руководитель – ректор ИвГУ А.А. Малыгин) и Ивановский

государственный энергетический университет им. В.И. Ленина (кафедра интенсивного изучения английского языка).

Следует отметить, что организаторы назвали фестиваль мультилингвальным, поскольку осознают важность воспитания разносторонней многоязычной личности обучающихся новой формации, которое должно осуществляться, с одной стороны, на принципах патриотизма, любви и уважения к национальному языку и культуре, с другой – на основе признания культурного плюрализма и осознания себя как части многополярного мирового многоязычного сообщества. Кроме того, расширенный спектр языков делает мероприятие привлекательным и для иностранных студентов, поступающих в вузы России со знанием как минимум двух иностранных языков и предполагающих практиковать уже освоенные и вновь изучаемые иностранные языки, в том числе русский. Как известно, знания, умения и практический опыт, накапливаемые студентами в процессе освоения родного и каждого нового иностранного языка, приумножают кумулятивный потенциал способностей к осуществлению мультилингвального общения, т.е. к использованию полного комплекса мультилингвальных ресурсов личности [20].

Немаловажным фактором явилось и продвигаемое в ИвГУ новое научное направление «Мультилингвальное развитие личности в системе непрерывного образования», объединившее филологов, лингвистов, действующих преподавателей-мультилингвов и учителей-многоязычия самых разных регионов России. Указанные специалисты выступали в качестве экспертов фестиваля, осуществляли оценивание буктрейлеров, подготовленных отечественными и иностранными учащимися и студентами на различных языках мира (http://ivanovo.ac.ru/about_the_university/science/12161/news/12911/).

Цель мультилингвального фестиваля – повышение читательского интереса к книге как наставнику и учителю (вне зависимости от того, на каком языке она была написана), а также стимулирование чтения книг на русском и иностранных языках (английском, французском, немецком, испанском, таджикском, китайском, арабском и др.). Мультилингвальный фестиваль был призван решить следующие задачи:

- повышение уровня читательской грамотности и межкультурной компетенции у обучающихся;
- повышение мотивации к изучению литературы на иностранном, русском и родном языках;
- формирование целостного отношения молодежи к литературе на русском языке как неотъемлемой части культуры своего народа, духовно-нравственного воспитания в молодежной среде и гражданственности, патриотизма, уважения и бережного отношения к литературе, истории и культуре России, а также позитивного отношения к разным народам и культурам;

– развитие творчества российских студентов и школьников.

К участию приглашались обучающиеся средних общеобразовательных организаций, обучающиеся средних специальных учебных заведений и студенты высших учебных заведений.

Фестиваль проводился в нескольких номинациях:

– «*Книга-наставник*». В данной номинации представлялись видеоролики-аннотации к книге, которая способствовала личностному росту читателя.

– «*Книга о наставнике*». В указанной номинации участвовали видеоролики-аннотации книг, в которых представлен положительный образ учителя, наставника, тьютора или преподавателя.

– «*Книга в помощь наставнику*». В данной номинации были представлены видеоролики-аннотации к книге, которая стала настольной книгой известных наставников; книга, которая может помочь тому, кто собирается стать учителем, преподавателем, наставником, тьютором или ментором.

Перед обучающимися стояла сложная задача – создание буктрейлера. Можно было выбрать любую форму, например: классическая литература на русском языке и на иностранном языке (видеоролики-аннотации к произведениям классической русской и зарубежной художественной литературы); современная художественная литература на русском языке (видеоролики-аннотации к произведениям современных писателей середины 1980-х гг. по наст. вр., пишущих на русском языке); современная художественная литература на иностранном языке (видеоролики-аннотации к произведениям современных зарубежных писателей, середины 1980-х гг. по наст. вр., пишущих на иностранном языке); научная и научно-популярная литература, книги о науке и технологиях на русском и иностранных языках (видеоролики-аннотации к научным, научно-фантастическим, научно-популярным произведениям) или др.

Среди основных требований были: продолжительность буктрейлера – не менее 1 и не более 2 минут, включая титры; формат: .avi, .mov, .mp4; для работ на иностранном языке – субтитры с переводом на русский язык. При оформлении работ должны были соблюдаться авторские права третьих лиц.

Запрещалось предоставлять недостоверную личную информацию об участниках, отправлять на фестиваль чужие творческие работы и присылать материалы: содержащие непристойное видео, фотоизображение и ненормативную лексику; носящие экстремистский, противоправный характер; содержащие политическую, религиозную и иного рода пропаганду, клевету и ложную информацию, призывы к национальной розни; несоответствующие заявленной тематике фестиваля и условиям настоящего положения; нарушающие авторские и иные права третьих лиц на

объекты интеллектуальной собственности; нарушающие действующее законодательство Российской Федерации.

Работы оценивались по нескольким критериям:

I. Творческий аспект:

1) оригинальность работы (оригинальность выбранных для раскрытия фрагментов и сюжетов, образность, индивидуальность творческого мышления, оригинальность используемых средств) – 5 баллов;

2) грамотность сценария и диалогов (грамматический и лексический аспект) – 5 баллов;

3) эмоциональность (удалось ли передать настроение произведения) – 5 баллов;

4) отношение к «деталям» – 5 баллов;

5) высокие морально-нравственные ценности – 5 баллов.

II. Технический аспект:

1) качество художественного исполнения (оценивается дизайн элементов оформления, гармоничное цветовое сочетание, качество композиционного решения) – 3 балла;

2) удачный видеоряд – 3 балла;

3) качество монтажа – 3 балла;

4) удачный подбор музыкального сопровождения – 3 балла;

5) качество звука – 3 балла.

В фестивале приняло участие свыше 100 проектов, которые представили более 150 участников из Москвы, Иваново, Кинешмы, Фурманова, Приволжска и других городов. Среди конкурсантов были школьники, студенты суззов, бакалавриата и магистратуры, а также аспиранты (в том числе иностранные обучающиеся). Среди работ, присланных на фестиваль, были игровые проекты (буктрейлеры, в которых участвовали живые актеры, не всегда профессиональные, которые разыгрывали сцены из книги, при этом на экране появлялись титры, объясняющие идею и сюжет) и неигровые проекты (созданные на основе слайдов с цитатами, иллюстраций, книжных разворотов, тематических рисунков или фотографий, сопровождающихся голосом, музыкой или анимационными картинками (мультипликация с использованием пластилина, кукол, собственных рисунков и т.п.)).

Примечательно, что среди книг, по которым сделаны буктрейлеры, были художественные произведения, научно-популярные книги, а также издания по саморазвитию. Наиболее популярными книгами у участников фестиваля стали «Маленький принц» Антуана де Сент-Экзюпери, «451 градус по Фаренгейту» Рея Брэдбери и «Мастер и Маргарита» Михаила Афанасьевича Булгакова. Среди фаворитов оказались буктрейлеры «Унесенные ветром» и «Легенда о Данко». В номинации «Книга в помощь наставнику» 1-е место было присвоено буктрейлеру «Маленькие принцы и принцессы моей планеты», 2-е место –

буктрейлеру по книге Ш.А. Амонашвили «Как любить детей», а 3-е место – буктрейлеру «Как говорить с детьми, чтобы они учились» к мировому бестселлеру Адель Фабер и Элейн Мазлиш. Любопытно, что среди иностранных обучающихся самым популярным стал буктрейлер к книге Даниэля Дефо «Робинзон Крузо» (https://vk.com/wall-97276010_12668).



Рис. 2. Награждение победителей мультилингвального фестиваля

Участники фестиваля отметили, что работа по созданию буктрейлеров к книгам помогла им сформировать целый ряд читательских умений:

– вычитывание: умения извлекать (вычитывать) информацию из текста и делать простые умозаключения (несложные выводы) о том, что говорится в тексте;

– интерпретация: умения анализировать, интегрировать и интерпретировать сообщения текста, формулировать на его основе более сложные выводы;

– оценка: умения размышлять о сообщениях текста и оценивать содержание, форму, структурные и языковые особенности текста.

Кроме того, обучающиеся освоили новые технические средства для создания собственных видео- и аудиоматериалов, а также программы (в том числе российского производства) для создания буктрейлеров. Например, Windows MovieMaker (подходит для новичков, имеет интерфейс на русском языке; можно делать слайд-шоу, накладывать музыку, титры, склеивать кадры). Windows Live (Movie Maker) (более продвинутая версия Windows MovieMaker). Adobe Premiere Pro CC (самая известная программа профессионального монтажа). Movavi (бесплатный видеоредактор для Windows, подходит для начинающих, интерфейс на русском языке). Supra (простой бесплатный видеоконструктор для соцсетей с готовыми шаблонами, фото и видео). InShot (приложение для телефона, которое поддерживает разные форматы) и др.

Заключение

Результаты исследования показали, что туманные прогнозы о трансформации мира, пессимистичные предсказания футурологов, психологов, философов и астрологов о грядущем хаосе в нашей и так нестабильной действительности могут быть рассеяны посредством простых педагогических приемов, облаченных в современные цифровые формы и наполненные актуальным и интересным для обучающихся новой формации контентом. Следует просто научить ребят «любить книгу, поскольку это облегчит им жизнь, дружески поможет разобраться в пестрой и бурной путанице мыслей, чувств и происходящих событий. Она научит уважать человека другого языка и культуры и самих себя, она откроет ум и сердце чувством любви к миру, к человечеству». Эту цитату когда-то привел Максим Горький, свято веривший в то, что хорошая книга, написанная доступным языком, может служить не только развлечением или источником знаний, но и наставником, который учит жить. В ней можно найти ответы на большинство вопросов, научиться решать сложные жизненные ситуации, служить добру, нести просвещение другим, тем, кто себя ищет и не может найти. Книги помогают развивать логическое и критическое мышление, расширять кругозор и познавать

мир. Их содержание вдохновляет на новые достижения и учит мудрости. Другими словами, добрые книги и для бумажных консерваторов, и для цифровых либералов могут стать учебниками жизни, которые нужны каждому человеку в новом многополярном разноязычном мире концепций BANİ, SHİVA, TACİ или других вариантов миропорядка. Она может стать опорой и помощником в любой, даже самой неразрешимой ситуации.

Реализация буктрейлеров состоит в продвижении чтения, что предполагает широкое партнерство с организациями и учреждениями, для которых данная проблема также является актуальной (администрация города, средства массовой информации, общеобразовательные школы, средние учебные заведения, вузы, музеи, школьные и вузовские библиотеки, творческие союзы, благотворительные фонды, неформальные молодежные организации и пр.). Демонстрировать познавательные видеоролики можно на классных часах в школах, на встречах сообществ, просто в холлах школ, колледжей и вузов, где установлены экраны. Возможно осуществлять демонстрацию воодушевляющих мультилингвальных буктрейлеров в книжных магазинах, на книжных ярмарках и выставках, на локальных и международных конференциях, на городских праздниках и фестивалях. В качестве партнеров могут также выступать лагеря отдыха, санатории, развлекательные центры и даже ночные клубы. Вариантов продвижения чтения через буктрейлеры огромное множество, и далеко не все они требуют дополнительных финансовых вложений.

Планируется, что мультилингвальный фестиваль буктрейлеров, организованный и проведенный на базе Ивановского государственного университета, станет отправной точкой для множества проектов и активностей, ориентированных на школьников, студентов ссузов и вузов по всей России. Каждый участник фестиваля сможет получить ценные знания о тех книгах, которые стоит читать, навыки подготовки сценария буктрейлеров и опыт создания профессиональных буктрейлеров на выбранном самими участниками языках.

Список источников

1. *Сравнительный* анализ подходов, программ и методик формирования функциональной грамотности младших школьников / К.Э. Безукладников, Д.Л. Готлиб, К.А. Занина [и др.]. Пермь, 2021. 170 с.
2. *Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А., Кравцова А.Ю.* Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие / под ред. И.В. Роберт. М. : Дрофа, 2008. 312 с.
3. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Просвещение, 1991. 287 с.
4. *Разуваева Т.А.* Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков : дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2006. 234 с.

5. **Прохорова А.А., Безукладников В.К., Лизунова Л.Р.** Исследование понятия и структуры лингвоцифровой компетенции студента // *Язык и культура*. 2022. № 58. С. 236–260. doi: 10.17223/19996195/58/14
6. **Решетникова И.** Новый SHIVA-мир. Реалии. Что делать? URL: https://ib-slean.ru/shiva_mir (дата обращения: 15.08.2023).
7. **Жизнь** после BANI. Восход новых миров. URL: <https://blog.bitobe.ru/article/zhizn-posle-bani-voshod-novyh-mirov/>(дата обращения: 15.08.2023).
8. **Прохорова А.А., Безукладников В.К., Чечёткина А.И.** Особенности обучения мультилингвальных преподавателей эпохи цифровизации // *Язык и культура*. 2021. № 56. С. 234–253. doi: 10.17223/19996195/56/14
9. **Соммер Д.С.** Мораль XXI века : пер. с исп. М. : Кодекс, 2020. 341 с.
10. **Безукладников К.Э., Безукладников В.К., Прохорова А.А.** Исследование лингвоцифровой компетенции в контексте общей функциональной грамотности // *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2022. № 2. С. 105–121. doi: 10.15593/2224-9389/2022.2.9
11. **Халыпина Л.П.** Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2006. 426 с.
12. **Черниговская Т.В.** Цифровизация и человечность. URL: <http://xn--d1ani4a6bh.xn--80asehdb/press-tsentr/news/glav/nauka/tatyana-chernigovskaya-tsifrovizatsiya-i-chelovechnost/> (дата обращения: 14.08.2023).
13. **Prensky M.** Digital Natives, Digital Immigrants // *On the Horizon*. 2001. № 9 (1). P. 1–6. doi: 10.1108/10748120110424816
14. **Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Вишнева А.Е., Теславская О.И., Чигарькова С.В.** Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие. М., 2022. 356 с.
15. **Жигалев Б.А., Прохорова А.А.** Лингвистическая безопасность России в модусе мультилингвизма // *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова*. 2020. № S. С. 139–152. doi: 10.47388/2072-3490/lunn2020-si-139-152
16. **Брановский Ю.С., Беляева А.В.** Работа в информационной среде // *Высшее образование в России*. 2002. № 1. С. 81–87.
17. **Хачикян Е.И., Масленникова О.В.** Развитие читательской грамотности современных школьников как педагогическая проблема // *Вестник Калужского университета*. 2020. № 3. Серия «Психологические науки. Педагогические науки».
18. **Гришина М.С.** Обучение гибкому профессионально-ориентированному чтению в сети Интернет: на основе компьютерных программ : дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2003. 211 с.
19. **Водолазская С.** Буктрейлер как способ визуальной коммуникации через видеохостинги // *Инновации в науке*. 2015. № 6 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/buktrejler-kak-sposob-vizualnoy-kommunikatsii-cherez-videohostingi> (дата обращения: 15.08.2023).
20. **Прохорова А.А.** Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2020. 512 с.

References

1. Bezukladnikov K.E., Gotlib D.L., Zanina K.A. et al. (2021) Sravnitel'nyi analiz podkhodov, program i metodik formirovaniia funktsional'noi gramotnosti mladshikh shkol'nikov [Comparative analysis of approaches, programs and methods to form functional literacy of younger students]. Perm, PSHPU. 170 p.

2. Robert I.V. (2008) Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii: uchebno-metod. posobie [Information and communication technologies in education]. M.: Drofa. 312 p.
3. Rogova G.V. (1991) Metodika obucheniya inostrannym jazykam v srednej shkole [Methods of teaching foreign languages in secondary school]. M.: Prosveshhenie. 287 p.
4. Razuvaeva T.A. (2006) Formirovanie chitatel'skoj kompetencii studentov fakul'teta inostrannyh yazykov [Formation of the reading competence of students of the Faculty of Foreign Languages]. Pedagogics cand. diss. Tula. 234 p.
5. Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.K., Lizunova L.R. (2022) Issledovanie ponyatiya i struktury lingvocifrovoy kompetencii studenta [Exploring the concept and structure of the student's linguo-digital competence]. Yazyk i kul'tura. 58. pp. 236–260. doi: 10.17223/19996195/58/14
6. Reshetnikova I. (2023) Novyj SHIVA-mir. Realii. Chto delat'? [The New SHIVA World. Realities. What to do?]. URL: https://ibslean.ru/shiva_mir (Accessed: 15.08.2023).
7. Zhizn' posle BANI. Voskhod novyh mirov. (2023) [Life after BANI. Rise of new worlds]. URL: <https://blog.bitobe.ru/article/zhizn-posle-bani-voshod-novyh-mirov/> (Accessed: 15.08.2023).
8. Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.K., Chechetkina A.I. (2021) Osobennosti obucheniya mul'tilingval'nyh prepodavatelej epohi cifrovizatsii [Features of training multilingual teachers in the digitalization era]. Yazyk i kul'tura. 56. pp. 234–253. doi: 10.17223/19996195/56/14
9. Sommer D.S. (2020) Moral' HKHI veka [Twenty-first century morality] / per. s isp. M.: Kodeks. 341 p.
10. Bezukladnikov K.E. (2022) Issledovanie lingvocifrovoy kompetencii v kontekste obshej funkcional'noj gramotnosti [Linguo-digital literacy or competence? Functional literacy problem study]. Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznanii i pedagogiki. 2. pp. 105–121. doi: 10.15593/2224-9389/2022.2.9. EDN CSPLQK
11. Halyapina L.P. (2006) Metodicheskaya sistema formirovaniya polikul'turnoj yazykovoj lichnosti posredstvom Internet-kommunikatsii v processe obucheniya inostrannym yazykam [Methodological system for the formation of a multicultural language personality through Internet communication in the process of teaching foreign languages]. Pedagogics doc. diss. SPb. 426 p.
12. Chernigovskaya T.V. (2020) Cifrovizatsiya i chelovechnost' [Digitalisation and humanness]. URL: <http://xn--d1ani4a6bh.xn--80asehdb/press-tsentr/news/glav/nauka/tatyana-chernigovskaya-tsifrovizatsiya-i-chelovechnost/> (Accessed: 14.08.2023).
13. Prensky M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. 9 (1): 1-6. doi: 10.1108/10748120110424816
14. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Vishneva A.E., Teslavskaya O.I., Chigar'kova S.V. (2022) Rozhdennye cifrovymi: semejnyj kontekst i kognitivnoe razvitiye [Born Digital: Family context and cognitive development]. M. 356 p.
15. Zhigalev B.A. (2020) Lingvisticheskaya bezopasnost' Rossii v moduse mul'tilingvizma [Linguistic security of Russia in the mode of multilingualism] // Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova. 5. pp. 139–152. DOI 10.47388/2072-3490/lunn2020-si-139-152
16. Branovskij Yu.S. (2002) Rabota v informacionnoj srede [Working in an information environment] // Vysshee obrazovanie v Rossii. 1. M.: Moskovskij gosudarstvennyj universitet pečati im. Ivana Fedorova. pp. 81–87.
17. Khachikyan E.I. (2020) Razvitiye chitatel'skoj gramotnosti sovremennyh shkol'nikov kak pedagogicheskaya problema [The development of reading literacy of modern schoolchildren as a pedagogical problem] // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. 3. Seriya Psihologicheskie nauki. Pedagogicheskie nauki.

18. Grishina M.S. (2003) Obuchenie gibkomu professional'no-orientirovannomu chteniyu v seti Internet: na osnove kompiuternykh program [Teaching flexible professionally-oriented reading on the Internet: based on computer programs]. Pedagogics cand. diss. Perm'. 211 p.
19. Vodolazskaya S. (2015) Buktrejler kak sposob vizual'noj kommunikatsii cherez videohostingi [Booktrailer as a way of visual communication through video hosting] // Innovatsii v nauke. 6 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/buktrejler-kak-sposob-vizualnoy-kommunikatsii-cherez-videohostingi> (Accessed: 15.08.2023).
20. Prokhorova A.A. (2020) Metodicheskaya sistema mul'tilingval'nogo obucheniya studentov tekhnicheskogo vuza [Methodological system of multilingual training of technical university students]. Pedagogics doc. diss. Nizhnij Novgorod. 512 p.

Информация об авторах:

Прохорова А.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет (Иваново, Россия); профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: prohanna@yandex.ru

Безукладников В.К. – преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия); аспирант направления подготовки «Образование и педагогические науки», Ивановский государственный университет (Иваново, Россия). E-mail: valerious.bezukladnikov@gmail.com

Чечеткина А.И. – преподаватель кафедры зарубежной филологии, аспирант направления подготовки «Образование и педагогические науки», Ивановский государственный университет (Иваново, Россия). E-mail: alena.mef@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Prokhorova A.A., D.Sc. (Education), Professor of the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia); Professor of the Department for Foreign Language Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). Email: prohanna@yandex.ru

Bezukladnikov V.K., Lecturer of the Department for Foreign Language Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia); Postgraduate Student in the field of Education and Pedagogical Sciences, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia). E-mail: valerious.bezukladnikov@gmail.com

Chechetkina A.I., Lecturer of Department of Foreign Philology, Postgraduate Student in the field of Education and Pedagogical Sciences, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia). E-mail: alena.mef@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 2.10.2023; принята к публикации 15.11.2023

Received 2.10.2023; accepted for publication 15.11.2023

Научная статья

УДК 378.4.126.1:81'243:005.963

doi: 10.17223/19996195/64/14

Оценка уровня CLIL-компетенции преподавателя университета

**Татьяна Валерьевна Сидоренко¹, Оксана Михайловна Замятина²,
Яна Викторовна Розанова³**

*1, 2, 3 Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
Томск, Россия*

1 sidorenkot@tpu.ru

2 zamyatina@tpu.ru

3 ioannastar@list.ru

Аннотация. Исследование затрагивает особенности реализации предметно-интегрированного подхода (CLIL) в условиях технического вуза. Основной акцент делается на необходимости специальной подготовки профессорско-преподавательского состава для проведения учебных занятий по профильным дисциплинам на иностранном языке. Несмотря на тот факт, что данный подход и входящие в него методики и инструменты реализуются российскими вузами достаточно давно (во многих вузах более 10 лет), не существует единого видения как среди административного состава, так и среди преподавателей практиков, в чем смысл подхода, как он должен использоваться и какие ресурсы для этого потребуются.

Данные выводы авторы статьи сделали после предварительных опросов преподавателей, длительного педагогического наблюдения, проведения анкетирования среди студентов и анализа результатов успеваемости. Основываясь на результатах педагогического эксперимента, мы пришли к убеждению, что университетам для повышения эффективности качества образовательных услуг необходимо выработать четкую концепцию относительно того, что такое CLIL-курсы и какие ресурсы, материальные и человеческие, для этого потребуются. Из материального и человеческого мы выбирали второе и сделали на этом особый акцент, руководствуясь тем, что если преподаватель будет методически подготовлен и инструктирован по целям, задачам и результатам учебного курса, то разработка ресурсов перестанет быть проблемой. Поэтому был предложен такой термин, как CLIL-компетенция, которая составит общий портрет компетентности преподавателя профильной дисциплины и позволит на эффективном уровне реализовывать поставленные образовательной программой цели. Однако анализ номенклатурных документов показал, что ни один российский образовательный педагогический стандарт не содержит информации о компетенции преподавателей, которые отображали бы готовность эффективно работать в условиях интегрированного гуманитарно-технического взаимодействия. Признаем, что данное утверждение может вызвать споры в научных дискуссиях относительно того, что стандарты все же содержат компетенции, ориентированные на развитие умений взаимодействовать в международном академическом и профессиональном пространстве, а также компетенции, включающие в себя знания и навыки работы с современными образовательными технологиями и методами.

Однако мы предполагаем, что CLIL-компетенция имеет отдельную категорию знаний, умений и навыков, которые, бесспорно, в целом подчинены общим формулировкам педагогических компетенций, но при этом они имеют специальное содержание. Анализ литературы позволил нам найти только два признанных в мире документа по дескрипторам CLIL-компетенции – это CLIL Teacher's Competences Grid и EFFCTE. Оба документа включают примерно одинаковый набор компетенций, однако принципы, по которым эти документы построены, несколько отличаются друг от друга. Используя упомянутые дескрипторы, мы разработали критерии оценки CLIL-компетенции преподавателей. Оценка проводилась в два этапа с двумя инструментами опроса. Для оценки уровня сформированности CLIL-компетенции высчитывалось среднее арифметическое число как количественная характеристика общего уровня респондентов, число которых составило 30 человек; в качестве индикатора сравнения был установлен показатель (2,8), определяющий критический предел естественного отклонения от ожидаемых результатов, что соответствовало 70% в целом и укладывалось в шкалу традиционной оценки знаний.

Анализ результатов показал, что только три показателя превысили критическую линию и оказались в зоне благоприятного развития. К ним относятся: поддержка студентов при выборе оптимальных способов развития навыков учения, способы сотрудничества с коллегами, помощь в понимании собственных (студентами) потребностей в интегрированном предметно-языковом обучении. Существенно ниже критической линии оказались такие показатели, как сочетания целей обучения и результатов обучения, выбор оценочных средств, разработка собственного учебного материала, обеспечение уровня понимания учебного материала с учетом языковых трудностей и разной языковой подготовки контингента. Вопросы, которые относились к оценке общепедагогических компетенций, – умение отбирать контент для CLIL-обучения, выбирать упражнения, иметь представления о планировании учебного занятия, показали ниже уровень установленного минимума, что демонстрирует определенный уровень неуверенности респондентов при работе с CLIL-инструментарием. В целом проведенный эксперимент позволил выявить и описать слабые стороны организации текущих процессов и, как следствие, предложить некоторые решения по их элиминации.

Ключевые слова: CLIL-подход, CLIL-обучение, CLIL-компетенция, интегрированное обучение, мультиязыковая среда, интеграция высшего образования

Источник финансирования: статья подготовлена в рамках проекта, реализуемого победителем Конкурса на предоставление гранта преподавателям магистратуры благотворительной программы «Стипендиальная программа Владимира Потанина 2020/2021» Благотворительного фонда Владимира Потанина.

Для цитирования: Сидоренко Т.В., Замятина О.М., Розанова Я.В. Оценка уровня CLIL-компетенции преподавателя университета // Язык и культура. 2023. № 64. С. 252–272. doi: 10.17223/19996195/64/14

Original article

doi: 10.17223/19996195/64/14

CLIL-teacher competence at tertiary level

Tatyana V. Sidorenko¹, Oksana M. Zamyatina², Yana V. Rosanova³

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

¹ *sidorenkot@tpu.ru*

² *zamyatina@tpu.ru*

³ *ioannastar@list.ru*

Abstract. The research addresses the particular features of CLIL approach used at tertiary level. The main focus is done on the necessity to educate teachers, who are involved in CLIL teaching. Despite the fact that CLIL with the embedded methodologies has been used relatively for a long time in Russian universities, there is still no a common understanding among both administration and teaching staff on how it should be used correctly and what resources are needed for it.

All these conclusions the authors of the paper came after a long pedagogical observation, practices, surveys and polls among students and teachers. Based on the experimental data, the authors made a conclusion that universities have to work out a firm and clear conception regarding to what CLIL is, how CLIL-courses should be planned and taught, what resources, human and material, it will require. Among material and human resources, the authors choose the latter because if a teacher knows what to do, what the goal of the teaching is and what results are expected, material resources stop being a problem. The authors propose such a term as CLIL-competence that will be included in the common portrait of a subject-teacher qualification and allow to fulfill the stated goal at more efficient level. However, the analysis of documents has shown that neither Russian pedagogical university in its programs contains anything concerning the readiness for teachers to work effectively under subject-language collaboration. The authors assume that this statement can be debated among practitioners and researchers. The debates can relate to the fact that the regulating documentation contain the competences allowing teachers to work in international academic and professional environments, as well, it contains the competences including the knowledge how to work with modern educational technologies and methods. The authors, nevertheless, suggest that the CLIL-competence has a particular set of knowledge and skills subordinated to the common pedagogical competences but with its specific content. The literature analysis allowed the authors to find only two documents recognized in the world, which present the CLIL descriptors. These documents are 1) CLIL Teacher's Competences Grid and 2) EFFCTE. Both documents include approximately the same set of competences but the principles these documents are composed are different. The authors of the paper developed own criteria to assess the CLIL-competence of university teachers in Russia. The assessment was organized in two steps with two different instruments. The data were collected through two surveys, where one was based on self-assessment of the respondents. As quantitative indicators, the average number was calculated that was equal to 2.8 indicating the critical threshold.

The results showed that only three indicators exceeded the critical red line and appeared in a zone of the positive growth. To such indicators are referred the follows: students' support when choosing optimal learning tools and methods, collaboration with colleagues, a help to students in understanding their needs in CLIL-courses. Some indicators appeared significantly low the red line, among them: understanding

the ration between the goal and learning outcomes, the choice of assessment tools and materials considering language difficulties and its non-homogenous level of students. The questions relating to the assessment of the common level of teaching competences – the ability to select the content for CLIL-courses, select appropriate exercises, do a good planning – showed the level that was lower the red line. This demonstrates, in the authors' opinion, the level of uncertainty among the respondents when they work with the CLIL-tools. In general, the experiment allowed to identify and describe some weak sides existing currently in CLIL teaching and, as a consequence, propose some solutions targeted at their elimination

Keywords: CLIL-approach, CLIL-courses, CLIL-teacher competence, integrated learning and teaching, multilanguage environment, integration of higher education

Financial Support: The project is being implemented by the winner of the master's program faculty grant competition of the Vladimir Potanin fellowship program within 2020/2021.

For citation: Sidorenko T.V., Zamyatina O.M., Rosanova Ya.V. CLIL-teacher competence at tertiary level. *Language and Culture*, 2023, 64, pp. 252-272. doi: 10.17223/19996195/64/14

Введение

На современном этапе высшее профессиональное образование России ориентировано на получение высокого уровня конкурентоспособности в мировом образовательном пространстве. В целях поддержки лидирующих университетов Правительство Российской Федерации инициирует программы, позволяющие расширить материально-техническую базу университета, ввести педагогические инновации, повысить технологический уровень научных разработок и, как следствие, – эффективность работы университета за счет повышения качества предлагаемых услуг и качества получаемого продукта. Наиболее масштабными проектами являются проект «Приоритет 2030», который только стартовал в 2021 г., и «Проект 5-100», который завершил свою работу в 2020 г.

Эффективность работы университетов оценивается по позиции, занимаемой ими в мировых рейтингах. К таким рейтингам относятся ARWU, THE, QS. Перечисленные рейтинговые агентства являются международными институтами, что позволяет мировым университетам оценивать свой уровень развития на глобальном уровне. Необходимость интеграции в мировое образовательное пространство приводит российские вузы к пониманию важности знания иностранного языка, который является средством коммуникации не только в ситуациях повседневного общения, но и инструментом получения новых знаний за счет глобальности технологических разработок, нацеленных на решение кризисов и вызовов современного общества. Отказ от выхода за пределы национальных знаниевых границ приведет к замыканию раз-

вития на национальном уровне и не позволит стране соответствовать уровням международного стандарта экономического и культурного развития. Основываясь на данном постулате, российские университеты приходят к пониманию необходимости мер, позволяющих ускорить темпы формирования языковой компетенции среди сотрудников и студентов. Одной из таких мер является создание в вузах мультязыковой среды.

Идея CLIL-подхода начала реализовываться в российских университетах более 10 лет назад, в то время когда вопросы, связанные с повышением темпов интернационализации российского образования, все чаще стали заявлять о себе. Наметились важные тенденции, преимущественно обозначенные в дорожных картах развития вузов, среди которых указывались повышение показателей академической мобильности и увеличение количества приглашенных зарубежных профессоров и исследователей для создания инновационных исследовательских площадок эффективного развития науки и образования России. Показатели мобильности и научно-образовательной коллаборации в виде совместных исследований и публикаций позволили бы российским университетам занимать более высокие рейтинговые позиции и получить мировое признание на рынке образовательных услуг. Интеграция в мировое образовательное пространство требует ряда значительных образовательных реформ, нацеленных на изменения традиционных процессов работы университета, которые способствовали бы переходу деятельности университета из национальной плоскости в международную.

В качестве одной из таких реформ многие университеты рассматривают создание мультязыковой образовательной среды, что подразумевает формирование готовности всех участников образовательного процесса осуществлять «рабочую» коммуникацию на английском языке. В качестве инструмента рассматривается интегрированный предметно-языковой подход (Content and Language Integrated Learning, CLIL), который объединяет две траектории обучения – предметное содержание и профессиональный иностранный язык. Несмотря на доказанный высокий потенциал CLIL в отношении создания мультязыковой образовательной среды, его качественная реализация требует создания определенной методической базы со стороны университета, которая заключается в формировании условий для обеспечения готовности преподавательского состава работать с дидактическим инструментарием подхода. Данное методическое знание выражается в наборе компетенций, позволяющих качественно реализовывать CLIL-обучение.

Данные компетенции обозначаются комплексной компетенцией CLIL, состав и описание которой в 2010 г. были представлены посредством матрицы CLIL Teachers' Competence Grid, разработанной между-

народной группой ученых¹. Основываясь на теоретическом базисе CLIL-компетенции, мы разработали тестовый инструмент, позволяющий в числовом эквиваленте оценить уровень готовности профессорско-преподавательского состава университета (на примере Томского политехнического университета) к реализации CLIL-подхода, а также выявить текущие трудности, с которыми преподаватели сталкиваются во время своей работы. Выявление трудностей позволит составить план по организации дополнительного профессионального образования в рамках повышения квалификации преподавателей и разработать практико-ориентированный контент обучения.

Несмотря на достаточно богатую историю (около 30 лет), географию (более 30 европейских стран) и динамичную эволюцию, в настоящий момент CLIL-подход не находит единого понимания среди теоретиков и практиков. Преимущественно разногласия наблюдаются по таким позициям, как формы организации обучения, распределение ролей – преподаватель профильной дисциплины и преподаватель-лингвист, набор организационно-педагогических условий, необходимых для успешной организации обучения. В связи с этим возникает потребность в дополнительных научно-экспериментальных исследованиях, которые позволили бы более четко описать возможности подхода, его эффективные методики, формы организации методической поддержки преподавателей (CLIL-преподавателей).

Методология интегрированного предметно-языкового подхода

CLIL-обучение имеет две цели – обучение предметному содержанию и профессиональному иностранному языку [1]. С позиции методики обучения здесь необходимо отметить важность сохранения баланса между обучением предметному содержанию и иностранному языку. Однако традиционное понимание «баланса» часто нарушается по причине нечеткого определения целей и результатов обучения, что влечет за собой «перекося» как в сторону предметной составляющей, так и языковой. Соотношение предметного и языкового знания в идеале должно соответствовать 50:50, но варьироваться по уровню сложности и выступать по отношению друг к другу компенсаторным механизмом. Например, повышение языковой сложности должно компенсироваться снижением сложности материала из предметной области [2, 3]. Схематично данную гипотезу можно выразить как:

1. cLil = несложный контент (content) + высокий уровень языка (Language).

¹ URL: http://tplusm.net/CLIL_Competences_Grid_31.12.09.pdf

2. Clil = сложный контент (Content) + адаптированный язык (language).

Установление баланса в CLIL-обучении также возможно за счет использования метода последовательной трудности (scaffolding), основанного на принципах дуальности (возможности перехода на родной язык в случаях необходимости), оптимальности (сбалансированности количества и качества), когнитивности (связи мышления и речи), интерактивности (вовлеченности в процесс) [4].

Когнитивность и интерактивность CLIL-подхода описывается на основе таксономии Б. Блума, в которой мыслительная деятельность при изучении иностранного языка разделяется на этапы. Первые три из них – знание, понимание, применение – относятся к компетенциям базового уровня и соответствуют таким языковым умениям, как произношение, лексика, грамматика. Последующие три этапа относятся к компетенциям высшего порядка и соответствуют таким мыслительным операциям, как анализ, синтез, оценка, что подразумевает более осознанный выбор лексических единиц и определение функционального значения той или иной грамматической структуры [5].

Установление «языкового баланса» в рамках реализации CLIL-подхода начинается с определения ключевых лексических единиц, которые будут необходимы для понимания контекста и концептов дисциплины. Отбор релевантного языкового компонента – важная задача. Обучение языку организуется скорее посредством концептуального понимания предметной области, нежели посредством грамматических знаний. При этом изучение грамматики не исключается и не игнорируется, однако подход к ней осуществляется через освоение компонентов профессиональной коммуникативной и мыслительной деятельности.

Языковая составляющая CLIL-обучения вызывает большой диссонанс в научной общественности, где основное противоречие, которое усматривается педагогами, – это несоответствие компетенций преподавателя профильной дисциплины для преподавания иностранного языка. Сценарий же, когда преподаватель-лингвист имеет необходимые знания по профильной дисциплине, например дополнительное образование по любому техническому направлению, крайне редко встречается на практике.

Основной проблемой методического характера может быть смешение подходов, в основе которых фигурирует обучение иностранному языку. Среди таких подходов самыми распространенными являются ESP, CBI и EMI [6]. Чтобы продемонстрировать различия между упомянутыми подходами, нам необходимо обозначить ключевые критерии, такие как дидактическая цель, целевая группа студентов, категория преподавателей, предмет изучения, роль иностранного языка, результаты обучения, оценка (таблица).

Подход EMI, который приобретает все большую популярность в европейских университетах, что объясняется высокими темами академической мобильности, пока не может быть выбран российскими университетами в качестве ключевого подхода, подразумевающего интеграцию предметного и языкового обучения. Основная причина – это требование высокого уровня владения иностранным языком, достаточного для чтения лекций и иных учебно-академических коммуникаций. В подходе EMI не отводится специального места для обучения языковой составляющей, язык осваивается через обучение и практику.

Основные характеристики EMI, CLIL, CBI и ESP

Критерий	EMI	CLIL	CBI	ESP
Цель обучения	Изучение предметного содержания дисциплины	Изучение содержания дисциплины и иностранного языка	Изучение иностранного языка в контексте отдельной дисциплины	Изучение иностранного языка в узконаправленной области
Целевые группы	Носители английского и лица, для которых язык обучения не является родным	Лица, для которых язык обучения не является родным	Лица, для которых язык обучения не является родным	Лица, для которых язык обучения не является родным
Категория преподавателей	Предметники	Предметники или предметники и лингвисты совместно	Лингвисты	Лингвисты
Фокус обучения	Предметные знания	Предметные знания и иностранный язык	Иностранный язык	Иностранный язык
Роль иностранного языка в обучении	Средство обучения	Средство и предмет обучения	Предмет обучения	Предмет обучения
Ожидаемые результаты обучения	Предметная компетенция и языковая компетенция	Предметная и языковая компетенции; продуктивные и интерактивные умения в области иностранного языка	Языковая компетенция; знания предмета – на уровне общих знаний	Языковая компетенция; терминология и основные понятия узконаправленной области
Оценка	Предметных знаний	Уровня владения иностранным языком и предметными знаниями	Уровня владения иностранным языком	Уровня владения иностранным языком

В реалиях российского образования конкурентами могут выступать подходы CLIL и ESP, что чаще всего и происходит и что и является

ся, на наш взгляд, одной из ошибок методического характера. Ничего предосудительного мы не видим в том, что методы работы преподавателя и студентов в виде образовательных технологий и иных дидактических средств заимствуются из одного подхода в другой. Однако смена роли преподавателя в том или ином подходе, которая определяется в соответствии с их профессиональной компетентностью, может привести к потере качества обучения и сделать получаемые знания беспредметными и краткосрочными [7].

Опрос преподавателей показал, что в большинстве своем трудности CLIL-обучения можно условно разделить на трудности личного и профессионального порядка и трудности внешнего порядка, на которые преподаватель имеет весьма слабое влияние. К трудностям личного и профессионального порядка можно отнести компетентность преподавателя ориентироваться в методологии и инструментах CLIL-обучения. Данная компетентность состоит из навыков педагогического мастерства, знаний принципов CLIL-обучения, языковой компетентности, знаний методик, относящихся к CLIL-подходу [8].

Будучи интегративным по своей природе, CLIL требует и интегративности в составе компетентности преподавателей. Именно по этой причине в мировой научной литературе, посвященной CLIL, появляется такой термин, как CLIL-teacher [9]. Появление новой терминологической единицы означает наличие потребности в данной категории преподавателей. Соответственно, наступает время понимания необходимости создания специализированных систем в виде курсов профессиональной переподготовки, способных взять на себя частичную ответственность за развитие достаточно новой компетенции преподавателя вуза, назовем это далее CLIL-компетенцией [10].

Анализ номенклатурных документов показал, что ни один российский образовательный педагогический стандарт¹ не содержит информации про компетенции преподавателей, которые отображали бы готовность эффективно работать в условиях интегрированного гуманитарно-технического взаимодействия. Признаем, что данное утверждение может вызвать споры в научных дискуссиях относительно того, что стандарты все же содержат компетенции, ориентированные на развитие умений взаимодействовать в международном академическом и профессиональном пространстве, а также компетенции, включающие в себя знания и навыки работы с современными образовательными технологиями и методами. Однако возьмем на себя смелость предположить, что CLIL-компетенция имеет отдельную категорию знаний, умений и навыков, которые, бесспорно, в целом подчинены общим формулиров-

¹ URL: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CLIL-EN.pdf?ver=2018-03-21-153925-563>

кам педагогических компетенций, но при этом они имеют специальное содержание.

Нехватка компетентных преподавателей в рамках CLIL была признана проблемой рядом исследователей [11, 12]. Динамика развития современных вызовов такова, что система высшего образования просто не успевает формировать условия для их принятия, где под принятием подразумевается непосредственно готовность участников образовательного процесса. Наблюдения показали, что большинство преподавателей, практикующих CLIL, не проходили какое-либо начальное обучение, вся их CLIL-практика основывается исключительно на многолетнем опыте преподавания и развитой иноязычной компетенции не ниже уровня B1.

Ведущие методические организации, например Cambridge Assessment English, уже ввели в свой арсенал сертификационных экзаменов экзамен по определению и оценке уровня сформированности CLIL-компетенции – TKT:CLIL Exam¹. Экзамен проверяет компетентность преподавателей взаимодействовать в междисциплинарном пространстве. В связи с этим представляется своевременным и логичным ввести в паспорт компетенций преподавателя высшей школы компетенцию, подтверждающую готовность реализовывать CLIL-обучение. Компетенция могла бы быть сформулирована следующим образом: способность преподавать дисциплину на иностранном языке; умение адаптировать материал под цели и задачи обучения; умение планировать CLIL-курс/модуль/занятие; умение оценивать знания обучающихся в соответствии с методологией CLIL; умение определять потребности обучающихся в отношении необходимых знаний и компетенций.

Формальные требования к квалификации учителя CLIL присутствуют в некоторых странах, в то время как в большинстве других стран решение принимается по инициативе университетского управления, выбор падает преимущественно на тех, кто владеет иностранным языком. Согласно отчету EURIDICE² (2006), такое требование варьируется от уровня B1 до уровня C1. Университеты, имеющие более богатые ресурсы, пришли к пониманию целесообразности использования тандемов преподавателей профильной дисциплины и преподавателей-лингвистов, где каждый отвечает за область своей профессиональной деятельности. Однако на уровне координации и стабильности процессов такая модель оказывается неустойчивой, что может явиться причиной ее неэффективности [11]. Преподаватели не готовы воспринимать себя как «интегрированная команда», потому как роли внутри четко не определены. Данное наблюдение еще раз подчеркивает важность владения CLIL-

¹ URL: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/22191-tkt-clil-handbook.pdf>

² EURIDICE. URL: <http://www.euridice.org>

методологией, что способствует компенсации недостатка преимущественно языковых навыков у преподавателей профильной дисциплины.

В настоящее время в мире существует два признанных документа по дескрипторам CLIL-компетенции – это CLIL Teacher's Competences Grid и EFFCTE. Оба документа включают примерно одинаковый набор компетенций, однако принципы, по которым эти документы построены, несколько отличаются друг от друга. Целью разработки того и другого документа являлось желание разработчиков и исследователей достичь максимальной точности при определении фокуса обучения в рамках программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей по развитию CLIL-компетенции.

Приведем краткую характеристику представленных документов. Бертокс (Bertaux) и его команда разработали «портрет» ключевых компетенций преподавателя для поддержки образовательной технологии CLIL в различных образовательных средах и разделим эти компетенции на две категории: для поддержки CLIL как технологии обучения на уровне администрации (Underpinning CLIL) и для поддержки CLIL как методики обучения на практическом уровне (Setting CLIL in Motion). Каждая компетенция подразделяется на составляющие, которые оцениваются через самооценивание, где ключевым вопросом выступает «я умею это делать». Ответ на вопрос подразумевает некие уровни оценки собственных умений и знаний, т.е. оценка, которую дает сам отвечающий, может иметь некий количественный показатель.

Ключевые компетенции в EFFCTE делятся на восемь разделов (sections), которые относятся непосредственно к знаниям, умениям навыкам как CLIL-технологии, так и к общим педагогическим. В качестве таких категорий Д. Марш (Marsh) выделяет фундаментальные, предметно-языковые, методические и оценочные, умения проектирования учебных материалов и среды обучения [12]. Помимо обозначенных категорий автором были выделены в качестве общих педагогических компетенций компетенции, относящиеся к рефлексии, проведению занятий (управление процессами на занятии) и научно-исследовательских проектов. Вышеупомянутые документы были приняты нами за основу при проведении исследования относительно оценки уровня готовности преподавателей университета к реализации CLIL-обучения, т.е. уровня сформированности CLIL-компетенции.

Исследование и результаты

Описание экспериментальной части исследования было бы логично начинать с мотивов – почему возникла необходимость проверки степени готовности преподавателей к работе в рамках CLIL-подхода. Первично этому послужили результаты мониторинга мнений студентов

относительно степени удовлетворенности и оценки качества обучения, что, как следствие, побудило нас инициировать мониторинг CLIL-занятий преподавателя профильной дисциплины.

Результаты мониторинга оказались неоптимистичными. Анализ результатов позволил сделать следующие выводы: вопросы целеполагания вызвали наибольшую сложность в силу того, что, не имея опыта CLIL-обучения и знания относительно сбалансированной нагрузки языка и предмета, при формулировании целей и результатов обучения преподаватели отдавали предпочтение либо предметной области, либо языковой. Целеполагание повлекло за собой выбор дидактического инструментария и видов учебной деятельности, однако при неверной постановке первого второй компонент не может быть верным по умолчанию. Во многих случаях CLIL-обучение воспринималось преподавателями как способ обучения терминологии и академическому английскому языку, что, скорее, соответствует подходу ESP.

В качестве сложностей в реализации CLIL-подхода преподаватели видят низкий уровень владения иностранным языком студентов и неоднородность уровня внутри одной подгруппы, что приводит к разбалансированности занятия и является причиной низкой мотивации студентов к изучению предметной области на иностранном языке. В качестве первичных причин невысокой эффективности учебной практики такого типа преподаватели видят недостаточное количество часов, выделенных на подготовку к учебным занятиям, отсутствие разработанной и транслируемой методики обучения, а также возможности повышать свой уровень владения английским языком [8].

Обсуждения на круглых столах и методических советах факультетов привели к необходимости инициирования Проекта в виде курса профессиональной переподготовки, нацеленного на развитие профессиональной педагогической компетенции преподавателей профильной дисциплины, которая позволит повысить эффективность работы в рамках интегрированного предметно-языкового подхода. Данный курс прошел апробацию в 2017/18 учебном году на базе Томского политехнического университета, количество слушателей составило 15 человек.

Проектирование курса осуществлялось на потребностях целевой группы преподавателей. Анализ потребностей базировался на заметках педагогического наблюдения (посещение занятий), личных бесед с преподавателями и результатах опроса, который проходил онлайн на платформе Google doc в виде открытых дискуссионных вопросов. В опросе участвовало более 30 преподавателей из Томска, Новосибирска, Санкт-Петербурга. Список вопросов прилагается:

1. Я CLIL-преподаватель с... (описать кратко свой опыт).
2. Я понимаю CLIL-методику как...
3. Я вижу свою миссию/функцию/задачу как...

4. Перед собой, как CLIL-преподавателем, я ставлю такие задачи, как...

5. Основные преимущества CLIL-обучения я вижу в...

6. При реализации CLIL-курсов я сталкиваюсь с такими трудностями, как...

7. Я решаю эти трудности так...

8. Однако есть трудности/вещи, на которые мы повлиять не можем, и к таким вещам я отношу...

9. Потенциальное решение «нерешаемых проблем» я вижу в...

10. Идеальный сценарий CLIL-обучения я вижу как... или в...

Приведем несколько примеров ответов преподавателей.

(1) «Я понимаю, что такое CLIL-методика. Для меня это организация обучения с целью освоения терминологической составляющей предметной области. В качестве вторичной цели – это обучение теоретическим основам и ключевым процессам, что свойственны предметной области. При обучении акцент необходимо делать на стиле написания текстов и переводе технической литературы, рассматривать в контексте непосредственно профессиональную лексику, язык специальности».

(2) «Преимущества CLIL-методики я вижу в параллельном изучении языка и предметной составляющей. Единственной трудностью, с которой я сталкиваюсь, – это низкий уровень владения иностранным языком у студентов, к тому же уровень настолько неоднороден, что часто приходится применять метод исключения из активного процесса студентов со слабой языковой подготовкой в пользу тех, чей уровень позволяет выдерживать достаточно высокий темп занятия. В качестве основной проблемы я отмечу нехватку учебных материалов и недостаточное количество времени адаптировать общедоступные текстовые ресурсы как учебный материал для занятий».

(3) «Я бы выделила трудности следующего порядка... традиционное количество часов на подготовку к занятиям и проверку работ студентов, тогда как это совсем иное по временным затратам. Времени для проведения занятия на английском языке требуется в несколько раз больше. Низкая мотивация среди студентов и преподавателей к использованию иностранного языка, потому как смысл учебной практики теряется по причине того, что практика не имеет прямой реализации и даже перспектив к реализации. Использование иностранного языка в искусственно созданных условиях имеет невысокое функциональное значение, если большая часть аудитории говорит на одном языке, который является и родным языком преподавателя, то как можно говорить о стабильности языковой среды обучения, переход на родной язык очевиден и иногда оказывается стопроцентным. К тому же со стороны руководства кроме директивы – переходим на интеграцию предметного и языкового обучения – ничего в отношении номенклатуры нового под-

хода не сделано. Аргументация – повысить насыщенность предметного содержания, однако потеря языковой подготовки волнует руководство уже вторично, если волнует вообще».

(4) «Потенциальным решением проблемы я вижу: 1) увеличение часов на подготовку и проверку учебных материалов, 2) стабильность и четкость управленческих решений – не менять правила игры во время самой игры, 3) коллаборацию преподавателей профильных дисциплин и преподавателей-лингвистов».

(5) «Идеальный сценарий CLIL-методики – это преподаватель-лингвист, имеющий квалификацию в предметной области».

На основе полученных ответов мы пришли к выводу, что ключевыми позициями курса переподготовки необходимо сделать общую методологию CLIL, способы интеграции языка с предметным содержанием, основные виды учебной деятельности в CLIL-обучении, принципы CLIL-обучения, разработка учебных материалов для CLIL-курса, инструменты оценивания достижений студентов. В качестве результатов обучения мы обозначили уметь описывать частные цели CLIL-обучения, знать способы планирования CLIL-занятия, уметь применять на практике основные принципы CLIL-методологии, знать методические приемы и уметь адаптировать язык под целевую аудиторию и уровень предметного содержания, владеть методами оценки обучения.

Вышеупомянутые документы были приняты нами за основу при проведении исследования относительно оценки уровня готовности преподавателей к реализации CLIL-обучения, т.е. уровня сформированности их CLIL-компетенции после прохождения курса повышения квалификации (2017). Разработанная анкета основывалась на документе Д. Марша «European Framework for CLIL Teacher Education» [12] и была ориентирована на оценку ключевых профессиональных компетенций преподавателя. Опрос не включал вопросы, касающиеся общих педагогических компетенций, таких как обучение тому или иному предметному знанию, организация видов учебной деятельности, развитие мотивации и способов активизации мышления на занятии.

Анкета состояла из двух частей. Первая часть включала 10 утверждений, которые оценивались самим респондентом по шкале от абсолютного разделения мнения до полного несогласия, т.е. «полностью согласен» и «полностью не согласен». Все 10 утверждений-вопросов были ориентированы на рефлексию полученных знаний в курсе профессиональной переподготовки по применению CLIL-технологии. Первые два вопроса касались предметной и языковой составляющей (Section 3), например «я смогу выбрать стратегии для поддержки языковой составляющей при обучении предмету». Вопросы с 3-го по 8-й относились к пониманию методологии и способов оценивания (Section 4), например «я могу распланировать CLIL-курс с учетом

основных целей и задач дисциплины в основной образовательной программе». Вопрос 9 касался преимущественно компетенций раздела 6 – учебные материалы и образовательная среда (Section 6 – Learning Resources and Environments), например «я смогу спроектировать учебные материалы, направленные на развитие когнитивно-языковой составляющей». Вопрос 10 – «я смогу использовать иностранный язык на соответствующем уровне сложности, который позволит не потерять предметную составляющую» – был нацелен на (1) умение преподавателя определить уровень предметной и языковой сложности, сбалансировать эти уровни в соответствии с принципами CLIL-методологии с целью сохранения качества и уровня предметного знания; (2) на умение оценивать учебные ресурсы и определять уровень потенциальной сложности материалов, принимать дидактические решения по элиминации выявленных трудностей (Section 6); (3) умение использовать соответствующий уровень иностранного языка для того, чтобы не потерять управление процессами на занятии (внимание, интерес) (Section 7). Список вопросов прилагается.

1. Я могу определить соответствующий контент для своего CLIL-курса.

2. Я могу определить и применить стратегии языковой поддержки CLIL-курса.

3. Я могу поддержать/помочь студентам в выработке учебных навыков (навыков, позволяющих построить процесс обучения эффективно).

4. Я могу (знаю как) поддерживать сотрудничество с коллегами (имею в арсенале соответствующие стратегии и умения).

5. Я понимаю, как помочь студентам с определением их потребностей в CLIL-курсе.

6. Я знаю, как спланировать занятие на основе интеграции предметного и языкового знаний (в рамках CLIL-курса).

7. Я могу создать для студентов благоприятную для обучения атмосферу (например, выбор оптимальных форм организации обучения, методов, средств, содержания, соответствующих целям, потребностям и интересам студентов).

8. Я знаю, как сочетать цели обучения и полученные результаты, что позволяет сделать оптимальный и правильный выбор оценочных средств для CLIL-курса.

9. Я знаю, как разработать учебный материал, чтобы он содержал и предметную, и языковую компоненты для определенной предметной области.

10. Я знаю, как использовать иностранный язык на том уровне, который позволяет не потерять качества предметной составляющей и

обеспечить понимание для студентов, имеющих разный уровень языковой подготовки.

Вторая часть анкеты имела три открытых вопроса, которые затрагивали личное мнение (рефлексию) респондентов относительно оценки привлекательности CLIL как образовательной технологии, ее уместности в системе университетского образования и обоснования ее выбора. Вопросы имели следующие формулировки:

1. CLIL привлекает меня, потому что...
2. У меня есть некоторые сомнения относительно CLIL-технологии, а именно: ...
3. CLIL не привлекает меня как технология современного образования, потому что...

Прокомментируем результаты первой и второй части опроса. Результаты первой части визуализируем в виде диаграммы (рис. 1). Шкала согласия (собственная оценка профессиональных компетенций в CLIL-курсе) состояла из «полностью согласен», «частично согласен», «затрудняюсь ответить», «не согласен».

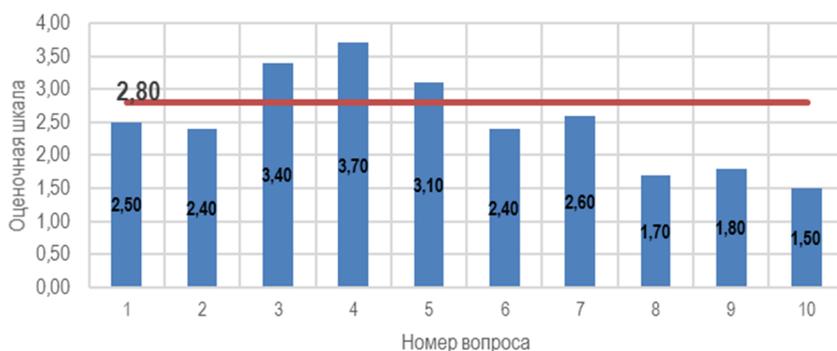


Рис. 1. Оценка CLIL-компетенции преподавателей университета (на примере экспериментальных данных Томского политехнического университета)

Для оценки уровня сформированности CLIL-компетенции высчитывалось среднее арифметическое число как количественная характеристика общего уровня респондентов, число которых составило 30 человек; в качестве индикатора сравнения был установлен показатель (2,8), определяющий критический предел естественного отклонения от ожидаемых результатов, что соответствовало 70% в целом и укладывалось в шкалу традиционной оценки знаний.

Анализ результатов показал, что только три показателя превысили критическую линию и оказались в зоне благоприятного развития. К таким показателям относятся поддержка студентов при выборе опти-

мальных способов развития навыков учения, способы сотрудничества с коллегами (3-й и 4-й вопросы), помощь в понимании собственных (студентами) потребностей в интегрированном предметно-языковом обучении. Существенно ниже критической линии оказались такие показатели, как сочетание целей обучения и результатов обучения, выбор оценочных средств, разработка собственного учебного материала, обеспечение уровня понимания учебного материала с учетом языковых трудностей и разной языковой подготовки контингента. Вопросы 1, 2, 6, 7 по большей части относились к общепедагогическим компетенциям: умение отбирать контент для CLIL-обучения, выбирать упражнения, иметь представления о планировании учебного занятия. Показатель здесь оказался незначительно ниже установленного минимума, что свидетельствует об определенном уровне неуверенности респондентов при работе с CLIL-инструментарием.

Примечателен тот факт, что достаточное количество человек (15, или 50%) указали на полное отсутствие той или иной составляющей CLIL-компетенции. В четырех анкетах «1» была поставлена в 50% случаев. Если говорить о негативных оценках, когда респонденты отвечают категорично – «полностью не согласен», то все ответы принадлежат вопросу 10, который определяет степень готовности использовать формулу CLIL о снижении сложности уровня языка и соблюдении баланса между уровнем сложности языка и предметного содержания. К тому же невысокий уровень уверенности в отношении упомянутых позиций в вопросах 8–10 может указывать на слабую поддержку данной образовательной технологии на уровне администрации и управления.

Вторая часть анкеты имела три открытых вопроса, которые затрагивали личное мнение (рефлексию) преподавателя относительно оценки привлекательности CLIL как образовательной технологии, ее уместности в системе университетского образования и обоснование в пользу ее выбора. Вопросы имели следующие формулировки:

1. CLIL привлекает меня, потому что...
2. У меня есть некоторые сомнения относительно CLIL методов, потому что...
3. CLIL не подходит мне для преподавания, потому что...

Анализ результатов опроса по открытым вопросам в целом показал позитивные результаты в сравнении с предварительным опросом перед курсом повышения квалификации. Так, 82% респондентов считают CLIL-технологии привлекательной преимущественно по причине развития языковых навыков и умений, которые имеют точечную направленность и практическую реализацию. Привлекательность технологии преподаватели видят (55%) в ее дидактических принципах, которые позволяют повысить мотивацию студентов по изучению предметной области и иностранного языка (принцип функциональности,

инновационности, активности). Помимо этого, включение когнитивного мышления и вовлечение творческого подхода делают технологию эффективной с точки зрения прочности качества получаемых знаний.

Вопрос 2 относительно сомнений, имеющих у преподавателей в применении CLIL-технологии, вызвал достаточно много противоречивых мнений, среди которых доминирующими были:

- недостаточный уровень владения иностранным языком (58%);
- незнание методов обучения иностранному языку (71%);
- неоднородный уровень языковой подготовки среди студентов (79%);
- языковой уровень некоторых студентов выше уровня преподавателей (24%);
- отсутствие поддержки на уровне управления университетом (31%);
- отсутствие методического сообщества для обмена мнениями (72%);
- отсутствие готовых учебных материалов и образцов (84%);
- необходимость большого количества времени на подготовку и разработку учебных материалов (90%);
- отсутствие опыта работы в CLIL-среде (27%).

Вопрос 3 относительно причин – почему данная технология не подходит «лично мне», респонденты в целом ответили несогласием, тогда как 7 человек все же выразили свое негативное отношение, которое они объяснили особой текущей ситуацией, спецификой предметной области, отсутствием методических рекомендаций со стороны руководства по работе с технологией CLIL.

Заключение

Готовность преподавателей к реализации новых педагогических технологий, какой является CLIL, будет зависеть в том числе и от готовности системы высшего образования и университетов, которые выступают субъектами данной системы. Мы не берем на себя ответственность утверждать, что «старые» методы обучения отслужили свое и должны быть упразднены. Напротив, мы придерживаемся позиции, что современный технологический уклад и накопленные ресурсы в виде опыта и знаний способны улучшить условия обучения в университетах и тем самым существенным образом повлиять на эффективность высшего образования в целом.

Поиск новых методов обучения должен быть сосредоточен на понятиях «эффективность знаний», «практическая направленность умений». Их долгосрочность и стабильность определяются частотностью практики реализации, т.е. непосредственным участием всех

участников образовательного процесса в экспериментальных проектах, что определяет степень их вовлеченности в решение когнитивных, профессиональных и личностно значимых задач. Факторы «когнитивность» и «персонализация знаний», на наш взгляд, – это два ключевых компонента, определяющих эффективность полученного знания, его устойчивость и стабильность.

Проведенное исследование показало, что новые педагогические методы и подходы требуют не только модернизации самой системы организации учебного процесса, но и определенных процессов по подготовке профессорско-преподавательского состава, пересмотра профессионального стандарта ключевых компетенций вузовского преподавателя. Данное заключение подводит нас к предложению об инициации дополнительных курсов повышения квалификации, затрагивающих теоретическую и практическую составляющие общей компетентности преподавателя, позволяющей грамотно и четко выстраивать новые учебные процессы с минимальными ошибками и потерями и с максимальной эффективностью для процесса передачи знаний и развития профессиональных умений и навыков. Экспериментальное исследование показало, что уровень готовности преподавателей университета к реализации CLIL-обучения не во всем соответствует уровню, который позволяет обеспечивать качество обучения с учетом преимуществ выбранного метода и поставленных задач. Следовательно, обозначается важность внесения дополнительных курсов и тренингов для преподавателей, которые были бы ориентированы на развитие компетенции, позволяющей работать в интегрированной предметно-языковой среде, которая в современных условиях становится обязательным компонентом любого современного университета. Политика вуза, ориентированная на обновление образовательных технологий, должна включать CLIL-методику одним из приоритетных направлений развития вузовского образования.

Список источников

1. **Marsh D.** Language awareness and CLIL // Encyclopedia of language and education. 2008. № 6. P. 233–246.
2. **Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K.** Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2018. Vol. 23. P. 29–42. doi: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42
3. **Ting T.** CLIL... Not Only Immersion But Also More Than the Sum of its Parts // ELT Journal. 2011. Vol. 65 (3). P. 314–317. doi: 10.1093/elt/ccr026 (accessed: 21.08.2017).
4. **Сидоренко Т.В., Замятина О.М., Кудряшова А.В.** Анализ эффективности интегрированного предметно-языкового подхода (CLIL) в российском университете // Язык и культура. 2021. № 54. С. 299–317. doi: 10.17223/19996195/54/17

5. **Cummins J.** BICS and CAPL: Empirical and Theoretical Status of the Distinctions. The University of Toronto. Street // Encyclopaedia of Language and Education. 2nd Ed. New York : Springer Science + Business Media LLC, 2008. Vol. 2: Literacy. P. 71–83.
6. **Del Pozo M.** CLIL and ESP: Synergies and mutual inspiration // International Journal of Language Studies. 2017. № 11 (4). P. 29–48.
7. **Sidorenko T., Rybushkina S., Rosanova Ya.** CLIL practices in Tomsk Polytechnic University: Successes and failures // The Education and Science Journal. 2018. № 20 (8). P. 164–187. doi: 10.17853/1994-56392018-8-164-187
8. **Sidorenko T.V., Rosanova Y.V., Medvedeva O., Eimulienė V.** CLIL and ESP at Tertiary Education: perspectives of Russia and Lithuania // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal. 2022. № 474. P. 35–45. doi: 10.17223/15617793/474/5
9. **Vilkancienė L.** CLIL teacher competences and attitudes // Sustainable Multilingualism, 2017. Vol. 11. P. 196–218. URL: <http://uki.vdu.lt/sm/index.php/sm>, doi: 10/1515/sms-2017-0019
10. **Кудряшова А.В.** Модель формирования CLIL-компетенции преподавателя инженерных образовательных программ российского вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2021. Вып 5 (217). С. 133–143. doi: 10.23951/1609-624X-2021-5-133-143
11. **Mehisto P.** European Framework for CLIL Teacher Education. Project “The Development of CLIL in Education” presentation. Vilnius, Vilnius University, Foreign Language Institute, 2012.
12. **Marsh D., Mehisto P., Wolff D. et al.** European Framework for CLIL teacher education. A framework for the professional development of CLIL teachers. European Center for Modern Languages, 2014. URL: https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european_framework_for_clil_teacher_education.pdf

References

1. Marsh D. (2008) Language awareness and CLIL. Encyclopedia of language and education. 6. pp. 233–246.
2. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. (2018) Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizacii mezhdisciplinarnykh svyazey v tekhnicheskome vuze [Content and Language Integrated Learning (CLIL) as a methodology for actualization of interdisciplinary communication in a technical university] // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. Vol. 23. pp. 29–42. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42
3. Ting T. (2011) CLIL ... Not Only Immersion But Also More Than the Sum of its Parts. ELT Journal. Vol. 65 (3). pp. 314–317. (Accessed: 21.08.2017). URL: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccr026>
4. Sidorenko T., Zamyatina O., Kudryashova A. (2021) Analiz effektivnosti integrirovannogo predmetno-yazykovogo podhoda (CLIL) v rossijskom universitete [Analysis of the effectiveness of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in a Russian university] // Yazyk i kul'tura. 54. pp. 299–317. DOI: 10.17223/19996195/54/17
5. Cummins J. (2008) BICS and CAPL: Empirical and Theoretical Status of the Distinctions. The University of Toronto. Street. Encyclopaedia of Language and Education, 2nd Edition. New York: Springer Science + Business Media LLC. Vol. 2: Literacy. pp. 71–83.
6. Del Pozo M. (2017) CLIL and ESP: Synergies and mutual inspiration. International Journal of Language Studies. 11 (4). pp. 29–48.
7. Sidorenko T., Rybushkina S., Rosanova Ya. (2018) CLIL practices in Tomsk Polytechnic University: Successes and failures. The Education and Science Journal. 20 (8). pp. 164–187. DOI: 10.17853/1994-56392018-8-164-187

8. Sidorenko T., Rosanova Y., Medvedeva O., Eimulienė V. (2022) CLIL and ESP at Tertiary Education: perspectives of Russia and Lithuania. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 474. pp. 35–45. doi: 10.17223/15617793/474/5
9. Vilkancienė L. (2017) CLIL teacher competences and attitudes. *Sustainable Multilingualism*. 11. pp. 196–218. URL: <http://uki.vdu.lt/sm/index.php/sm> DOI: 10/1515/sms-2017-0019
10. Kudryashova A. (2021) Model' formirovaniya CLIL-kompetencii prepodavatelya inzhenernyh obrazovatel'nyh programm rossijskogo vuza [Model of CLIL-competence building in the teacher of engineering majors at Russian universities] // *TSPU Bulletin*. 5 (217). pp. 133-143. DOI: 10.23951/1609-624X-2021-5-133-143
11. Mehisto P. (2012) European Framework for CLIL Teacher Education. Project “The Development of CLIL in Education” presentation, Vilnius, Vilnius University, Foreign Language Institute.
12. Marsh D., Mehisto P., Wolff D. et al. (2014) European Framework for CLIL teacher education. A framework for the professional development of CLIL teachers. European Center for Modern Languages. URL: https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european_framework_for_clil_teacher_education.pdf

Информация об авторах:

Сидоренко Т.В. – кандидат педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия). E-mail: sidorenkot@tpu.ru

Замятина О.М. – кандидат технических наук, доцент, ректор ТОИПКРО, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия). E-mail: zamyatina@tpu.ru

Розанова Я.В. – аспирант, старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия). E-mail: ioannastar@list.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Sidorenko T.V., Ph.D. (Education), Associate Professor, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: sidorenkot@tpu.ru

Zamyatina O.M., Ph.D. (Engineering), Associate Professor, rector of TOIPQT, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: zamyatina@tpu.ru

Rosanova Ya.V., postgraduate student, Senior Lecturer, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: ioannastar@list.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 2.10.2023; принята к публикации 15.11.2023

Received 2.10.2023; accepted for publication 15.11.2023

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.17223/19996195/64/15

Смыслы формирования языковой культуры педагога

Игорь Иванович Сулима¹

¹ *Нижегородский государственный педагогический университет
им. Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия, sulima.i.i@mail.ru*

Аннотация. Анализируется процесс формирования языковой культуры педагога. Рассматривается как формирование языковой культуры будущего педагога (студента педагогического колледжа, вуза), так и формирование языковой культуры педагогического работника в ходе переподготовки (повышения квалификации). Позиция автора основывается на онтологии языка в рамках герменевтической и экзистенциалистской позиции. Определяется статус и роль языка в формировании культуры личности, а также языковая личность как говорящий, пишущий в определенном стиле и с определенной целью человек.

Поднимается вопрос совместного изучения языка и культуры. Рассматривается тройной негативной отбор в образовании. Обращается внимание на развитие языковой личности будущего и действующего педагога. Это позволит повысить качество образования и внесет вклад в формирование личности педагога. Педагог все меньше и меньше значим как простой носитель информации, как просто транслятор информации. Это означает повышение актуальности классического педагогического образования – образования, основанного не на узкой специализации. Классическое образование ориентируется на общечеловеческие ценности и на традиции нации. Классическое образование опирается на классические источники, тексты, классическую литературу, живопись, музыку. Это означает, что надо повышать общую культуру будущего и действующего педагога, обращая его к классическим текстам литературы, классической музыке, живописи, математике как универсальному языку науки, обращая к фундаментальным открытиям в области естествознания и техники, строгому языку науки. Родной и иностранный языки, языки искусства и логически стройные языки науки в результате должны быть в основе подготовки будущего учителя и в основе переподготовки уже действующего. Владение этими языками, способность на них слушать людей, строить свою речь в разных ситуациях, способность извлекать смысл из текста – основа подготовки и переподготовки высокопрофессионального специалиста.

Языковая культура педагога заключается не только в правильной устной и письменной речи. Она и в молчании. Уместном. Тактичном. Правильной длительности. Конечно, этому искусству надо учить, и учить всю жизнь. Формирование вкуса и такта в ходе развития языковой культуры педагога в этой связи требует от него сформированных навыков понимания, развивающихся в ходе применения понимающих подходов в образовании, основанных на герменевтической методологии. Педагогическая герменевтика является теоретическим фундаментом в этом процессе.

Языковая культура подразумевает знание языка, овладение культурой речи и способность выявлять и учитывать дискурс (педагогическая ситуация всегда уникальна, благодаря этому педагога не может заменить техническое устройство,

информационная система, а педагог всегда нуждается в непрерывном совершенствовании своих навыков, формировании новых). Рассматриваются необходимые подходы в формировании языковой культуры в соответствии с выделенной структурой.

Делается вывод, что вне зависимости от специальности, по которой готовится учитель, язык надо рассматривать с точки зрения философии языка, философии культуры, теоретической лингвистики, семиотики, семантики, изучать историю языка, этимологию, фольклор, идиоматику, особое внимание уделять метафоричности, аллегоричности языка. Интерес составляет теория перевода, типологизация текстов и их структура и т.д.

Культура речи педагога – инструмент его работы, дающий очень большие возможности в обучении и воспитании. Возможности в воспитании особенно важны. Это связано с тем, что методических приемов в обучении много, а в воспитании они весьма ограничены.

Подготовка будущего учителя должна быть построена таким образом, чтобы он был готов работать всегда в конкретной и постоянно меняющейся ситуации. И он должен строить свою речь исходя из конкретных обстоятельств, конкретного класса, конкретных учеников. Речь всегда дискурсивна. Чем адекватнее понимается многоаспектная конкретная ситуация и чем адекватнее ей речь, тем эффективнее эта речь. Выпадение из дискурса может привести к полному непониманию, отторжению, непримиримому конфликту, отказу от какого-либо общения.

Языковая переподготовка учителей всех специальностей должна быть непрерывной. Речь по-новому передает старые смыслы, новые смыслы втискиваются в старые речевые обороты, контекст сказанного всегда в движении, мысль и обстоятельства беседующих меняются по ходу беседы. Язык столь сложен, динамичен и многообразен, что его надо изучать постоянно. Это трудоемко, но это естественно.

Ключевые слова: язык, образование, языковая личность, языковая культура, педагог, лингвистика, культура, дискурс

Благодарности: автор искренне благодарит за помощь, советы, рекомендации и консультирование профессоров С.К. Гураль, А.М. Дорожкина, В.А. Кутырева, Л.Е. Шапошникова.

Для цитирования: Сулима И.И. Смыслы формирования языковой культуры педагога // Язык и культура. 2023. № 64. С. 273–291. doi: 10.17223/19996195/64/15

Original article

doi: 10.17223/19996195/64/15

The meanings of the formation of the language culture of the teacher

Igor I. Sulima¹

¹ Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minina,
Nizhny Novgorod, Russia, sulima.i.i@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the process of formation of the language culture of the teacher. It is considered both the formation of the language culture of a future

teacher (a student of a pedagogical college, university), and the formation of the language culture of a pedagogical worker during retraining (advanced training). The author's position is based on the ontology of language within the framework of the hermeneutical and existentialist position. The article is devoted to determining the status and role of language in the formation of personality culture.

A linguistic personality is defined as a person who speaks, writes in a certain style and with a certain purpose.

The issue of joint study of language and culture is being considered. Triple negative selection in education is considered. Attention is drawn to the development of the language personality of the future and current teacher. This will improve the quality of education and contribute to the formation of the teacher's personality. The teacher is becoming less and less important as a simple carrier of information, as just a translator of information. This means increasing the relevance of classical pedagogical education – education based not on a narrow specialization. Classical education focuses on universal values and traditions of the nation. Classical education is based on classical sources, texts, classical literature, painting, music. This means that it is necessary to raise the general culture of the future and current teacher, turning him to classical texts of literature, classical music, painting, turning him to mathematics as the universal language of science, turning to fundamental discoveries in the field of natural science and technology, the strict language of science. As a result, native and foreign languages, languages of art and logically coherent languages of science should be at the heart of the training of a future teacher and at the heart of the retraining of an existing one. Knowledge of these languages, the ability to listen to people, society, art, science in them, to build their respective speech in different situations, the ability to extract meaning from the text is the basis of training and retraining of a highly professional specialist.

The language culture of the teacher is not only in the correct oral and written speech. She is also in silence. Appropriate. Tactful. The correct duration. Of course, this art must be taught and taught all your life. The formation of taste and tact in the course of the development of the teacher's language culture in this regard requires him to have formed understanding skills that develop during the application of understanding approaches in education based on hermeneutical methodology. Pedagogical hermeneutics is the theoretical foundation in this process.

Language culture implies knowledge of the language, mastery of the culture of speech and the ability to identify and take into account the discourse (the pedagogical situation is always unique and due to this, the teacher cannot be replaced by a technical device, an information system, and the teacher always needs continuous improvement of his skills, the formation of new ones). The necessary approaches to the formation of language culture in accordance with the selected structure are considered.

It is concluded that regardless of the specialty in which the teacher is being trained, language should be considered from the point of view of the philosophy of language, philosophy of culture, theoretical linguistics, semiotics, semantics, study the history of language, etymology, folklore, idiomatics, pay special attention to the metaphorical, allegorical language. Of interest is the theory of translation, typologization of texts and their structure, etc.

The teacher's speech culture is a tool of his work, which gives very great opportunities in teaching and upbringing. Opportunities in education are especially important. This is due to the fact that there are many methodological techniques in teaching, and they are very limited in education.

The training of a future teacher should be structured in such a way that he is ready for the fact that he will always work in a specific and constantly changing situation. And he should build his speech based on specific circumstances, specific class, specific students. Speech is always discursive. The more adequately a multidimensional concrete situation is understood, and the more adequate speech is to it, the more effective

this speech is. Falling out of the discourse can lead to complete misunderstanding, rejection, irreconcilable conflict, refusal of any communication.

Language retraining of teachers of all specialties should be continuous. Speech conveys old meanings in a new way, new meanings are squeezed into old speech turns, the context of what is said is always in motion, the thoughts and circumstances of the speakers change during the conversation. The language is so complex, dynamic and diverse that it must be studied constantly. It's time-consuming, but it's natural.

Keywords: language, education, linguistic personality, linguistic culture, teacher, linguistics, culture, discourse

For citation: Sulima I.I. The meanings of the formation of the language culture of the teacher. *Language and Culture*, 2023, 64, pp. 273-291. doi: 10.17223/19996195/64/15

Введение

Развитие отечественной системы высшего образования по многоуровневому пути, заимствованному на Западе, переход на систему бакалавриата и магистратуры на некоторое время отодвинули на задний план вечный педагогический спор о приоритете фундаментального или прикладного знания, классического и реального образования. Все стало сводиться к «оптимизации» – попытке сделать образование более дешевым в его материально-техническом содержании. А общий мировоззренческий контекст эпохи, обозначаемый философами как постмодерн (или уже даже постпостмодерн [1]), поддерживаемый специфической социальной динамикой собственно постсоветского пространства, стал подводить образование к ценностной нейтральности, толерантности ко всему. Система образования стала определять воспитательную функцию как второстепенную, не актуальную в эпоху гражданской и идеологической свободы, в период определения образования как образовательной услуги. Такой тренд задало государственное регулирование. Частично он был поддержан педагогическим сообществом в условиях обнищания, жуткой загруженности, забюрократизированности. У педагогов иногда просто «не доходили руки» до активных воспитательных действий. При этом профессиональное педагогическое сообщество всегда видело значимость воспитания и полагало, что процессы воспитания и обучения неотделимы друг от друга и являются по сути единым процессом. Практика показала, что и общество, и государство (хотя и по очень разным причинам) на постсоветском пространстве все же весьма нуждаются в ценностной определенности. Менталитет народов, населявших бывший Советский Союз, а до того Российскую империю, оказывается, потребовал тоже мировоззренческой определенности, внятной языковой идентичности. Значимость разрешения спора о приоритете фундаментального или прикладного в образовании, оказывается, не исчезла. Классическое образование – языковое образование.

Языки (родной, иностранные, классические, древние) представляют один из фундаментов этого образования. В этой связи возникает проблема места и характера отношения к языку в процессе формирования языковой культуры педагога. Эта проблема конкретизируется в вопросе статуса языка в процессе подготовки будущего педагога и статуса языковой подготовки в ходе повышения квалификации действующих педагогов. При этом значимо сохранить методологическую преемственность в определении языка в системе профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Методология исследования

Рассмотрение языка как явления, обладающего онтологическим статусом вообще, как вместилище смысла и как базовой ценности в системе образования целесообразно через призму гуманистических направлений в философии. В частности, адекватной будет методология герменевтики, полагающей мир, все в нем в качестве текста, а человека – как постоянно читающего (воспринимающего) и понимающего текст. Статус языка при таком подходе однозначно онтологический. Раскрывая универсальный аспект герменевтики, Х.-Г. Гадамер писал: «Бытие, которое может быть понято, есть язык... Это значит: оно таково, что оно само, из себя самого, представляет себя пониманию... Обретение-языка не значит: обретение некоего второго бытия» [2. С. 548–549]. Понимание в концепте герменевтики – каждый раз заново-понимание. В этой связи методологически верным будет постоянно возобновляющееся обращение к языку в процессе как подготовки будущих учителей, так и в процессе переподготовки уже имеющихся педагогических кадров. Ценностью определяется человек как овладевающий смыслами. Как произведение искусства в концепте герменевтики каждый раз заново-произведение, когда его воспринимает зритель, так и педагогическая герменевтика полагает, что личность понимающего – каждый раз заново-личность. Процесс понимания становится процессом бытия человека. Осмысленное, подготовленное, интерпретирующее обращение к тексту – то, что составляет бытие образующегося, следовательно – цель (в гуманистическом подходе) образования. Цель в рамках такого подхода не столько утилитарная – повышение знаний студента педагогического образовательного учреждения (училища или вуза) или уже работающего педагогического работника, сколько гуманистическая – сама личность будущего педагога, личность уже действующего педагога.

Уместна и методология экзистенциализма. Она, в сущности, едина с герменевтической позицией. Эти позиции близки в том, что М. Хайдеггер называет язык домом экзистирующего существа человека. «Язык есть вместе дом бытия и жилище человеческого существа» [3. С. 218].

Философские концепции как концепции метауровня обобщения экстраполируются на рассмотрение явления частными науками. В частности, на лингвистику (пионером в применении герменевтики в лингвистике был педагог-гуманист Г.И. Богин). С 1990-х гг. активно развивается антропологическая лингвистика (Ю.Д. Апресян, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, И.И. Туранский и др.). Рассмотрение языка идет в тесной связи с исследованием сути человека, его мышления, культуры. Методологически, кстати, это не ново. Еще В. фон Гумбольдт полагал недопустимость замкнутости лингвистики и считал важным совместное изучение языка и культуры [4]. Так, И.И. Туранский пишет: «...речь идет о лингвокультурологической функции языка, функции межличностного общения... В одной из последних работ В.И. Шаховского, посвященной вопросам сближения культур и межнациональной коммуникации, утверждается, что факт существования универсальных культурных концептов человечества не вызывает сомнений и должен быть признан как таковой. Культурные концепты, согласно Вежбицкой, – это алфавит ментальных атомов, или семантических примитивов, обеспечивающих межъязыковую коммуникацию» [5. С. 331].

Поскольку необходимо сочетание фундаментального подхода к образованию педагогов и действия по повышению социальной эффективности системы образования, в методологии исследования формирования языковой культуры педагога не обойтись без опоры на диалектику развития общества (экономической, политической, культурной и социальной сфер) и языка. Эта диалектика рассматривается нами как подход к пониманию феномена языковой личности, что не мешает обращаться в этом вопросе к разным позициям (Ф.И. Буслаев, Л. Вайсберг, В.В. Виноградов, И. Гердер и др.).

Исследование и результаты

Принято считать, что система образования сталкивается с тройным негативным отбором. Сначала не самые лучшие выпускники школ идут получать педагогическое образование. Потом, получив профессию, не самые лучшие выпускники педколледжей и педвузов идут в систему образования. И, наконец, не самые лучшие закрепляются в школах на годы. Лучшие школьники идут в престижные технические, экономические, юридические, лингвистические вузы и ведущие классические университеты, стремятся в Москву и Санкт-Петербург. Лучшие выпускники педвузов идут на работу в частные фирмы, государственные органы власти и управления и в госкомпании, стремятся за рубеж. Хорошо проявившие себя молодые учителя находят возможности карьерного роста в самой системе образования и вне ее и покидают учебные аудитории, не работают непосредственно с детьми или, поняв, что интересный и

увлекательный труд педагога слишком дорого обходится (приходится жертвовать личной жизнью и здоровьем, сталкиваться с тотальной поверхностностью, безумной гонкой реформ и чудовищным объемом и бессмысленностью документации), а душевной, материальной и карьерной отдачи не приносит, уходят просто в спокойное (даже не обязательно престижное или доходное) место. Лучшие – это те, кто любит учеников и стремится им принести максимум пользы. Они ярче всех чувствуют, что удовольствие от общения с детьми перекрывается формализацией, производностью, сиюминутностью бесконечно вводимых новых предметов, и понимают, что смысл педагогической деятельности, приносящий им радость, уходит. Значит, нет смысла больше скользить по поверхности общения с воспитанниками и нет смысла быть педагогом.

Этот многократный негативный отбор в определенной мере уже закрепился в качестве стереотипа (на наш взгляд, весьма вредного, с которым нужно активно бороться). Общество представляет педагога как весьма немолодую, полную всяческих проблем, зашоренную, далекую от науки с заурадной речью женщину, не имеющую совершенно никаких перспектив. Действительность, конечно, не всегда такова. В последние годы в педагогические вузы поступает не самый плохой контингент. Первая ступень (из трех) негативного отбора в ведущих педагогических вузах России, в том числе в провинции, стала заметно меньше. Но надо признать, что в целом уровень культуры студентов-педагогов и педагогических работников иногда не дотягивает до того, чтобы быть позитивным воспитывающим примером. Главный инструмент, при помощи которого педагог воспитывает, – он сам, его поведение, его речь, его культура, его моральные качества, ценности, принципы, интеллект, стиль мышления и поведения, социальная позиция, способность быть самим собой, целостность, обаяние, способность увлечь. В условиях информационного общества, легкодоступности любой информации это стало особенно явственным. Педагог все меньше и меньше значим как простой носитель информации, как просто ее транслятор.

Это означает повышение актуальности классического педагогического образования – образования, основанного не на узкой специализации (готовить учителя-предметника). Классическое образование ориентируется на общечеловеческие ценности (не профессиональные) и на традиции нации. Классическое образование опирается на классические источники, тексты, классическую литературу, живопись, музыку. Еще с XX в. с развитием общества потребления (сначала потребления вещей, потом информации) возникла проблема: «...падает удельный вес исторических наук... истории искусства, литературы... языка и т.д. Особенно нетерпимо относится индустриальная цивилизация к... классическому образованию... Классическое образование, базирующееся на изучении древних языков, древней истории и литературы, испытывает ныне

такой кризис, какого оно не знало никогда прежде» [6. С. 426]. Это означает, что надо повышать общую культуру будущего и действующего педагога, обращая его к классическим текстам литературы, классической музыке, живописи, к математике как универсальному языку науки, к фундаментальным открытиям в области естествознания и техники. Родной и иностранный языки, языки искусства и языки науки в результате должны быть в основе подготовки будущего учителя и в основе переподготовки уже действующего. Владение этими языками, способность слушать людей, общество, искусство, науку, строить соответствующую речь в разных ситуациях, способность извлекать смысл из текста – основа подготовки и переподготовки высокопрофессионального специалиста, имеющего глубокую культуру. Сформированная языковая личность педагога – актуальная текущая задача для решения сиюминутных задач формализующейся системы образования, не очень понимающей, как развиваться в контексте ухода от Болонской системы и разрушения социальных форм, сложившихся в мире после окончания холодной войны, и одновременно стратегическая цель образования как формирующего Человека вне всегда лукавой политической конъюнктуры.

В этой связи полагаем адекватным обратиться к понятию «языковая личность». Отождествление мышления (сознания) с человеком, культуры – с личностью имеет место. Известная позиция Ч. Пирса, считавшего, что слово (знак) – это и есть сам человек, конечно, не может исчерпать человеческой сущности, но редуцировать культуру человека, в сущности, может, что методологически важно для духовно-нравственного воспитания и обучения. «Под языковой личностью понимается совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: 1) степенью структурно-языковой сложности; 2) глубиной и точностью отражения действительности; 3) определенной целевой направленностью... За каждым текстом стоит языковая личность его создателя» [5. С. 332]. В формировании будущего педагогического работника и развитии личности уже состоявшегося педагога, на наш взгляд, надо сосредоточить усилия не столько на предметной подготовке учителя-предметника как носителя знаний из определенной области науки, сколько на формировании языковой личности педагога. Язык как универсальное и специфически человеческое, с одной стороны, – это базовый инструмент передачи информации, что необходимо в функционировании педагога-предметника, с другой стороны, и это, на наш взгляд, главное, речь – то, что делает педагога *интересным* для ученика и *мотивирует* обратиться прежде к педагогу и его *установкам, ценностям*, а не столько к учебнику, учебному пособию, справочнику, энциклопедии, интернет-ресурсу. Именно в живом общении с учащимся педагог может адекватно изложить учебный материал, используя возможности речи.

Изложить его с глубиной и точностью (чтобы в сознании учащегося сформировалась ясная, структурная, функциональная модель исследуемого явления, четкий образ изучаемого, отличимый по закрытому перечню конкретных критериев), с направленностью на перспективы дальнейшего изучения явления, на логику его бытия, на динамику его дальнейшей оценки (чтобы у учащегося были мотивы изучения явления и мотивы продолжения изучения исследуемого материала и сформировалось не только знание изучаемого, но и его оценка в контексте развития явления). Проблеме целевой направленности лингвисты уделяют особое внимание, не забывая, что «наряду с мотивационным уровнем (прагматиком) в структуре языковой личности... выделяются вербально-семантический уровень (семантикон) и лингвокогнитивный уровень (тезаурус)» [5. С. 332] потому, что именно мотивация ярче всего раскрывает личность говорящего и позволяет оказывать реальное, никаким информационным богатством Интернета не заменимое *педагогическое воздействие* на учащегося.

Все эти элементы и соответствующие возможности речи должны быть сформированы у педагога. Они должны быть в центре как подготовки будущего педагога в педагогическом колледже (училище) и педагогическом вузе, так и в центре переподготовки действующих педагогических кадров. Функциональная грамотность будущих и действующих педагогов (в которой нет никаких сомнений) не свидетельствует о развитости их языковой личности, не определяет уровень языковой (лингвистической) компетентности языковой личности.

Ряд исследователей, рассматривая языковую личность, используют такое понятие, как «языковая культура», которое методологически важно в нашем исследовании, так как позволяет определить структуру задач формирования языковой личности педагога и дает возможность верифицировать полученный результат. Т.И. Акатова с позиции философии культуры видит, что феномен «языковая культура», являясь интегративным образованием, включает в себя такие конструкты, как «культура чтения», «культура работы с текстом», «информационная культура» и «культура речи» [7. С. 45]. Методологическая эффективность рассмотрения языковой культуры педагога с позиций философии культуры признается не только классическими авторами и в историко-лингвистических работах, но и современными исследователями, например К.В. Волковым, в сравнительном анализе позиций С.Г. Тер-Минасовой и О.А. Корнилова. Исследование категории картина мира в культурологии и лингвистике позволяет видеть, чем наполняется, обогащается языковая личность педагога при глубоком комплексном непрерывном обращении к языку в классическом образовании. У него формируется культурная картина мира, языковая картина мира (как видит это философия культуры и лингвистика).

С.Г. Тер-Минасова пишет: «...культурная... картина мира – это отражение реальной картины через призму понятий, сформированных на основе представлений человека, полученных с помощью органов чувств и прошедших через его сознание...» [8. С. 22]. Языковая картина мира есть продолжение работы человека над формирующимся образом действительности. Человек «ограничивает» этот образ при помощи языка. И образ становится все более четким, ясным, видимым в целостности и в деталях. Все более качественное «прорисовывание» этого образа языковыми средствами активно развивает языковую личность педагога, формирует его языковую культуру.

К.В. Волков приходит к выводу, который значим для организации формирования языковой культуры педагога: «...соизучение языка и культуры позволит овладеть реальной картиной мира этноса, культурной и языковой картинами мира носителей изучаемого языка, а также не менее культурно-обусловленными грамматикой и дискурсом, что, в свою очередь, будет способствовать правильному ситуативному подбору грамматических форм... и адекватному взаимодействию субъектов речевой деятельности как носителей разноязычных культур» [9. С. 36].

Такой подход позволяет, на наш взгляд, в обращении к языку формировать вкус, такт, что необходимо для педагога, так как он работает с очень тонким «материалом» – детьми, подростками. Х.-Г. Гадамер считал, что «образование, культуру дает не только дух (*igenio*), но уже и вкус (*gusto*)» [2. С. 78]. Вкус – это сугубо человеческая способность к тонкому различению и оценке, к чувствованию нюансов, например в речи. Формирование вкуса педагога на поле языка представляется высшим этапом формирования понимания действительности в связи с тем, что понимание – не только логическая способность к суждению, но и эстетическая. Язык – не просто логически связанная система понятий и элементов, их связывающих. В языке – красота, гармония, изящество. Вкус свидетельствует и о глубине, тонкости и избирательности его обладателя. Вкус – это то, что позволит педагогу средствами языка изящно, с шармом вести за собой воспитанника, то, что дает преимущество учителю перед любым информационным ресурсом.

Формирование языковой культуры подразумевает и такой тонкий и сложно формализуемый процесс (как и формирование вкуса), как формирование такта. На наш взгляд, формирование такта возможно в опоре на изучение литературы с пристальным чтением мастеров слова. Здесь первейшее средство – разглядеть «тонкий» факт благодаря богатству примеров в литературе. «Педагогический такт – это чувство разумной меры на основе соотнесения задач, условий и возможностей участников общения. Такт есть выбор и осуществление такой меры воздействия, которая основана на отношении к личности ребенка как главной ценности; это тонкая грань между отдельными воздействиями, это простота,

искренность без фальши, доверие, рекомендации и советы без навязчивости, серьезность без натянутости, юмор без насмешки, требовательность без придирки, настойчивость без упрямства, деловой тон без сухости... Особенность профессии учителя, прежде всего, проявляется в его педагогическом такте. В педагогической деятельности такт определяется не только способностью избежать конфликта, но и умением, если нужно, пойти на этот конфликт, правильно разрешить любое возникшее противоречие... Главный признак педагогического такта – нахождение меры в отношениях педагога и учащихся в процессе общения» [10]. Языковая среда бесконечно трофически богата на примеры такта в лексике, интонации, жесте, мимике, молчании. Языковая культура педагога – не только в правильной устной и письменной речи. Она и в молчании. Уместном. Тактичном. Правильной длительности. Конечно, этому искусству надо учить всю жизнь. Формирование вкуса и такта в ходе развития языковой культуры педагога в этой связи требует от него сформированных навыков понимания, развивающихся в ходе применения понимающих подходов в образовании, основанных на герменевтической методологии. Педагогическая герменевтика методологически востребована.

Формирование языковой культуры педагога значимо как в широком смысле – для развития его личности, так и в узком – для его профессионального становления, развития его профессиональной культуры. Формирование языковой культуры структурировано, как мы полагаем, в соответствии со структурой языковой личности: «...в структуре языковой личности можно... выделить три уровня: вербально-семантический, когнитивный и прагматический. Вербально-семантический уровень языковой личности представляет собой владение всем арсеналом лексико-грамматических средств... языка, позволяющее языковой личности полноценно участвовать в речевом взаимодействии на этом языке. Когнитивный уровень представляет собой... систему концептов и ценностей, формирующую мировоззрение или тезаурус человека... Прагматический уровень включает в себя... набор коммуникативно-деятельностных потребностей языковой личности» [5. С. 335].

Языковая культура подразумевает знание языка (в научном образовании особенно важна его нормативная функция) и приятие этого как самоценности, исходя из онтологического статуса языка. Языковая культура подразумевает овладение культурой речи и способность выявлять и учитывать дискурс (педагогическая ситуация всегда уникальна, благодаря этому педагога не может заменить техническое устройство, информационная система, он всегда нуждается в непрерывном совершенствовании своих навыков и формировании новых).

Все указанные три элемента образуют единство. Их разделение формально. Например, изучение языка уже подразумевает учет

дискурса. А умение учитывать дискурс необходимо в конкретной речевой коммуникации. Формирование культуры речи уже тесно связано со знанием языка, умением дисциплинированно подходить к его строгим нормам. И культура речи подразумевает соблюдение речевого этикета, который, конечно же, реализуется в конкретной ситуации, с конкретными людьми и т.д. При понимании этой тесной диалектически обусловленной связи кратко (более полное рассмотрение было сделано на XXXII Международной научной конференции «Язык и культура», посвященной 144-летию Томского государственного университета, 24–27 октября 2022 г. на секции «Язык и общество») рассмотрим необходимые подходы в формировании языковой культуры в соответствии с выделенной нами структурой.

Формирование языковой культуры педагога, безусловно, зиждется на изучении русского языка как национального языка и языка межнационального общения. Полагаем, что изучение лексики и грамматики (морфология и синтаксис) русского языка нельзя прерывать по окончании школы. Первый курс педагогического вуза должен быть посвящен тому, чтобы знания о языке оставались актуальными, навыки речи и письма поддерживались и развивались, изучалась динамика национального языка, тесно связанная с динамикой социума, тенденциями развития техники и информационной среды. В современном глобальном мире особо стоит изучать иноязычные заимствования. Смысл иноязычных слов должен быть понятен, одновременно должно быть сформировано критическое отношение к заимствованиям. При возможности система образования должна быть ориентирована на замену иноязычного заимствования по смыслу на отечественный аналог. Через изучение языка должен формироваться патриотизм. Язык – базовый элемент, определяющий национальную идентичность. Языковая картина мира имеет национальную специфику. При этом она не просто отражает действительность, но и содержит в себе специфические способы языкового отражения, языкового видения [11] действительности, что составляет один из важных элементов бытия нации. Отношение к языку надо формировать непрерывно. Язык – безусловная, вневременная национальная ценность. Через язык открывается Традиция. И в этой связи нельзя ограничиться только изучением лексики и грамматики. Во-первых, не надо повторять школьное образование. Во-вторых, педагогическое (и среднее специальное, и высшее) образование должно развивать вчерашнего школьника и выполнять новые задачи. Язык как ценность, национальное достояние, фундамент рационального и иррационального мышления на новом этапе обучения должен быть представлен во всей его глубине и бескрайнем потенциале для выражения человека, его профессионализма, индивидуальности и национального характера. На более старших курсах (в ходе формирования научного мировоззрения) язык можно рассматривать с точки зрения

философии языка, философии культуры, теоретической лингвистики, семиотики, семантики; должна изучаться история языка, этимология, фольклор, его идиоматический характер. Особое внимание необходимо уделять метафоричности, аллегоричности. Интерес составляет теория перевода, типологизация текстов и их структура и т.д. И, конечно, раз речь идет о всех студентах – будущих педагогах, а не о будущих преподавателях языка, обучение должно быть не столько теоретическим, сколько практико-ориентированным.

В публикациях имеется критическое отношение к уровню грамотности современных студентов, предложения по введению для студентов всех специальностей практикума по орфографии и пунктуации русского языка [7. С. 47]. Обширнейшая языковая практика на базе профессионального учебно-педагогического материала – основа этого обучения. Такой подход подкрепляется изучением языков народов России и иностранных языков. Опыт имеется, и его необходимо обобщать [12; 13. С. 81–169; 14].

Изучение языка необходимо и для уже состоявшихся педагогов. Это связано с тем, что язык и науки о языке развиваются. Меняются даже, казалось бы, устоявшиеся языковые нормы. Меняется язык той науки, которую преподают уже работающие педагоги (без этого языка педагогу нельзя объяснить, а учащемуся понять науку), меняется язык педагогики как науки и как искусства. Нельзя однозначно сказать, что грамотность молодого поколения растет, а вот проверить грамотность педагога молодежь теперь может легко и со свойственной подросткам излишней решительностью, не думая о тактичности, указав учителю на его ошибки. Лучший способ не допускать этого – не делать ошибок, не терять авторитет грамотного человека. Тогда у педагога будет право требовать от ученика говорить красиво и грамотно. И эта грамотная речь будет показателем не столько знания русского языка, сколько способностью продемонстрировать уровень понимания изучаемого учебного предмета. Состоявшийся педагог понимает, что наука (а педагогу надо будет еще речь науки перевести на язык учебного предмета в рамках дидактических усилий) говорит с ним на двух очень разных языках. «Противоположность двух картин мира – субстанциональной и процессуальной – применительно к науке и ее языковой реальности проявляет себя в наличии в языке науки двух уровней: теоретико-отрефлектированного и стихийно-творческого. Первый обусловлен сознательной деятельностью человека, его целенаправленными усилиями и связан с... логическим упорядочиванием мира, тогда как второй к сознательной деятельности и логическому мышлению не сводится. На одном уровне мы имеем дело с четкими и жесткими языковыми структурами и конструкциями, на другом – с гибкими и размытыми языковыми образованиями» [15. С. 3]. Оба эти языка он должен перевести для себя, а потом и для учащегося.

Очевидно, что это задача, требующая каждодневной работы в условиях стремительно развивающейся науки и в контексте того, что учитель – не ученый. Он вынужден общаться с наукой не на своем языке.

Языковая культура, как мы уже отмечали, выражается и в культуре речи. В школе катастрофически мало речевой практики. Эта проблема должна частично решаться при дальнейшем обучении в педагогических колледжах (училищах), педагогических вузах. Читать классику и говорить о ней – прием давно апробированный, эффективный и, увы, на него нет вечно времени в учебном процессе. Люди и образование размениваются на мелочи, поверхностны, скользят, не обращены к главному. Для преодоления этой легковесности бытия нужна воля.

Обращение к развитию культуры речи необходимо и для уже состоявшихся педагогов. Ясность и четкость изложения ими учебного материала на уроках и ясность и четкость речи при общении с воспитанниками – один из признаков понимания того, что говорит человек. Многочисленные специалисты единодушны в том, что культура речи педагога – инструмент его работы, дающий очень большие возможности в обучении и воспитании. Возможности в воспитании особенно важны. Это связано с тем, что методических приемов в обучении много, а в воспитании они весьма ограничены. Отмечается, что «именно при помощи речи педагог сообщает нужную информацию, развивает и расширяет горизонты интеллекта учащихся, побуждает учеников к деятельности, управляет вниманием, образует мир представлений и понятий. Искусство красноречия – это искусство “глаголом жечь сердца людей”... Речь педагога – это важный элемент его педагогического мастерства. Речевые огрехи педагогов – явление не столь редкое и не столь безобидное, как кажется на первый взгляд. Произносительные, грамматические и стилистические погрешности в языке учителей школ и вузовских преподавателей воспринимаются как норма и автоматически переносятся в речевые навыки обучаемых... Правильное произношение и ударение, выбор грамматических конструкций, сочетаемость и правильное употребление слов и выражений – суть неотъемлемые качества... речевой культуры педагога. Умение держаться перед аудиторией – одно из слагаемых ораторского мастерства. Слова и действия едины. У педагога действие выражается мыслью и жестом, позой, мимикой. И жест, и мимика всегда подкрепляют мысль, наглядно ее демонстрируют, проясняют подтекст сказанного. Мимика подчеркивает и эмоциональную окраску слова... Слова, не подтвержденные жестами, лишаются главного – своей страстности и искренности. Значит, им нелегко будет найти отклик в душе учащегося. Напротив, нередко жест воздействует на человека сильнее всяких слов – заставляя действовать или, наоборот, успокаивает. Жест сообщает то, что находится между строк и делает общение более полным и ярким» [10]. Современные авторы дружно указывают на то, что

яркость, выразительность, убедительность речи требуют постоянных тренировок. Тренировки можно типологизировать, опираясь на анализ работ А.А. Холодовича и Б.Н. Головина: тренировать средства выражения (звучание, письмо, жесты), обращенность к наличествующему или отсутствующему партнеру, индивидуальность или массовость коммуникации, контактность или дистантность речевого акта [7. С. 48].

При этом формирование культуры речи современного педагога должно быть в обращении к отечественным и зарубежным классикам. В.А. Сухомлинский призывал не к многословности педагога, а к полновесности слова учителя. Как важно учиться этому теперь в условиях информационного бума! К. Бюлер и М. Хайдеггер говорили о важности тишины. Язык – и в речи, и в паузе, молчании, тишине, там, где должна быть тишина. Надо учить паузе, молчанию.

Наконец, речь всегда дискурсивна. Язык всегда используется кем-то, где-то, когда-то, в контексте чего-то, в беседе с кем-то, с какой-то целью, при каких-то интенциях и т.д. На речь педагога следует ответить учащегося. А он не *tabula rasa*, он со своими ценностями, целями, смыслами... На его речь надо отреагировать адекватно не только тому, что формально было сказано, но и дискурсу. А он на это в ответ скажет не только исходя из формального текста, но с учетом личности говорящего учителя, ситуации на уроке и т.п. Не случайно С.К. Гураль определяет дискурс как сверхсложную саморазвивающуюся систему [13. С. 3; 16]. Подготовка будущего учителя должна быть построена таким образом, чтобы он был готов к тому, что он будет работать всегда в конкретной и постоянно меняющейся ситуации. И он должен строить свою речь исходя из конкретных обстоятельств, ситуации, настроения, конкретного класса, конкретных учеников, конкретного информационного фона... Дискурс – неперемное обстоятельство, которое обязательно должно быть принято во внимание. Чем адекватнее понимается многоаспектная конкретная ситуация и чем адекватнее ей речь, тем она эффективнее. Выпадение из дискурса может привести к полному непониманию, отторжению, непримиримому конфликту, отказу от какого-либо общения [17]. Можно ли читать некоторые произведения современной отечественной литературы вне дискурса современного электронного общения (в мессенджерах, SMS, электронной почте и т.д.)? Эффект может быть самым разным: можно сразу сказать, что современные писатели писать не умеют, безграмотны, литература умерла, можно раздражаться, смеяться, а можно и задуматься о языке и его роли в жизни человека [18. С. 11]. Конечно, опытные учителя тоже должны быть готовы к тому, что дискурс непрерывно (иногда очень неожиданно и удивительно) меняется. А это означает, что тренировка на реагирование на динамику дискурса должна быть постоянной, не зависеть от того, что когда-то получен диплом о высшем образовании и его копия благополучно сдана в

отдел кадров. Почему дети иногда считают педагогов занудными и отставшими от жизни? Потому, что они иногда слышат от них правильную по своему содержанию и грамотную речь, обращенную вообще в пространство, обращенную к «обобщенному» ученику, а не лично к нему, именно здесь и сейчас, в культурном контексте именно их сегодняшнего общения.

Языковая переподготовка учителей всех специальностей должна быть непрерывной. Речь по-новому передает старые смыслы, новые смыслы «втискиваются» в старые речевые обороты, контекст сказанного всегда присутствует, мысль и обстоятельства беседующих меняются по ходу беседы... Язык столь сложен, динамичен и многообразен, что его надо изучать постоянно. Это трудоемко, но это естественно. Врач, каждый раз встречаясь с пациентом, назначает новые анализы, вновь собирает анамнез, ведь пациент живет, меняется, находится в новых обстоятельствах, меняется болезнь, отношение общества к болезни и т.д.

Заключение

В науке об образовании не прекращается спор о приоритете классического или реального образования. Утилитаризму противостоит представление о важности фундаментального образования. Фундаментальное, классическое образование в своей основе имеет языковую подготовку (родной, иностранный, древние, классические языки, математика как общенаучный язык). Между тем образование в России пошло по пути «оптимизации»; имеются серьезные проблемы с педагогическими кадрами. Личность педагога воспитывающая. В этой связи важно обратить внимание на развитие языковой личности будущего (учащегося педагогического колледжа или вуза) и действующего педагога. Это означает, что надо повышать общую культуру будущего и действующего педагога, обращая его к классическим текстам литературы, классической музыке, живописи, к математике как универсальному языку науки, к фундаментальным открытиям в области естествознания и техники, обращая к строгому языку науки. Родной и иностранный языки, языки искусства и языки науки в результате должны быть в основе подготовки будущего учителя и в основе переподготовки уже действующего. Владение этими языками, способность на них слушать людей, строить свою речь в разных ситуациях, способность извлекать смысл из текста – основа подготовки и переподготовки высокопрофессионального специалиста. Язык и культура педагогами должны изучаться во взаимосвязи.

Языковая переподготовка учителей всех специальностей должна быть непрерывной. Речь по-новому передает старые смыслы, новые смыслы «втискиваются» в старые речевые обороты, контекст сказанного

всегда присутствует, мысли и обстоятельства людей меняются по ходу беседы. Язык столь сложен, динамичен и многообразен, что его надо изучать постоянно. Это исключительно трудоемко, но это естественно.

Список источников

1. **Павлов А.В.** Философия культуры в постпостмодернизме: критический анализ : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М. : ИФ РАН, 2019. 29 с.
2. **Гадамер Х.-Г.** Истина и метод: Основы философской герменевтики / пер. с нем. ; общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. М. : Прогресс, 1988. 704 с.
3. **Хайдеггер М.** Время и бытие: Статьи и выступления : пер. с нем. М. : Республика, 1993. 47 с.
4. **Гумбольдт В. фон.** Язык и философия культуры / пер. с нем. яз. ; сост., общ. ред. и вступ. ст. А.В. Гулыш, Г.В. Рамишвили. М. : Прогресс, 1985. 451 с.
5. **Туранский И.И.** Языковая личность: тезаурус или культура речи как составляющая культуры нации (к уточнению понятия «языковая личность») // Юридическая техника. 2009. № 3. С. 330–335.
6. **Гайденко П.П.** Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века. М. : Республика, 1997. 195 с.
7. **Акатова Т.И.** Культура речи как компонент языковой культуры личности // Вестник МГУКИ. 2009. Июль-август № 4 (30). С. 45–50.
8. **Тер-Минасова С.Г.** Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации. М. : Слово, 2008. 341 с.
9. **Волков К.В.** Влияние культуры на язык: культура и языковая картина мира // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 4. С. 30–38.
10. **Синаторов А.Л., Андреева О.Н., Степанова Н.А.** Культура речевой деятельности педагога // Теория и практика образования в современном мире : материалы X Международн. науч. конф. (г. Чита, апрель 2018 г.). Чита : Молодой ученый, 2018. С. 110–112. URL: <https://moluch.ru/conf/pep/archive/277/13969/> (дата обращения: 26.08.2022).
11. **Корнилов О.А.** Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. М. : ЧеРо, 2003. 349 с.
12. **Ванцова Т.Г.** Межкультурный подход к преподаванию курса «Языковая культура Мордовии» в институте национальной культуры // Регионоведение. 2012. № 2 (79). С. 178–180.
13. **Гураль С.К.** Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 176 с.
14. **Плисов Е.В., Ларюшкин С.А., Ворохобов А.В.** Чтение текста на занятиях по иностранному языку: проблемы, подходы, дидактический потенциал // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. С. 163–166.
15. **Кошляков Д.М.** Уровни языка науки как проблема эпистемологии : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М. : ИФ РАН, 2022. 32 с.
16. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 122 с.
17. **Плисов Е.В.** Феноменология современного немецкоязычного религиозного дискурса: теолингвистический анализ. Нижний Новгород : Изд-во НГПУ им. К. Минина, 2022. 302 с.
18. **Скорондаева А.** Усидеть на двух зайцах: Финалист «Ясной поляны» Иван Шипнигов – о хулиганстве в литературе // Российская газета. 2022. 25 августа. № 189 (8837). С. 11.

References

1. Pavlov A.V. (2019) *Filosofiya kul'tury v postpostmodernizme: kriticheskij analiz* [Philosophy of culture in post-postmodernism: a critical analysis]. Abstract of Philology doc. dis. M.: IF RAS. 29 p.
2. Gadamer H.-G. (1988) *Istina i metod: osnovy filosofskoj germenoviki / per. s nem.* [Truth and Method: Fundamentals of Philosophical Hermeneutics / Translated from German]. Obshch. red. i vstup. st. B.N. Bessonova. M.: Progress. 704 p.
3. Heidegger M. (1993) *Vremya i bytie: statii i vystupleniya: per. s nem.* [Time and being: articles and speeches: translated from German]. M.: Republic. 447 p.
4. Humboldt V. von. (1985) *Yazyk i filosofiya kul'tury* [Language and philosophy of culture: Translated from German]. M.: Progress. 451 p.
5. Turansky I.I. (2009) *Yazykovaya lichnost': tezaurus ili kul'tura rechi kak sostavlyayushchaya kul'tury natsii (k utocnениyu ponyatiya "yazykovaya lichnost'")* [Linguistic personality: thesaurus or culture of speech as a component of the culture of the nation (to clarify the concept of "linguistic personality")] // *Legal technique*. 3. pp. 330–335.
6. Gaidenko P.P. (1997) *Proryv k transcendentnomu: Novaya ontologiya XX veka* [Breakthrough to the transcendent: A new ontology of the 20th century]. M.: Republic. 495 p.
7. Akatova T.I. (2009) *Kul'tura rechi kak komponent yazykovoj kul'tury lichnosti* [Speech culture as a component of a person's linguistic culture] // *Vestnik MGUKI*. 4 (30). pp. 45–50.
8. Ter-Minasova S.G. (2008) *Vojna i mir yazykov i kul'tur: voprosy teorii i praktiki mezhyazykovoj i mezhkul'turnoj kommunikacii* [War and the world of languages and cultures: issues of theory and practice of interlanguage and intercultural communication]. M.: Slovo. 341 p.
9. Volkov K.V. (2019) *Vliyanie kul'tury na yazyk: kul'tura i yazykovaya kartina mira* [The influence of culture on language: culture and the linguistic picture of the world] // *Vestnik NIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 4. pp. 30–38.
10. Sinatorov A.L., Andreeva O.N., Stepanova N.A. (2018) *Kul'tura rechevoj deyatel'nosti pedagoga* [Culture of speech activity of a teacher] // *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy X Mezhdunar. nauch. konf. Chita : Molodoj uchenyj.* pp. 110–112. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/277/13969> / (Accessed: 08.26.2022).
11. Kornilov O.A. (2003) *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nykh mentalitetov* [Linguistic pictures of the world as derivatives of national mentalities]. M.: Chero. 349 p.
12. Vantsova T.G. (2012) *Mezhkul'turnyj podkhod k prepodavaniyu kursa "Yazykovaya kul'tura Mordovii" v institute nacional'noj kul'tury* [Intercultural approach to teaching the course "Language culture of Mordovia" at the Institute of National Culture] // *Regionology*. 2 (79). pp. 178–180.
13. Gural' S.K. (2009) *Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya* [Discourse analysis in the light of a synergetic vision]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta. 176 p.
14. Plisov E.V., Laryushkin S.A., Vorokhobov A.V. (2022) *Chtenie teksta na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku: problemy, podkhody, didakticheskij potencial* [Reading the text in foreign language classes: problems, approaches, didactic potential] // *Problemy sovremenogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 75-4. pp. 163–166.
15. Koshlakov D.M. (2022) *Urovni yazyka nauki kak problema epistemologii* [Levels of the language of science as a problem of epistemology]. Abstract of Philology cand. dis. M.: IF RAS. 32 p.
16. Gural' S.K. (2009) *Yazyk kak samorazvivayushchayasya sistema.* [Language as a self-developing system]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. 122 p.

17. Plisov E.V. (2022) Fenomenologiya sovremennogo nemeckoyazychnogo religioznogo diskursa: teolingvisticheskiy analiz [Phenomenology of modern German-language religious discourse: theolinguistic analysis. Monograph]. Nizhny Novgorod: Izd-vo NGPU im. K. Minina. 302 p.
18. Skorondaeva A. (2022) Usidet' na dvukh zajcah: finalist "Yasnoj polyany" Ivan Shipnigov – o huliganstve v literature [To sit on two birds with one stone: the finalist of "Yasnaya Polyana" Ivan Shipnigov – about hooliganism in literature] // Rossiyskaya Gazeta. 189 (8837). p. 11.

Информация об авторе:

Сулима И.И. – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой философии и теологии, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Нижний Новгород, Россия). E-mail: sulima.i.i@mail.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Sulima I.I., D.Sc. (Philosophy), Associate Professor, Head of the Department of Philosophy and Theology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Kozma Minina (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: sulima.i.i@mail.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 3.10.2023; принята к публикации 15.11.2023

Received 3.10.2023; accepted for publication 15.11.2023

Научная статья

УДК 378.096

doi: 10.17223/19996195/64/16

Национальные культурные традиции в музыкальном образовании студентов китайских университетов

Чжан Тинтин¹, Наталия Григорьевна Тагильцева²

¹ *Чанчуньский гуманитарный университет 长春人文学院, Чанчунь, Китай*

² *Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, music52nt@mail.ru*

Аннотация. В последнее время в Китайской Народной Республике уделяется огромное внимание модернизации образования на всех уровнях – от дошкольных образовательных учреждений до университетов. Правительство Китая разработало программу стратегических задач модернизации образования в Китае до 2035 г. В ее содержании уделяется особое внимание системе педагогического образования. Одно из концептуальных положений этой программы – необходимость совмещения инновационных подходов в образовании с культурными и образовательными традициями Китая. В этой связи китайские исследователи включились в поиск культурных и образовательных традиций, способствующих эффективному обучению будущих учителей в школах, педагогов системы дошкольного образования. Не является в этом плане исключением и высшее музыкальное образование, способствующее не только художественному развитию подрастающего поколения, но и формированию у него нравственных и патриотических чувств. В передовых университетах Китая решение задачи совмещения инноваций с традициями осуществляется за счет активного включения произведений китайской музыкальной культуры, постановок китайского театра и фрагментов народных песенно-танцевальных композиций. Однако среди педагогов университетов пока еще не достаточно осмысленным в плане совмещения нового с национальными традициями в обучении является включение системы жестов, разработанных пропагандистом китайской оперы Мэй Ланьфаном. Введение в процессе вокального обучения, а также в методическую подготовку студентов педагогических университетов двигательных активностей является определенной инновацией, внедряемой в педагогическое образование студентов в зарубежных университетах. Включение в данный процесс элементов китайской культуры по сценическому движению и жестов, в частности, взятых из традиций китайской оперы, является возможностью воспроизведения и закрепления у китайских студентов национальных ценностных культурных доминант.

Еще одной традиционной культурной составляющей Китая является декламация стихов, которые могут исполняться коллективным способом. Инновационность такой формы заключается в новом подходе к формированию речевых и артикуляционных умений будущих педагогов, на которые ранее не обращалось должного внимания в подготовке педагогов-музыкантов. В этом плане определенной инновацией является чтение литературных текстов и поэтических произведений всем коллективом обучающихся музыке. В связи с этим раскрыты способы включения примеров китайской культуры, совмещающих традиции и инновации, которые являются эффективными для обучения студентов вокальному

исполнительству в педагогическом университете. Таковыми являются система жестов китайской оперы, разработанная Мэй Ланьфаном, техника коллективного чтения «Гундоку», китайские двигательные практики «по воплощению тела».

Ключевые слова: традиции, китайская культура, обучение студентов, педагогические университеты, профессиональное музыкальное образование

Для цитирования: Чжан Тинтин, Тагильцева Н.Г. Национальные культурные традиции в музыкальном образовании студентов китайских университетов // Язык и культура. 2023. № 64. С. 292–303. doi: 10.17223/19996195/64/16

Original article

doi: 10.17223/19996195/64/16

National cultural traditions in music education of students Chinese universities

Zhang Tingting¹, Natalia G. Tagiltseva²

¹ *Changchun Humanities University 长春人文学院, Changchun, China*

² *Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, music52nt@mail.ru*

Abstract. Recently, in the People's Republic of China, great attention has been paid to the modernization of education at all levels - from preschool educational institutions to universities. The Chinese government has developed a program of strategic objectives for the modernization of education in China until 2035, the content of which pays special attention to the system of teacher education. One of the conceptual provisions of this program is the need to combine innovative approaches in education with the cultural and educational traditions of China. In this regard, Chinese researchers have joined in the search for cultural and educational traditions that contribute to the effective training of future teachers in schools, teachers of the preschool education system. Higher musical education is no exception in this regard, contributing not only to the artistic development of the younger generation, but also to the formation of moral and patriotic feelings in them. At the leading universities in China, the task of combining innovation with tradition is carried out through the active inclusion of works of Chinese musical culture, Chinese theater productions, and fragments of song and dance compositions. However, among university teachers, it is still not meaningful enough in terms of combining the new with national traditions to include a system of gestures developed by the propagandist of Chinese opera, Mei Lanfang. Introduction to the process of vocal learning, as well as to the methodological training of students of pedagogical universities of motor activities is a certain innovation introduced into the education of students in foreign countries. The introduction of elements of Chinese culture into this process in terms of stage movement and gestures, in particular, taken from the traditions of Chinese opera, is an opportunity to reproduce and consolidate Chinese students' national value cultural dominants. Another traditional cultural component of China is recited poetry, which can be performed in a collective way. The innovativeness of this form lies in a new approach to the formation of speech and articulation skills of future teachers, which were previously not given due attention. In this regard, a certain innovation is the collective reading of literary texts and poetic works by the entire team of the student group studying the art of music. In this regard, this article reveals ways to include examples of Chinese culture that combine traditions and innovations, which are effective for teaching students about vocal performance at the Pedagogical University. These are the system of gestures of Chinese opera developed by Mei Lanfang, the

technique of collective reading “Gundoku”, Chinese motor practices “on the embodiment of the body”.

Keywords: traditions, Chinese culture, student education, pedagogical universities, professional music education

For citation: Zhang Tingting, Tagiltseva N.G. National cultural traditions in music education of students Chinese universities. *Language and Culture*, 2023, 64, pp. 292-303. doi: 10.17223/19996195/64/16

Введение

Обучение студентов специальности «Музыковедение» в китайских университетах связано не только с освоением ими различных теоретических предметов, таких как «История музыки», «Музыкознание», «Теория музыки», «Культурные практики» и т.д., но и с предметами, на которых студенты постигают исполнительское искусство – хоровое дирижирование, инструментальное и вокальное исполнительство. Что касается последнего предмета, то те студенты, которые показали успешное вокальное обучение в течение первого и второго семестров и успешное освоение техники вокального исполнительства, его теории и методики, а также прошли тщательный отбор по техническим и художественным показателям, затем начинают осваивать дополнительную специализацию «Вокальная музыка».

Данная специализация является способом формирования компетенций студентов в области вокального исполнительства, методики преподавания вокального искусства, а также в расширении их культурного и музыкального опыта. Обучение студентов по специальности «Музыковедение» не требует специального отбора по вокальным данным, технике обученности вокальному исполнительству. Поэтому учиться в университет приходят студенты, имеющие разный уровень музыкальной подготовки и разный уровень сформированности общей и музыкальной культуры. В связи с этим именно вокально-исполнительское и культурное развитие, способствующее формированию музыкальной и художественной культуры обучающихся, является основной задачей, формулируемой в рамках специализации «Вокальная музыка».

На этой специализации студенты получают дополнительные вокальные занятия, одно из которых – «Сценическое исполнительское искусство». В процессе освоения этого предмета студенты разучивают вокальные партии из опер, оперных спектаклей и их фрагментов, готовят соответствующие оперному спектаклю костюмы и грим, ставят и решают музыкально-исполнительские и художественные задачи. Кульминационным моментом в освоении этого предмета является демонстрация фрагментов оперных спектаклей широкому кругу слушателей. Иногда слушателям, состоящим из студентов других специальностей

университета, предлагается даже целый оперный спектакль, если музыкальный материал оперы является по техническому воплощению доступным для только начинающих обучаться вокальному искусству студентов. Поэтому контрольным мероприятием по названной специализации является вокальный концерт, состоящий из фрагментов опер или целых опер. На концерте студентами демонстрируются освоенные ими знания оперного искусства, вокальные умения и навыки, а педагогический коллектив музыкальных кафедр университетов выступает в качестве экспертов, выставляющих отметки за выступление и художественное оформление представления.

Подготовка к такому культурно значимому итогу освоения всех предметов специализации является очень трудным (в связи с малым количеством разработок и учебных материалов) и кропотливым делом. Отсутствует на сегодняшний момент и программа дисциплин вокальных специализаций в педагогических университетах, поэтому разработка занятий в русле специализации «Вокальная музыка» полностью производится педагогами, реализующими процесс подготовки студентов по данной специализации. Еще раз отметим, что занятия по специализации не могут в точности повторять консерваторский оперный класс. Предметы консерватории, как правило, не способствуют активному развитию каждого студента, так как в гуманитарные университеты приходят учиться те, кто не имеет достаточной вокальной подготовки, природных данных, технических вокальных навыков. Занимаясь активно вокальным исполнительством и осваивая специализацию «Вокальная музыка» в университетах, большинство выпускников гуманитарных и педагогических университетов после окончания идут работать в школы и детские сады педагогами по музыке, в отличие от выпускников консерватории, которые ищут работу в оперных театрах Китая и других стран. Цель сценической вокальной подготовки выпускников педагогических университетов – сформировать такие виды их профессионально-педагогической деятельности, которые связаны с качественной демонстрацией вокальных произведений детям, с организацией и проведением бесед о музыке, а также школьных музыкальных концертов. Именно поэтому специальная «академическая» подготовка студентов по типу консерваторской для занятий вокальной музыкой в педагогических университетах не является актуальной.

Недостаточность научных разработок, отсутствие методических и учебно-методических материалов побуждают педагогов гуманитарных и педагогических университетов к постоянному поиску концептуальных положений для построения программ предметов специализаций, связанных с вокальным исполнительством, а также методов и технологий, способствующих качественной подготовке будущих учителей музыки, педагогов, музыкантов для занятий в детских садах и вокальных

исполнителей. Подготовка исполнителей музыкальных театров и даже оперных театров является одним из направлений дисциплин специализации «Вокальная музыка» и такой дисциплины, как «Сценическое исполнительское искусство». Небольшое количество выпускников гуманитарных и педагогических университетов выбирают профессиональную деятельность, связанную с вокальным искусством, и находят работу в музыкальных и оперных театрах Китая. Все эти нюансы должны быть учтены педагогами. Все ее направления – общекультурное, исполнительское, педагогическое – должны быть органично объединены. Способом осуществления такой многовекторной подготовки в этом случае выступают инновационные подходы, проявляющиеся в музыкально-исполнительской подготовке студентов в педагогических вузах других стран, и традиционные культурные ценностные доминанты национальной китайской музыкальной и художественной культуры, а также китайского образования.

Методология исследования

Процесс разработки содержания оперной подготовки студентов, в том числе и тех, кто обучается не только в консерваториях, но и в университетах, рассматривается в китайской научно-педагогической литературе. Исследователи указывают на средства, которые будут способствовать успешному освоению студентами оперных партий, умению находить определенные способы взаимодействия с партнерами по сцене, раскрывают приемы для удачного сочетания студентами вокального исполнительства и актерского мастерства. Такой автор, как Чжой Сяовэй, выступает за необходимость проведения занятий в опоре на ансамблевое исполнительство [12], которое, по его мнению, является более эффективным, чем освоение студентами сольных вокальных партий, а затем их демонстрация на занятиях оперным искусством. Еще одна необходимая педагогическая закономерность, на которую обращают внимание китайские авторы [2, 3], – это обязательное обучение студентов красивым, точным, адекватным фазе оперного спектакля движениям, что требует активной хореографической подготовки студентов. Проблема обучения студентов точным и красивым движениям в различных направлениях вокального исполнительства от академической до поп-музыки сегодня находит решение в работах российских исследователей [4]. Один из авторов этой статьи – китайский исследователь Чжан Тинтин [5] – разработал оригинальную систему обучения движению вокалистов в опоре на идеи китайского режиссера и популяризатора Пекинской оперы – Мэй Ланьфана.

Рассматривая разные аспекты улучшения вокальной и сценической подготовки студентов, авторы не обращают должного внимания на методологическую составляющую этой подготовки. Многие, тем не

менее, декларируют необходимость соблюдения и развития в ней национальных китайских культурных традиций (Линь Хуан, Лин, Хун Хуан Япин, Го Ивэнь). Данную идею исследователи воплощают различными способами, включая в процесс обучения фрагменты оперных спектаклей, связанные с национальными культурными ценностями и нравственным воспитанием (опера «Седовласая девушка», композиторы Ма Кэ, Чжан Лу, Цюй Вэй, Сян Юй и др.), с фрагментами Пекинской оперы, в которых прославляются герои («Битва при Цзичжоу») или родные просторы Китая («Лю Саньцзе», композитор Лэй Чжэнбан) [2, 6, 7]. В качестве примера реализации этой идеи могут послужить занятия, которые разрабатывали китайские педагоги при воспроизведении такой деятельности студентов, как восприятие музыки, а именно различных форм китайской оперы, которая имеет много региональных видов: Пекинская опера (京剧), опера Цинцзянь (秦腔), Кантонская опера (опера Юэ) (粵劇), Куньшанская опера (昆曲) и др.

В качестве воспроизведения и развития традиций некоторые педагоги используют китайские маски (грим-маски) [8]. Эти маски накладываются на лица героев китайской оперы, и каждый персонаж оперы обладает только ему соответствующей грим-маской: героя-воина, комического персонажа, красавицы, служанки и т.д. В связи с этим при постановке фрагмента китайской оперы со студентами педагоги обращают внимание на использование таких масок для большей убедительности в раскрытии характеристик и специфических черт характера героя. В этом плане можно говорить о воспроизведении китайских культурных традиций в вокальном творчестве. Однако такое воспроизведение и развитие может быть реализовано и в других аспектах, например при включении в процесс постановки спектакля движений, и не только Пекинской оперы, но и оперы, написанной композиторами в академической (западноевропейской) манере. Эти движения должны соответствовать характеру героя или представлять определенные обстоятельства, раскрываемые в драматическом действии оперного спектакля. Поэтому возникает острая необходимость введения речевой составляющей, имеющейся во многих китайских оперных постановках, в содержание дисциплин специализации «Вокальная музыка», в частности в дисциплину «Сценическое исполнительское искусство».

Именно декламация, как считает Гао Лифэн, является одной из важнейших деталей оперного спектакля, который поставлен в русле китайских культурных традиций. Декламация – произношение литературного текста, стихов – встречается как в китайской народной опере, так и в операх, сочиненных китайскими композиторами-классиками. Поэтому обучение декламации является необходимым компонентом подготовки при обучении вокальному исполнительству студентов в педагогических университетах. Кроме того, по мнению Гао Лифэн, именно в процессе

декламации высокохудожественного текста, например древнекитайской поэзии, происходит нравственное воспитание и духовное становление молодого человека [1].

Исследование и результаты

Концептуальные основания о необходимости введения инноваций в сочетании с национальными культурными традициям включены в стратегические ориентиры китайской концепции модернизации образования до 2035 г., что дает стимул китайским исследователям для поиска новых подходов, сочетающих традиции и инновации в их единстве в образовательном процессе на всех его уровнях – от дошкольного до университетского образования. В связи с этим для усовершенствования подготовки студентов в университетах, в том числе и по специальностям, относящимся к музыкальному образованию, следует разработать инновационные технологии, используемые в мировой педагогической практике, но базирующиеся на китайских культурных традициях. На основе анализа научной литературы [1–3, 6, 7], педагогической практики подготовки студентов в различных университетах Китая по специальности «Музыковедение» (Хунанский, Пекинский, Танхуасский университеты), а также в процессе обобщения личного педагогического опыта автора этой статьи в Чанчуньском университете были определены китайские художественные традиции, значительно улучшающие вокальную подготовку студентов и их сценическое мастерство. В частности, выделены двигательные технологии, без которых сегодня в мире не обходится подготовка как вокалиста-исполнителя, так и учителя музыки, который должен обладать готовностью к качественной демонстрации вокального произведения школьникам на уроках. Это жесты знаменитого режиссера Мэй Ланьфана. Он разработал для Пекинской оперы 53 основных жеста для воплощения ее главных персонажей [10, 11]. Это также двигательные практики «по воплощению тела», способствующие формированию танцевальных навыков студентов. К такой инновационной технологии, называемой «Гундоку» [5], хорошо известной в мире, которая изначально была разработана много лет назад и с успехом использовалась в Англии, Японии и Китае, относится чтение группой людей прозаического или поэтического текста.

Из 53 жестов Мэй Ланьфана путем тщательного анализа значения каждого из них для внедрения в педагогическую практику были выбраны 11, которые использовались в обучении студентов в университете города Чанчуня. Их включение в процесс подготовки студентов подразумевало двойные цели: обучение студентов сценическому искусству и искусству дирижирования. Так, 11 жестов, выполняемых руками и кистями рук, способствовали не только раскрытию драматической фабулы

оперного спектакля, но и формированию мануальной дирижерской техники студентов для организации певческой деятельности детей на школьном уроке музыки. К этим жестам, выбранным из всего многообразие жестов Мэй Ланьфана, были отнесены: «Най Хан» (жест мечты), Мэн Ша («открытый веер»), Чжи Фэн (жест согласия), Шуан Шуан (жест отказа), Юнь Шуан («закрытый веер») и т.д. В двигательную активность вошли и движения более крупные – туловищем, ногами, головой, которые определялись как двигательные практики «по воплощению тела». Кроме того, студенты учились определенным круговым движениям не только рук или корпуса, но и, например, появлению на сцене. В традициях китайского театра появление героя или героев подразумевает не прямой выход на сцену, а определенную траекторию, графически воплощенную в виде круга.

Практики «по воплощению тела» способствовали формированию чувства ритма у студентов, так как ритмичными движениями ногами студенты воплощали один ритмический рисунок, а руками или туловищем – другой. Все используемые жесты и движения являлись определенными символами, которые сообщали воспринимающим фрагмент оперного спектакля чувства персонажа, его действия, помыслы, а иногда уточняли место, время и действия драмы.

Одним из традиционных в культуре Китая видов художественной деятельности являлась декламация, произношение слов на фоне звучащей музыки или чтение коллективом исполнителей какого-либо текста [9, 12]. Интонированная декламация, характерная для тонового основания китайского языка, могла постепенно переходить в интонацию музыкальную. К технологиям такого коллективного чтения текста, позволяющего проникнуться идеей произведения, а также отточить технику произношения, что является необходимым как для китайской народной оперы, так и для оперных произведений, сочиненных китайскими композиторами в стиле европейских академических традиций, относится технология «Гундоку». Она считается японской технологией, однако ее возникновение было зафиксировано на территории древнего Китая, что позволяет говорить о ней и как о китайской культурной традиции.

Технология «Гундоку» является определенным видом литературного чтения, которое включает несколько исполнителей, читающих текст литературного произведения группой. Это может быть чтение монолога героя литературного произведения, когда его слова произносятся одним человеком, а внутренний голос – другим. Это может быть ансамбль чтецов, которые читают один и тот же литературный текст, что позволяет включаться в этот процесс тем, кто недостаточно хорошо произносит те или иные слова, имеет проблемы с четкостью артикуляции и сформированностью артикуляционного аппарата и т.д. Это может быть чтение текста одним исполнителем, а повторяющихся слов – всем

коллективом. Такая технология, указывает Yuka Kusanagi [13], очень похожа на читательскую английскую практику «Readers Theater» (английский театр читателей), которая с успехом применяется сегодня в языковом обучении студентов многих стран.

Технология «Гундоку» может применяться при обучении разных по читательской подготовке людей, ее реализация не требует особых условий, так как читать коллективом можно на любом уроке, ее использование не требует сформированности сценических умений и определенных технических средств и условий. Чтение студенческим коллективом литературных текстов развивает артикуляционные и дикционные навыки, столь необходимые для каждого исполнителя, связанного с театральным творчеством, способствует устранению дискомфорта у тех студентов, которые не обладают хорошими читательскими навыками, а также позволяет им «потянуть» свои недостаточно сформированные навыки чтения и произношения до уровня более сильных курсников [13].

Внедрение данных традиций в процесс подготовки студентов, обучающихся по специальности «Музыковедение» в Чанчуньском гуманитарном университете, показало их высокую эффективность. Студенты в опоре на освоенные инновации и традиции показали хорошую динамику развитости сценического мастерства, успешность воплощения постановок фрагментов опер на сцене университета, а также более активное культурное развитие в плане освоения традиций как академической, так и народной китайской оперы.

Заключение

Культурные народные традиции сегодня воспроизводятся в образовании многих европейских государств, в странах Америки и Африки. Однако именно в Китае такие традиции являются наиболее ярко выраженными, развиваемыми и строго охраняемыми участниками образовательных отношений и гражданами. В образовательном пространстве Китая востребованными являются культурные традиции: игра на национальных инструментах – гуцинь, эрху, ди, пипа и других, на которых с удовольствием обучаются многие дети; восприятие национальной китайской оперы во всех ее региональных формах и проявлениях. Китайцы и зарубежные гости с удовольствием посещают концерты, на которых исполняются музыкальные произведения с фрагментами декламации. Сегодня в Китае чрезвычайно популярна такая традиция, как красивое написание иероглифов – каллиграфия, которая уже давно считается видом искусства. Ею обучаются и дети, и взрослые, например студенты педагогических университетов (в учебных планах имеется такой предмет). Словом, культурные традиции Китая крепнут, воспроизводятся и развиваются.

Несмотря на приведенные примеры, можно констатировать, что элементы традиционных китайских культурных форм пока еще не нашли должного применения в образовании детей и юношества. Те же жесты Мэй Ланьфана, которые хорошо известны в Китае как культурное наследие Пекинской оперы, недостаточно включаются в процесс профессиональной подготовки студентов музыкальных и музыкально-педагогических университетов. Освоив систему жестов Мэй Ланьфана или даже ее небольшую часть, оперный исполнитель может более полно раскрыть особенности музыкального образа, причем как в академической оперной музыке, так и в китайской народной опере. Для учителя музыки, как уже указывалось, выразительный жест является необходимым педагогическим инструментом и в организации образовательной деятельности школьников, и в осуществлении их музыкально-художественного воспитания. Управление хоровым пением в школе не может происходить качественно без дирижерского жеста. Формирование последнего происходит в процессе мануальных технических упражнений, в которые могут быть включены и мелкие жесты руками и кистями рук, разработанные Мэй Ланьфаном.

Обобщение работ китайских авторов – педагогов системы профессионального музыкального образования показывает, что в сферу их научных интересов пока еще не входят такие технологии, которые связаны с коллективными формами выразительного чтения, например «Гундоку» или чтение под музыку. Представленные в статье национальные культурные китайские традиции, внедрение которых в университете города Чанчунь показало их эффективность [5], могут быть использованы в музыкальном образовании студентов колледжа. Такие технологии, как «Гундоку» и китайские практики «по воплощению тела», могут помочь достичь высоких результатов и при обучении музыке и вокальному исполнительству школьников в китайских образовательных центрах, и в общеобразовательных школах.

Список источников

1. *Чжан Сяовэй*. Эффективность преподавания вокальной музыки в обычных университетах // Журнал Финансово-экономического университета Шаньси. 2012. № 2.
2. *Го Ивэнь*. Анализ применения элементов традиционной музыки в преподавании вокальной музыки в колледжах и университетах // Исследования в области искусства. Журнала Художественного колледжа Харбинского педагогического университета. 2017. № 1. С. 136–137.
3. *Инь Пин*. Изучение традиционных ресурсов народной культуры в вокальном музыкальном образовании в колледжах и университетах // Исследование высшего образования. 2005. № 5. С. 67–68.
4. *Konovalova S.A., Tagiltseva N.G., Matveeva L.V., Suetina A.I., Ovsyannikova O.A., Mokrousov S.I.* Smart e-learning in the preparation of novice pop vocalists in the university // Smart Innovation, Systems and Technologies. 2019. Т. 144. С. 169–175.
5. *Чжан Тинтин*. Обучение учителей музыки в педагогических вузах Китая выразительным жестам // Искусство и образование. 2021. № 4 (132). С. 210–218.

6. *Лин Хуан, Лин Хун.* Мысли об интеграции традиционной музыкальной культуры в преподавание вокальной музыки в колледжах // *Sichuan Drama.* 2017. № 7. С. 12–23.
7. *Хуан Япин.* Изучение традиционных ресурсов народной культуры в вокальном музыкальном образовании в колледжах и университетах // *Литературная жизнь.* 2013. № 8. С. 236.
8. *Федотова Н.А., Колпецкая О.Ю.* Феномен грим-маски артистов пекинской оперы // *Science Time.* 2016. № 2 (26). С. 576–581.
9. *Гао Лифэн.* Анализ художественной выразительности декламации стихов, музыки и нравственности // *Китайское строительство.* 2015. № 1. С. 73–74.
10. *Ли Юкунь, Лю Ху.* «Жестовое представление Мэй Ланьфан (продолжение 1)» // *Китайская драма.* 1985. № 1. С. 36–38 *李玉坤, 刘沪“梅兰芳的手势表演 (续一)” // 中国戏剧.* 1985. С. 36–38.
11. *Цинь Хуашэн.* Предварительное исследование перформанс-системы Мэй Ланьфан – Письмо по случаю 50-летия смерти Мэй Ланьфан // *Art Review.* 2011. № 12. С. 45–48. *秦华生“梅兰芳表演体系初探--写在梅兰芳逝世50周年之际” // 艺术评论.* 2011. № 12. С. 45–48.
12. *Цао Синьхуа.* О музыкальном значении классических стихотворений // *Академические исследования.* 2016. № 5. С. 149–154. *曹兴华, 论古典诗词的音乐化意义 // 学术研究.* 2016. № 5. С. 149–154.
13. *Kusanagi Yu.* Incorporating Gundoku, a Vocal Performing Art, into Language Education // *IAPL Journal.* 2013. Vol. 2. P. 1–19.

References

1. Zhang X. (2012) Effektivnost' prepodavaniya vokal'noj muzyki v obychnyh universitetakh [The effectiveness of teaching vocal music in regular universities] // *Zhurnal Finansovoeconomicheskogo universiteta Shan'si.* 2. p. 76.
2. Guo Y. (2017) Analiz primeneniya elementov tradicionnoj muzyki v prepodavanii vokal'noj muzyki v kolledzhah i universitetakh [Analysis of application of traditional music elements in teaching vocal music in colleges and universities] // *Issledovaniya v oblasti iskusstva. Zhurnal Hudozhestvennogo kolledzha Harbinskogo pedagogicheskogo universiteta.* 1. pp. 136–137.
3. Yin P. (2005) Izuchenie tradicionnyh resursov narodnoj kul'tury v vokal'nom muzykal'nom obrazovanii v kolledzhah i universitetakh [Study of traditional resources of folk culture in vocal music education in colleges and universities] // *Issledovanie vysshego obrazovaniya.* 5. pp. 67–68.
4. Konovalova S.A., Tagiltseva N.G., Matveeva L.V., Suetina A.I., Ovsyannikova O.A., Mokrousov S.I. (2019) Smart e-learning in the preparation of novice pop vocalists in the university. *Smart Innovation, Systems and Technologies.* Vol. 144. pp. 169–175.
5. Zhang T. (2021) Obuchenie uchitelej muzyki v pedagogicheskikh vuzakh Kitaya vyrazitel'nyim zhestam [Teaching expressive gestures to music teachers in teacher training colleges in China] // *Iskusstvo i obrazovanie.* 4 (132). pp. 210–218.
6. Lin Huang, Lin Hong (2017) Mysli ob integracii tradicionnoj muzykal'noj kul'tury v prepodavanie vokal'noj muzyki v kolledzhah [Thoughts on integrating traditional music culture into college vocal music teaching] // *Sichuan Drama.* 7. pp. 12–23.
7. Huan Y. (2013) Izuchenie tradicionnyh resursov narodnoj kul'tury v vokal'nom muzykal'nom obrazovanii v kolledzhah i universitetakh [Study of traditional resources of folk culture in vocal music education in colleges and universities] // *Literaturnaya zhizn'.* 8. p. 236.
8. Fedotova N.A., Kolpeckaya O.Yu. (2016) (2016) Fenomen grim-maski artistov pekinskoj opery [The phenomenon of make-up mask of Beijing opera artists] // *Science Time.* 2 (26). pp. 576–581.

9. Gao L. (2015) Analiz hudozhestvennoj vyrazitel'nosti deklamatsii stihov, muzyki i npravstvennosti [Analysing the artistic expression of poetry recitation, music and morality] // Kitajskoe stroitel'stvo. 1. p. 73–74.
10. Li Y., Liu H. (1985) Zhestovoe predstavlenie Mej Lan'fan (prodolzhenie 1) [Mei Lanfang's Gesture Performance (Continuation 1)] // Kitajskaya drama. 1. pp. 36–38.
11. Qin H. (2011) Predvaritel'noe issledovanie performans-sistemy Mej Lan'fan - Pis'mo po sluchayu 50-letiya smerti Mej Lan'fan [A preliminary study of Mei Lan-fang's performance system - a letter on the 50th Anniversary of Mei Lan-fang's death] // Art Review. 12. pp. 45–48.
12. Cao X. (2016) O muzykal'nom znachenii klassicheskikh stikhovorenij [] // Akademicheskie issledovaniya. 5. pp. 149–154.
13. Kusanagi Yu. (2013) Incorporating Gundoku, a Vocal Performing Art, into Language Education // IAPL Journal. Vol. 2. p. 1-19.

Информация об авторах:

Чжан Тингин – Ph.D., доцент, Чанчуньский гуманитарный университет 长春人文学院 (Чанчунь, Китай).

Тагильцева Н.Г. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: music52nt@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Zhang Tingting, Ph.D., Associate Professor, Changchun Humanities University 长春人文学院 (Changchun, China).

Tagiltseva N.G., D.Sc. (Education), Professor, Head of Department of Music Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: music52nt@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 2.10.2023; принята к публикации 15.11.2023

Received 2.10.2023; accepted for publication 15.11.2023

Научный журнал

Язык и культура

№ 64 2023

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 1.12.2023 г.
Формат 70×108¹/₁₆. Печ. л. 19. Усл. печ. л. 24,7. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 5647. Цена свободная.

Дата выхода в свет 13.12.2023 г.

Адрес редакции и издателя:

634050, Томск, пр. Ленина, 36
Национальный исследовательский Томский государственный университет
Телефон / факс: 8+(3822)–52-97-42
E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Издательство: Издательство ТГУ.

Адрес: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.
Телефоны: 8(382-2)–52-98-49; 8(382-2)–52-96-75
Сайт: <http://publish.tsu.ru>
E-mail: rio.tsu@mail.ru

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании
Издательства Томского государственного университета
634050, г. Томск, Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–52-98-49
Сайт: <http://publish.tsu.ru>; E-mail: rio.tsu@mail.ru